

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras



**Filosofía para Niños, una crítica a sus presupuestos
político-filosóficos**

TESIS

que para obtener el título de:

Licenciada en Filosofía

Presenta:

Areli Delgado Mejía

Director de tesis: Dr. Víctorico Muñoz Rosales

Ciudad de México, mayo del 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mis padres, Irma y Sergio, por apoyarme siempre y por los infinitos gestos de cuidado que han tenido a lo largo de mi vida. Gracias por todo.

A Antonio, mi compañero, por escuchar mil veces los enredos mentales de donde surgió esta tesis. Gracias por apoyarme tanto, por ser el ejemplo de esfuerzo y dedicación más grande que he tenido en mi vida. Te dedico esto a ti, a todo el cuidado y el amor que me has dado a través de los años y a la promesa de un futuro juntos.

A Perry, mi ornitorrinco, por el simple hecho de existir y convertirse en la razón que me acercara al deseo de filosofar con la infancia.

A Carlitos, a los delfines y a Tania e Itzel, mis amigos, por esa extraña relación de cuidado y alegría torpe que hemos creado. Gracias por estar ahí.

A mi director de tesis el Dr. Victórico Muñoz Rosales y a mis sinodales el Lic. Rafael A. Gomez Choreño, el Mtro. Carlos A. Vargas Pacheco, el Mtro. José F. Barrón Tovar y el Dr. José A. Ezcurdia Corona. Gracias por las observaciones, correcciones y la atención puesta a mi trabajo, que sin lugar a dudas lo enriquecieron y permitieron que fuera lo que es.

Índice

Introducción -----	p. 04
Capítulo I. Filosofía para Niños, entender la propuesta	
¿Qué es filosofía para Niños?-----	p. 11
Genealogía del proyecto-----	p. 11
Justificación teórica del filosofar en la infancia-----	p. 15
Metodología y didáctica-----	p. 18
Filosofía para niños a través de los años-----	p. 23
Capítulo II. Filosofía para Niños, para una crítica de sus implicaciones políticas	
Los supuestos políticos del proyecto-----	p. 27
Liberalismo y democracia-----	p. 28
Pragmatismo-----	p. 31
El binomio pragmatismo-liberalismo-----	p. 35
Violencia y filosofía-----	p. 38
Filosofía para Niños, educación y disciplina-----	p. 49
Capítulo III. Prospectiva del filosofar en la infancia	
Filosofía para Niños, los espacios y los límites de la institución escolar-----	p. 54
Filosofía e infancia más allá de su utilidad-----	p. 62
Filosofía, emancipación infantil y literatura-----	p. 65
Conclusión -----	p. 70
Bibliografía -----	p. 73

Introducción

La educación es un proceso complejo de adquisición y ejecución de conocimientos, uno cargado de teoría y objetivos. Educar implica necesariamente hacerlo con miras a un fin. La educación jamás se presenta como un proyecto desinteresado; desde los pequeños gestos de normalización que esperamos adquieran los niños –no subirse en la mesa, decir por favor y gracias, respetar a sus compañeros y un sinfín de nimiedades que hacen grata la convivencia–, hasta aquellos de mayor complejidad que denotan ya una intervención social más profunda y menos evidente; tal es el caso de la escuela primaria con sus manuales de civismo, la escuela de modales con el gesto por demás curioso de apilar libros sobre la cabeza para el desarrollo del buen porte o el colegio religioso con la estricta metodología de cómo y en qué orden deben de ser leídas e interpretadas las escrituras. Siempre que se eduque se estará educando con un objetivo y con miras a un resultado deseable.

Realmente pocos habrán de confiar que en el colegio los niños tan sólo aprendan de matemáticas y gramática. Por el contrario, de la escuela se espera que cumpla como medio de socialización. No sólo se trata de aprender a respetar el turno de los demás o de entender las consecuencias negativas de quien toma lo ajeno, se trata también de los comportamientos e ideas que se inculcan y que no resultan tan evidentes a primera vista; desde la enseñanza del respeto absoluto por los símbolos patrios o por el conocimiento acabado que se establece como indiscutible y digno de ser aprendido, hasta el incuestionable respeto a la autoridad. A partir del primer momento en el preescolar, los niños aprenden muchísimo más que el abecedario y el nombre de los colores. En el colegio, los niños habrán de aprender reglas, modos y procedimientos a los que estarán sujetos por el resto de sus vidas. Aceptemos, pues, que las escuelas tienen un rol en la sociedad que va más allá de pasar a las nuevas generaciones los más recientes avances científicos y conocimientos culturales.

Resulta entonces innegable el rol fundamental que adquiere la pedagogía, tal y como la conocemos actualmente, en tanto estudio y análisis escrupuloso del sujeto con la intención de desarrollar las técnicas y metodologías específicas que le permitan aprender

acorde a lo que se ha establecido como idóneo. La actual, la pedagogía disciplinaria aplicada en el colegio, es una ciencia correctiva. Su sujeto de estudio es el infante y su objetivo hacer de él un adulto próspero y de provecho para la sociedad en la que habita.

En *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*, Michel Foucault habrá de señalar la función normalizadora de la escuela y el surgimiento de la misma. Partiendo del análisis del origen de la prisión, Foucault señala el fin de la era de los suplicios como el momento clave para entender el surgimiento de los especialistas del cuerpo. Es decir, para inicios del siglo XIX, los grandes suplicios a los que se somete el cuerpo de los condenados empiezan lentamente a desaparecer.¹ Las manos de los asesinos dejan de ser cortadas y quemadas con cera y azufre hirviendo y los cuerpos dejan de estar bajo sentencias que los condenan a ser desmembrados y deshechos hasta la mínima partícula. Repentinamente, el castigo se torna un acto que ha de ser ocultado y realizado a discreción. Los patíbulos dejan de ser montados en las plazas públicas y comienzan a ser colocados dentro de las cárceles, lejos de los ojos curiosos y aterrorizados. El castigo pierde su particular característica de ejemplaridad. Pero, ¿qué ha pasado? Foucault, lejos de señalar este cambio como muestra de una renovada moral o el inicio de una época piadosa y justa, en realidad señala un cambio de objeto. Si los cuerpos han dejado de ser torturados hasta el más insoportable instante, es porque el cuerpo, la carne, ha dejado de ser el objeto del castigo. Se inaugura una época donde se apela a castigar con un fin distinto y más elevado, donde el objeto del castigo es ahora el alma del condenado. Los jueces, lejos de simplemente considerar el delito y establecer una condena, pasan a juzgar no el acto sino al individuo, el alma del sujeto. ¿Qué hay de particular en él que le orilló a tal crimen? Se juzgan subjetividades, conciencias, psiques, almas. No se juzga y castiga el despreciable acto cometido, es al sujeto, y no es ya el castigo mostrándose violento y ejemplar para que el crimen no sea cometido por otros. Es el inicio del castigo como disciplina, donde ya no se trata de someter al cuerpo, sino de encauzar sujetos.

El nacimiento de la prisión es el surgimiento del alma como objeto de estudio. Súbitamente, se substituye el conocimiento anatomista que permitía perfeccionar las técnicas de tortura. Frente a la tarea de castigar y corregir en un sentido más profundo que el mero suplicio físico, el quehacer del verdugo resulta ahora ineficiente. En tanto el castigo

¹ Michel Foucault, *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*, p.16.

se torna correctivo, se requieren nuevos mecanismos que logren la sujeción eficaz de cada una de las subjetividades a controlar. Surgen así las disciplinas que habrán de acompañar al juez y substituir al verdugo al momento de fijar una sentencia. El médico, el psicólogo, el psiquiatra y el pedagogo se tornan expertos en la tarea correctiva.² Son ellos los encargados de establecer las técnicas de encauzamiento de los sujetos a ser reformados, se comienza a crear conocimiento a partir del marginado. El alma se torna objeto de conocimiento y no las acciones cometidas, no los crímenes, porque la criminología no es el estudio de las trasgresiones, sino el análisis minucioso de los sujetos, de qué son, han sido y pueden llegar a ser.³

El estudio de la prisión de Foucault no es una simple recopilación de datos históricos y transformaciones sociales; es un profundo análisis de los mecanismos de poder que atraviesan y construyen a los cuerpos, a sus relaciones y al conocimiento mismo. Foucault pone sobre la mesa la intrincada red de relaciones de poder en la que nos encontramos implicados. Todo cuerpo ejerce poder sobre otro y, a la vez, se encuentra sometido; de tal manera que el paso del castigo violento al disciplinario es un profundo cambio en el funcionamiento de las estructuras de poder. De ahí la radical necesidad de comprender el modo y el momento en que sucede tal transformación. Es así que el trabajo de Foucault nos habla sobre las complejas estructuras de control, la microfísica⁴ de poder que opera en cada ámbito social y cuyas complejas tecnologías se aplican sistemáticamente en las instituciones. Para interés nuestro, la intrincada red de control que se aplica en la escuela y sobre los niños, lugar donde adquieren el rol del sujeto sentenciado a normalización.

El presente trabajo es un análisis de los fundamentos y supuestos teórico-políticos implicados en el proyecto de Filosofía para Niños. La decisión de iniciar con una breve introducción al complejo estudio de Foucault surge de la necesidad de presentar adecuadamente qué es lo que nos proponemos hacer, de manera que adquiera sentido el cuestionamiento a las implicaciones políticas presentes en un proyecto pedagógico de la

² *Ibid.*, pp. 22-23.

³ *Ibid.*, p. 20.

⁴ *Ibid.*, p. 27.

magnitud de Filosofía para Niños, es decir, asumiendo las implicaciones del análisis de Foucault, nos enfrentamos a la escuela como territorio que implica necesariamente el asirse de los niños con la intención de volverles fuerza útil. Así como nuestras cárceles y psiquiátricos, la escuela se encarga de integrar y transformar subjetividades para que respondan y encajen en el ámbito social al que deseamos que pertenezcan, funcionando siempre bajo los términos que resulten de mayor provecho. De ahí surge la necesidad del presente trabajo, de cuestionarnos cuáles son las implicaciones políticas a las que se encuentran sometidos los niños en un proyecto como Filosofía para Niños; un proyecto que se presenta como contraposición de las prácticas e ideales de la educación infantil estandarizada.

En tanto Filosofía para Niños se presenta como una propuesta formal de renovación escolar, la asumimos con toda la seriedad que merece y la sometemos a un análisis crítico, con la intención de poner al descubierto los supuestos e implicaciones que no resultan tan evidentes a simple vista. Ahora es el momento en que se ha tomado con mayor seriedad la invitación de llevar la filosofía a la escuela elemental. La propuesta de Matthew Lipman nunca antes había levantado tal nivel de compromiso y expectativas; de ahí la importancia de mostrar qué principios e ideales pudiesen estarse ocultando bajo lo que ahora se muestra como una de las propuestas más progresistas y emancipadoras en torno al desarrollo de la infancia. Nuestro proyecto se guía por el siguiente cuestionamiento: ¿es realmente Filosofía para Niños una alternativa a la sujeción y adecuación sistemática a la que actualmente ya se somete a los niños?

La tesis central a desarrollar en nuestra investigación será la siguiente: Filosofía para Niños depende de dos supuestos de los que le resulta imposible desmarcarse en tanto fundamentos de su propuesta, siendo ambos problemáticos para establecer el quehacer filosófico libre y autónomo que propone para la infancia. Por una parte, Filosofía para Niños se cimienta en principios políticos de carácter democrático-liberal que le encierran en un discurso basado en valores como el respeto, la tolerancia, el pluralismo y la resolución de toda clase de conflicto por medio del diálogo y, por otra, Filosofía para Niños implica una manera utilitaria de concebir el quehacer filosófico, una característica adquirida del pragmatismo en tanto teoría filosófica que fundamenta al proyecto. No pretendemos limitarnos a señalar lo anterior, por el contrario, argumentamos que la aceptación de dichos

supuestos impiden la investigación filosófica en relación a temas que pertenecen y han sido reflexionados desde la filosofía. Señalamos, pues, que la conjunción de sus principios y supuestos pragmatistas con los democrático-liberales, limita la reflexión filosófica y restringe sus conclusiones a las posibilidades que éste mismo marco teórico impone. Partiendo de Filosofía para Niños resulta imposible establecer una defensa o argumentación a favor de temas tales como la violencia, insistimos, un tema ampliamente reflexionado desde la filosofía pero de conclusiones limitadas para el liberalismo y el pragmatismo.

Nuestro trabajo sostiene tres hipótesis: primero, la propuesta de Lipman es el desarrollo de un proyecto de educación política para la democracia y ciudadanía liberal; segundo, y como consecuencia de adquirir el compromiso anterior, Filosofía para Niños está imposibilitada para cumplir con su ideal de investigación filosófica libre en la infancia,⁵ ya que, en tanto educación ciudadana, su quehacer filosófico está mermado por los principios e ideales políticos que necesariamente adquiere; tercero, y siguiendo nuestras dos primeras hipótesis: lejos de estar exento de un uso político-correctivo de la infancia, Filosofía para Niños implica una instrumentalización de la filosofía y de la infancia misma, en tanto el quehacer filosófico tan sólo se mantiene relevante mientras se mantenga útil para el proyecto de educación ciudadana propuesto. La tesis a defender en nuestro trabajo se presenta de la siguiente manera: Filosofía para Niños carga con supuestos teóricos –de los que no se puede deshacer–, que le impiden ser la implementación de un proyecto filosófico con la infancia distinto a la normalización que ya se ejerce sobre los niños en la educación escolar tradicional.⁶ Es así que nos proponemos demostrar en qué sentido son cuestionables los límites que impone la investigación filosófica al modo de Lipman: por una parte, demostrar cómo es que Filosofía para Niños se transforma en un tipo de investigación mermada por los fundamentos que ha adoptado –liberales y pragmáticos– y, por otra, analizar dichas consecuencias materializadas en la incapacidad teórica del programa para reconocer la problemática de la violencia más allá del análisis simplista que la señala como un agente externo, purgable e inconcebible al interior de la sociedad democrática ideal. Lo anterior nos llevará a las consecuencias más graves del marco teórico

⁵ Tal como señala y defiende Lipman en: Matthew Lipman, A. Sharp y S. Oscanyan, *La Filosofía en el Aula*, p. 174.

⁶ Con educación escolar tradicional hacemos referencia a los programas pedagógicos de la escuela elemental basados en la repetición y memorización, referimos a estas formas de educación, herencia de la pedagogía jesuita.

de Lipman: por una parte, el que la filosofía tan sólo resulte un medio para la formación democrática y moral, y por otra, que la infancia sea tan sólo relevante en tanto punto idóneo para la corrección del sujeto.

El desarrollo de nuestra propuesta se llevará a cabo en tres capítulos: en el primero nos encargaremos de hacer una reconstrucción del proyecto de Lipman, en tanto nuestro trabajo es una crítica a los objetivos y principios políticos de Filosofía para Niños, encontramos que es fundamental demostrar el correcto entendimiento de la propuesta lipmaniana para que nuestra crítica no pueda ser fácilmente eludida bajo el argumento de no comprender correctamente el proyecto. De manera que nuestro primer capítulo funciona a modo de demostración e introducción a Filosofía para Niños, con la intención de explicar de dónde surge, qué es lo que se plantea el proyecto y bajo qué medios, otorgando claridad sobre los conceptos y principios básicos del programa de Lipman y facilitando el posterior desarrollo de nuestra investigación. Tras haber presentado los fundamentos y principios básicos de Filosofía para Niños, en nuestro segundo capítulo nos centraremos en la parte política del proyecto, ahondaremos en los conceptos políticos del mismo y desarrollaremos la parte crítica de nuestro trabajo al realizar un análisis de la propuesta, profundizando en los ideales y principios políticos de Filosofía para Niños así como sus correspondientes problemáticas, hasta el punto de cuestionar las razones mismas que dieron lugar al nacimiento de Filosofía para Niños y que nos permitirán señalarle como un acto de aprovechamiento de la infancia. Nos auxiliaremos del concepto de violencia y de su análisis en Walter Benjamin y Žižek para demostrar las imposibilidades argumentativas del filosofar en la propuesta de Lipman y nos asiremos del análisis de poder y educación en Foucault para señalar los peligros de una educación política por medio de la filosofía, donde ésta última no parece más que reducirse a una mera instrumentalización de su práctica. La decisión de valernos de estos autores es por la potencia e importancia de su crítica hacia los valores asumidos y normalizados por el marco teórico liberal, los tomamos como tres distintos frentes desde donde podemos demostrar los problemas a los que se enfrenta el proyecto filosófico de Lipman. Por último, tras haber señalado las problemáticas ineludibles de Filosofía para Niños, nos volcaremos al desarrollo de nuestro tercer capítulo, donde analizaremos las alterativas que consideramos viables para un quehacer filosófico con la infancia, libre de las problemáticas adquiridas por el marco teórico de Lipman.

Analizaremos las dos vertientes que consideramos puede tomar la realización de un proyecto de filosofía con la infancia: por una parte, al trabajar dentro de la institución escolar y manteniendo necesariamente el proyecto de educar, analizaremos la propuesta educativa de Summerhill que, sin alejarse de los ideales de educación democrática de Lipman, logra romper con ciertas formas de disciplina y organización vertical que subsisten en el proyecto de Filosofía para Niños; frente a ésta alternativa, analizaremos la propuesta de la filosofía con la infancia al exterior de la institución y las posibilidades que abre la misma. Lo anterior nos abrirá paso al análisis y cuestionamiento del uso que hace Filosofía para Niños de la filosofía y de la infancia, para plantearnos lo que consideramos como el verdadero alcance posibilitado por la idea de su desarrollo en la niñez: la propuesta de la filosofía como emancipación infantil. Lo anterior lo realizaremos con la ayuda del análisis de la literatura infantil y de cómo ésta se ha desligado de la obligación de educar. Tomando como ejemplo la obra de Maurice Zendak y Edward Gorey, defenderemos que así como ahora mismo ya no se concibe a la literatura tan sólo como medio para la comunicación y enseñanza de valores para los más jóvenes, la filosofía y su relación con la infancia se encuentran ya en el punto de establecer la misma exigencia: el filosofar en la infancia no tiene por qué estar ligado a la educación ni formación ciudadana, defenderemos la relación de la filosofía con los niños como un quehacer ligado al conocimiento de uno mismo y del mundo que le rodea, como el desarrollo de herramientas conceptuales y de espacios que potencien un mejor entendimiento de la realidad para que así, pueda presentarse la filosofía como una aliada para la emancipación infantil.

Si en última instancia nos proponemos algo con nuestra investigación, es que lejos de alimentar la idea de que la filosofía sólo puede tener cabida dentro de la academia, aquélla puede, por el contrario, asirse de espacios y encontrar propósitos fuera de la misma. Éste es el modo como buscamos nutrir lo que hasta ahora se ha logrado al permitir que la filosofía esté al alcance de la infancia. Nos proponemos, pues, realizar una avanzada en las posibilidades que la investigación filosófica de Lipman inaugura.

Capítulo I

Filosofía para Niños, entender la propuesta

¿Qué es Filosofía para Niños?

Filosofía para Niños es una propuesta pedagógica extensa y de cierta complejidad conceptual, que requiere especial atención para entenderla adecuadamente. Por ello decidimos iniciar nuestro trabajo desarrollando las que consideramos son las partes fundamentales y constitutivas que permitirán entender a cabalidad lo que nos proponemos hacer. Es así que decidimos dividir este capítulo en cuatro partes, con la intención de abarcar de manera específica los ejes fundamentales en torno a los que funciona el proyecto de Filosofía para Niños. Iniciaremos explicando a grandes rasgos cómo se puede definir la propuesta educativa que constituye el proyecto de Matthew Lipman. En un segundo instante, explicaremos las razones y motivos que dan sentido a realizar el mismo, para después ahondar en la metodología específica y los procesos que se han logrado desarrollar para cumplir con la propuesta. Por último, buscaremos dar un breve repaso a qué ha logrado y en qué punto se encuentra actualmente el desarrollo del proyecto de Filosofía para Niños.⁷

Genealogía del proyecto

Nacida en Estados Unidos a finales de los sesentas, Filosofía para Niños es un proyecto educativo creado por Matthew Lipman. En ese entonces y siendo profesor de Filosofía en la Universidad de Columbia en Nueva York, Lipman recuerda encontrarse en la situación de considerar a sus estudiantes universitarios como incapaces de buenos razonamientos y juicios; bajo la idea de que aquel instante en la universidad era ya demasiado tarde para

⁷ Tal como señalamos en la introducción, en este primer capítulo nos proponemos presentar el proyecto y mantener al margen nuestra crítica con la intención de sentar las bases e iniciar su posterior desarrollo en el segundo y tercer capítulo, de manera que nos abstenemos de interpretar o cuestionar el cuerpo teórico de Lipman o de los autores que posibilitan el proyecto y, por el contrario, nos limitamos a exponer sus propuestas y supuestos de palabra de éstos mismos o de sus lectores, según sea el caso.

mejorar sus capacidades de manera significativa, Lipman encuentra la solución en la infancia. Si la universidad es ya un punto muy avanzado para desarrollar las habilidades que permiten la correcta argumentación, habría entonces que iniciar la preparación lo antes posible.⁸

Filosofía para Niños inicia como la propuesta de impulsar el razonamiento creativo desde la infancia al permitir que los niños desarrollen capacidades de autocrítica, el hacerse con herramientas lógicas y creando espacios donde puedan entrar en juego sus propios juicios y criterios. Tal como señala Lipman, la propuesta aspira a que los niños sean capaces de descubrir su propia filosofía de vida, donde ellos mismos apliquen sus criterios y se encuentren siempre impulsados por la búsqueda de valores e ideales como la verdad, la justicia y la belleza.⁹ Filosofía para Niños es un programa que otorga valor al pensamiento e ideas de los niños y que si es capaz de someter sus juicios y argumentos a un análisis minucioso, es porque desde un principio los asume valiosos, dignos de ser escuchados y de tenerse en cuenta.

Si el nombre del proyecto aduce a la Filosofía, es por el peso fundamental que ésta adquiere en el desarrollo del mismo. Filosofía para Niños adquiere su nombre en tanto responde a la manera como Lipman entiende la Filosofía, su funcionamiento y su uso. Para Lipman no hay mejor disciplina cuando nos referimos al desarrollo del adecuado uso de la razón; en tanto la Filosofía se encarga del análisis y desarrollo de argumentos, debe ser ésta la encargada de enseñar a los niños el pensamiento auto-correctivo.¹⁰ Lo que hace la Filosofía en el proyecto de Lipman es sentar las bases, montar principios cercanos a las humanidades, atentos al bienestar de los demás y preocupados de la misma manera y en el mismo grado tanto de su entorno como de la rigurosidad de su argumentación. Es pues fundamental tener en cuenta el carácter reflexivo del proyecto de Lipman, en tanto no pretende ser la simple inspiración en la disciplina filosófica. Por el contrario, hay el compromiso de dar herramientas argumentativas y enseñar a entablar diálogo, de abrir espacios para que tenga lugar el que con sus propios argumentos y herramientas lógicas, sean ellos mismos los que filosofen.

⁸ Retomamos el relato del surgimiento del proyecto de la entrevista realizada a Lipman en: Saeed Naji, "An Interview with Matthew Lipman", p. 23.

⁹ Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, p. 22.

¹⁰ *Ibid.*, p. 250.

Para quien es completamente ajeno a la propuesta, la invitación de los niños a la filosofía y a la participación en el desarrollo del pensamiento, debe resultar por lo menos extraña o cuestionable. Resulta necesario dejar en claro que cuando Lipman habla de permitir que los niños hagan filosofía, lo hace en el sentido más serio y estricto de la palabra. Filosofía para Niños asume que los niños son capaces de hacer filosofía. Por una parte, el proyecto se inscribe dentro de las propuestas que presentan a la filosofía como un quehacer y, por otra, Filosofía para Niños se contrapone en cierto sentido a la teoría de estadios de desarrollo de Piaget, donde se asume que los niños pequeños aún no poseen las capacidades básicas que permiten el razonamiento abstracto,¹¹ punto de partida para los programas pedagógicos de la primera infancia que se enfocan en la adquisición de conocimientos y no en el análisis de los mismos. Contrario a esto, Filosofía para Niños parte del principio de que las capacidades básicas de razonamiento ya se encuentran en los niños desde muy temprana edad y, que si tuviésemos que establecer una distinción entre adultos y niños, habría de ser una que esté basada en el nivel de desarrollo alcanzado por los adultos –o parte de estos– y no en la posesión de las capacidades mismas.¹² Lipman habrá de defender que, desde el momento del desarrollo del lenguaje los niños establecen relaciones lógicas,¹³ porque formular una oración con coherencia, establecer el lugar y orden de cada palabra o la relación entre ésta, el concepto y el objeto al que refiere, responden necesariamente al correcto uso de todo el engranaje racional del niño. Filosofía para Niños asume la entera capacidad de los niños para razonar apropiadamente y va más allá al fomentar la autonomía y originalidad en sus ideas. Asumir sus capacidades es el principio fundamental que le permite promover el refinamiento de las mismas. Se busca, por tanto, que así como la escuela asume el rol de corregir los errores ortográficos y de sintaxis, adquiera también la responsabilidad de hacer lo mismo con los argumentos y criterios de los niños.

Hablar de los lugares para el desarrollo de la filosofía en la infancia, implica prestarle especial atención a un aspecto específico del proyecto. El lugar de Filosofía para Niños, el espacio por el que ésta habrá de luchar por apropiarse es la escuela, en tanto

¹¹ *Ibid.*, p. 167.

¹² *Ibid.*, p. 18.

¹³ *Ibid.*, p. 75.

Lipman la establece como punto medio entre las otras dos grandes instituciones sociales.¹⁴ Tal como Lipman señala, en la medida en que la escuela no está regida por los conceptos y alianzas nacidos del parentesco de la institución familiar, ni tampoco opera bajo el consenso al que recurre el estado; aquella se torna bastión de interés en tanto actúa bajo un principio radicalmente distinto que le permite conciliar los intereses públicos del estado en relación con los privados. Para Lipman, la escuela opera bajo el criterio de la racionalidad. De ahí que Filosofía para Niños sea un proyecto específicamente diseñado para funcionar al interior de las escuelas; son éstas los espacios que deben abrirse y permitir que los niños crezcan bajo la guía de lo razonable y así, en tanto espacio neutral que no responde a los intereses específicos de ningún sector, ser capaz de incidir socialmente para beneficio de todos.

Ahora bien, plantearse la introducción de la filosofía en las aulas exige hacer cambios de raíz al sistema escolar que actualmente conocemos. No se puede promover la participación activa y razonable de los niños mientras permanezcan las mismas estructuras que los establecen como simples receptores del conocimiento. Es así que Filosofía para Niños intenta romper con la falsa dicotomía que establece a la ciencia como productora y a la escuela como reproductora del conocimiento.¹⁵ Darle importancia a los análisis filosóficos de los niños implica aceptar que también el conocimiento está surgiendo ahí, en sus razonamientos y en sus argumentos. De manera que Filosofía para Niños es el compromiso de transformar la institución escolar con la intención de volverla un lugar capaz de proveer las herramientas que permitan a los niños confrontar y analizar sus pensamientos y hacerla, al mismo tiempo, el lugar donde puedan aplicarlo; un espacio donde cuestionar, pedir razones y argumentos no sea señalado, sino, por el contrario, se establezca como norma.

Comprendamos Filosofía para Niños como el proyecto que busca acercar a los niños las herramientas lógicas, teóricas y conceptuales propias de la Filosofía, con la intención de educarlos bajo el criterio de la razonabilidad. Que los niños tengan las aptitudes para cuestionar y comprender los eventos de su día a día, que sean capaces de formular hipótesis y conceptos sobre ello, por sí mismos. Filosofía para Niños se presenta como una apuesta

¹⁴ *Ibid.*, p.48.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 204, 242.

por la educación crítica, por la transformación de la institución escolar, el intento de que ésta sea el catalizador de un futuro donde cada persona sea capaz de guiar su vida apegándose a los criterios que los análisis crítico, creativo y comunitario, señalen como correctos; porque si algo pretende Filosofía para Niños es incidir socialmente.

Justificación teórica del filosofar en la infancia

Permitámonos aceptar los argumentos que posibilitan la realización de un proyecto de filosofía enfocado en la infancia.¹⁶ Asumamos, pues, que los niños son perfectamente capaces de desarrollar las capacidades lógicas, argumentativas y de diálogo necesarias para llevar a cabo la tarea. Quedan ahora algunas preguntas al aire que es necesario abordar, antes de poder estar del todo convencidos de un proyecto tan ambicioso como lo es Filosofía para Niños.

Consideramos que uno de los principales cuestionamientos que surgen al hablar de Filosofía para Niños consiste en saber cuál es la razón fundamental que impulsa a llevar a cabo una propuesta de semejante magnitud. Es decir, sí, efectivamente los niños poseen las capacidades y su realización es posible, pero ¿para qué hacerlo?, ¿con qué finalidad? Mientras se podría responder de manera simplista con un ¿y por qué no?, ¿por qué negarles la posibilidad a los niños?, o igualmente justificarlo al establecer su defensa y necesidad en relación con los beneficios académicos que debiera tener la aplicación de un proyecto enfocado en el desarrollo de habilidades comunicativas y de razonamiento; en realidad, la respuesta desentraña un argumento de suma importancia, que de hecho es el eje fundamental de la propuesta. Ante todo, y dejémoslo claro desde ahora: Filosofía para Niños es un proyecto de ciudadanía. La aspiración fundamental de la propuesta de Matthew Lipman es la ejecución de un programa pedagógico que eduque y prepare adecuadamente para la razonabilidad, la correcta convivencia, desarrollo y diálogo en democracia.¹⁷

¹⁶ En el presente trabajo no trataremos de justificar la posibilidad misma de la filosofía en la infancia ni tampoco nos detendremos mucho en ahondar en el tema. Nos apegaremos a la defensa que ya ha sido extensamente realizada por otros; de querer ahondar en la cuestión se puede recurrir al ensayo *Can Children Do Philosophy?* de Karin Murris, donde se profundiza en los problemas que surgen desde el enfoque piagetiano, hasta críticas provenientes de otras posturas: Karin Murris, "Can Children Do Philosophy?", pp. 261-278.

¹⁷ M. Lipman, *Pensamiento Complejo y Educación*, p. 115.

El carácter democrático del proyecto no debe ser tomado a la ligera ni malentendido. Cuando Filosofía para Niños se presenta a sí misma como la alternativa dialógica que beneficiará a toda la sociedad al aplicar un modelo de educación reflexiva, lo hace apelando a un ideal específico de democracia, porque una educación crítica y enfocada en el desarrollo de la razonabilidad en el sujeto, no responde a las características de cualquier democracia. Por el contrario, una educación indagadora y enfocada en la razonabilidad no puede ser más que el medio para una democracia de alta calidad; un habitar que se encuentre dominado por la constante reflexión crítica de sus participantes, donde las decisiones se tomen bajo la guía de la tolerancia y siempre en vista al bienestar de sus integrantes.¹⁸ Lipman no habla de un sistema democrático en abstracto o que el proyecto recién introduzca. De manera específica, nuestro autor refiere a la democracia participativa planteada por John Dewey.¹⁹

Tal como Miguel Catalán retoma, el que la gran mayoría de los ciudadanos de su tiempo no estuvieran preparados para el diálogo y argumentación propios de toda democracia digna de ser defendida, era una preocupación mayúscula para Dewey.²⁰ Lejos de pasar por alto semejante problema, Dewey dedico su vida a formular las consideraciones básicas que permitieran el desarrollo de una comunidad, de una democracia plena donde la aportación de cada individuo que perteneciera a ésta tuviera un rol fundamental para la misma.²¹

La Democracia, en el sentido que Dewey plantea, implica un actuar que parta desde las raíces, no desde las instituciones ni los apoderados de las democracias representativas. Implica la participación y organización ejercida por cada uno de sus miembros. Tal como Catalán señala, de ahí que una de las grandes influencias de Dewey fuera el modelo biológico de T. H. Huxley, el cual habría de definir a los organismos como unidades que se constituyen a partir de la interdependencia de cada una de sus partes.²² Es decir que, para Dewey, la democracia se compone como lo hace un organismo que requiere del buen

¹⁸ *Ibid.*, pp. 323-324.

¹⁹ *Ibid.*, p. 332.

²⁰ Miguel Catalán, "John Dewey y el ideal de la democracia participativa", pp. 180-181.

²¹ Nos apegamos a la lectura de John Dewey que realiza Miguel Catalán y Mathew Festenstein, citándolos respectivamente cuando hagamos referencia a cualquiera de sus trabajos y de la misma manera, citaremos a Lipman en los momentos donde éste señale o haga referencia a Dewey.

²² *Ibid.*, 182 p.

funcionamiento y participación de cada una de sus partes, donde los elementos constituyentes requieren de la organización del sistema para darle cohesión al organismo que componen, se trata de la idea del cuerpo democrático como guía e ideal de las relaciones y del diálogo tolerante de las partes que lo integran y, a su vez, de cada ciudadano como elemento fundamental del sistema, en tanto es a través de él y de su participación democrática como cobra sentido y se ejerce la democracia. El ideal democrático de Dewey es uno de carácter social, donde prevalecen en todo instante los intereses y libertades de cada uno de sus miembros.²³ Tal como lo retomamos, el planteamiento democrático de Dewey no refiere a la democracia tan sólo como sistema de organización político o social; la democracia de éste, por el contrario, implica un modo de vida: aquella instancia única por medio de la cual se puede lograr la convivencia armoniosa y comunitaria entre cada uno de sus integrantes.²⁴ Tal como Festenstein señala, Dewey refiere al acto de vivir en comunidad bajo un ideal de investigación y diálogo,²⁵ el ideal de la constante reflexión, análisis y contrastación de las ideas propias con el resto de los miembros de aquella democracia que se construye y articula por medio de las aportaciones de cada uno de sus integrantes.

Del compromiso social que se desprende de la propuesta política deweyana, el proyecto adquiere la obligación de un perpetuo educarse, el ejercicio de la investigación comunitaria; de ahí que Dewey dedicara gran parte de su trabajo a la pedagogía y al análisis de las características y habilidades que deben desarrollar cada uno de los integrantes de esta democracia. Siguiendo lo anterior, podemos fácilmente inferir de dónde surge la necesidad pedagógica de Dewey de formular una educación indagadora que fomente la constante investigación; siendo esta forma de democracia a la que Lipman apela como ideal del proyecto de Filosofía para Niños y el sentido específico en que cobra interés el desarrollo del pensamiento en la infancia.²⁶ De la manera como se presenta el proyecto de Filosofía para Niños, no resulta difícil afirmar el que Lipman retoma íntegramente de Dewey el

²³ *Ibid.*, 189 p.

²⁴ *Ibid.*, 179 p.

²⁵ Matthew Festenstein, "Dewey's Political Philosophy" en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [En línea], Stanford, 2014. <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/dewey-political/>>. [Consulta: 20 de enero del 2017].

²⁶ Tal como retoma David Sumiacher en: David Sumiacher, "*John Dewey y la Filosofía para Niños de Matthew Lipman*", p. 56.

proyecto de una educación indagadora que prepare para la democracia; cuestión que permite establecer a dicha aspiración como la continuación del ideal pedagógico de Dewey, como la puesta en marcha de un proyecto a gran escala cuyo fin último es el fomento de la educación ciudadana.²⁷

Lo expuesto hasta ahora es suficiente para responder por qué es necesario embarcarse en un proyecto de semejante complejidad. Si deseamos un futuro distinto, donde las decisiones a cada nivel y estrato social se tomen tras la discusión rigurosa y razonable de cada argumento, donde las alternativas y propuestas informadas y bien desarrolladas de cada uno sean escuchadas y puestas en juego, debemos preparar a los futuros ciudadanos otorgándoles las herramientas necesarias para que logren establecer tal transformación social. Es el análisis argumentativo de la filosofía como quehacer idóneo para la vida en sociedad.

Metodología y didáctica

De haber realizado adecuadamente nuestro trabajo hasta ahora, debiéramos tener claro qué es a grandes rasgos el proyecto de Filosofía para Niños e, igualmente, con qué razones se habrá de promover la aplicación de un proyecto de esta clase. Ahora nos corresponde resolver los que consideramos son los siguientes cuestionamientos en surgir: ¿se puede realizar un proyecto con tales ideales y presupuestos? y ¿cómo es que se lleva a cabo?

Lejos de tan sólo plantear los ideales de Filosofía para Niños, Lipman desarrolló todo un cuerpo teórico que respaldase al proyecto. Nuestro autor tenía perfectamente claro qué clase de pensamiento reflexivo tenía que desarrollarse para la sociedad democrática que buscaba. Tal como Lipman señala: “en tanto las buenas democracias exigen un cultivo de la razonabilidad por parte de sus ciudadanos, el fin de la educación es la formación de individuos razonables”;²⁸ objetivo plasmado y desarrollado en *Pensamiento Complejo y Educación*, el corpus teórico de Filosofía para Niños.

Para Lipman, la solución a la necesidad de una educación indagadora es el despliegue de una pedagogía del juicio,²⁹ el desarrollo del diálogo filosófico en comunidad

²⁷ *Ibid.* pp. 56-57.

²⁸ M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, p. 115.

²⁹ *Ibid.*, p. 112.

que permite educar por medio de la deliberación. Una educación de carácter social que permita aprender a ser razonables y juiciosos. La educación como investigación es defendida por Lipman en tanto la considera una de las mejores alternativas para desarrollar adecuadamente el pensamiento de orden superior,³⁰ al que señala como una forma de excelencia cognitiva fundamentada en la racionalidad y creatividad.³¹ Una clase de pensamiento que es consciente de sus supuestos, implicaciones, razones y evidencias en las que sustenta sus conclusiones; plenamente capaz de lidiar con el prejuicio y el engaño.³² Por una parte, se desarrollan las habilidades que les permitan a los niños ser capaces de analizar argumentos, detectar irregularidades y mantenerse críticos con sus propias ideas. Estas habilidades implican el despliegue del pensamiento crítico, definido por Lipman como “autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio”.³³ En realidad, no se trata tan sólo de una educación de carácter racional, sino que también es necesario el desarrollo de la parte creativa del pensamiento.³⁴ Filosofía para Niños no busca ciudadanos que tan sólo piensen y analicen las problemáticas que se les presentan, necesita que también desarrollen la capacidad creativa de resolverlos y, no sólo eso, sino que sean capaces por sí mismos de descubrirlos y plantearlos, antes de simplemente solucionarlos.³⁵ Dicho esto, el otro eje fundamental del pensamiento complejo es el pensamiento creativo, en tanto implica las habilidades relacionadas con la destreza, el arte y el juicio creativo,³⁶ tal como señala Lipman, la parte del pensamiento preocupada por la invención y cuya finalidad es ir más allá de sí mismo, trascendiéndose con integridad.³⁷ El pensamiento complejo es fundamental para el proyecto de Lipman en tanto implica el mejoramiento de ambas vertientes, poniendo el mismo énfasis y cuidado al desarrollo de las mismas. Insistimos, para Lipman es el desarrollo de una clase de pensamiento de excelencia donde entren en juego ambas vertientes sin cederle importancia a ninguna. Ambas resultan fundamentales de acuerdo al contexto y, al mismo tiempo, adquieren el mismo valor en el

³⁰ *Ibid.*, p. 63.

³¹ *Ibid.*, p. 66.

³² *Ibid.*, p. 67.

³³ *Ibid.*, p. 115.

³⁴ *Ibid.*, p. 274-278.

³⁵ *Ibid.*, p. 95.

³⁶ *Ibid.*, p. 64.

³⁷ *Ibid.*, p. 265-266.

desarrollo del pensamiento complejo.³⁸ Cuando Lipman refiere a la introducción de la filosofía en la escuela, lo hace pensando en la aplicación de procedimientos que ejerzan este cuerpo teórico.

Lipman no sólo realizó la justificación teórica del proyecto, por el contrario, desarrolló toda una metodología que permite la ejecución de su programa. Recordemos, el proyecto de Filosofía para Niños está pensado para ser realizado al interior de la escuela en tanto para Lipman éste es el territorio neutral entre los intereses estatales y familiares y, por ende, lugar propicio para el cultivo de la razón.³⁹ Es por medio de la apropiación de la escuela que se logrará educar a los futuros ciudadanos de la democracia deliberativa que Lipman se ha planteado como ideal, en tanto una vida en democracia como constante investigación comunitaria requiere que desde su más temprana edad, los futuros ciudadanos sean introducidos en este modo de vida. Es así que Lipman, tras la fundación del *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*,⁴⁰ se encargó del desarrollo de todo un currículum escolar para ser aplicado desde el final del preescolar, hasta el bachillerato. Filosofía para Niños se compone de novelas divididas por temáticas y edades a las que van específicamente dirigidas. *Kio y Agus* para Niños de 7 a 9 años y con un fuerte enfoque en la ecología y la epistemología, *Lisa* para 13 a 14 años y centrada en cuestiones éticas y de tolerancia y *El descubrimiento de Harry* de los 11 a 12 años como introducción a la lógica aristotélica, por mencionar algunas.⁴¹ Las novelas de Lipman cumplen la función de presentar roles de diálogo y del correcto funcionamiento de una comunidad de investigación.⁴² Representan a niños cuestionando, enfrentándose a las problemáticas de lo cotidiano de una manera crítica y al mismo tiempo creativa, al ser capaces de formular soluciones y alcanzar acuerdos en sus diferentes ideas y juicios. Las novelas de Lipman no son narraciones en tercera persona a modo de cuentos, por el contrario, se desarrollan en primera persona con la intención de eliminar la voz autoritaria de quien cuenta y ya sabe

³⁸ *Ibid.*, pp. 132-133.

³⁹ *Ibid.*, p. 48.

⁴⁰ Fundado por Lipman en 1969 tras recibir el apoyo para el desarrollo de la primera novela de FpN, el *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) es hasta el día de hoy, la institución encargada de seguir con la investigación y desarrollo del proyecto de Filosofía para Niños. Se pueden consultar sus actividades, publicaciones e historia en: <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>

⁴¹ Para un resumen del currículum del programa ver: M. Lipman, *La Filosofía en el Aula*, p. 126.

⁴² M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, p. 295.

cuál es el final.⁴³ La intención, en todo momento, es que los niños sean capaces de identificarse con los problemas y argumentos que les son presentados. La novela posee un rol fundamental dentro del programa porque potencia el diálogo en el salón de clases, presenta ideas complejas y malos argumentos que los niños habrán de ser capaces de detectar y razonar comunitariamente. De la misma manera, los profesores en el aula cuentan con una guía de trabajo para cada novela, un mapa que les permite reforzar áreas complejas dentro del texto o que les ayuda a problematizar y dar más ejemplos sobre el tema, teniendo cada novela un fuerte cuerpo teórico y didáctico detrás, que le permite al docente desentrañar cada pequeña aventura que los personajes enfrentan.

El rol de los profesores dentro del programa es también una cuestión importante a tener en cuenta. Lipman señala que el profesor en ningún momento se debe presentar como una autoridad poseedora del conocimiento que los niños deberían de adquirir. Por el contrario, éste tan sólo se habrá de desenvolver en el aula como un ejemplo de razonabilidad y, de la misma manera, como un juez que se encargue de que el juego dialógico se realice sin trampas y con respeto.⁴⁴ Parte importante del proyecto será la tarea de lograr que los niños miren a este adulto no como una autoridad sino como guía y modelo de la tarea que ellos emprenden al dialogar en clase.⁴⁵

Hace falta poner énfasis en la manera como funciona la comunidad de investigación en el salón de clases. Hemos presentado los principios básicos que potencian el diálogo, pero necesitamos profundizar en la manera como se aplican tales principios. Al final de cuentas, ¿cómo se realiza esta labor en el salón de clases?, ¿cómo es que todos estos conceptos entran en juego al momento de hacer filosofía con niños?

La comunidad de investigación de Lipman implica el desarrollo de procedimientos específicos. En un primer momento, se potencia el diálogo filosófico por medio de la lectura de la novela en voz alta. Sentados en círculo junto con el profesor, los niños realizan esta primera acción cooperativa, deteniéndose cada cierto tiempo y comenzando el diálogo de acuerdo a lo que más les pudiese llamar la atención del texto. Ello detona el diálogo en tanto expone qué han entendido y qué encuentran cuestionable e interesante en el mismo. Es ahí donde los profesores habrán de intervenir en un primer instante —apelando a que en

⁴³ *Ibid.*, p. 289.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 317.

⁴⁵ M. Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 99.

un futuro, los niños sean capaces por sí mismos de interpelarse unos a otros y él tan sólo funja como un espectador— al recabar lo mejor posible, los juicios que la lectura provoque en los niños. Se formulan propuestas, se pide la explicación de las mismas y se hacen inferencias e implicaciones lógicas a partir de éstas. Es así que procede un ejercicio donde todos los integrantes habrán de entrar en el juego dialógico de buscar presuposiciones, señalar falacias y pedir buenas razones para cada argumento y juicio que se sostenga.⁴⁶ Algo tan simple como la descripción de un aroma o la del color de un objeto, pueden potenciar el diálogo en torno a cómo conocemos o la subjetividad de las observaciones de quien describe. Cada pequeño suceso de las novelas se encuentra desarrollado de manera que genere curiosidad en el lector, de manera que resulte problemático y favorezca la discusión filosófica en el salón de clase.

Filosofía para Niños es también muy estricta con aquello que se puede considerar como diálogo filosófico, dado que no defiende el simple cuestionar o la plática casual.⁴⁷ El diálogo de un salón de clases que realiza investigación comunitaria, es un proceso estricto que se desarrolla con respeto a normas que habrán de evitar el divague y la informalidad argumentativa. En tanto investigación comunitaria basada en el modelo del jurado, los círculos de Filosofía para Niños buscan siempre la formulación de acuerdos tan pequeños como el convenir el significado de una palabra, de un término usado, o hasta la manera correcta de actuar ante cierto problema ético.⁴⁸ Filosofía para Niños no es charla de café ni diálogo desordenado, ni tampoco trata de dar con la razón y la verdad absoluta de las cosas.⁴⁹ Filosofía para Niños refiere al cultivo de la razonabilidad, a dar con metas adecuadas⁵⁰ y a comunidades de investigación que sean capaces de llegar a conclusiones y acuerdos dentro de un marco de tolerancia.⁵¹

El proyecto de Filosofía de Matthew Lipman implica no sólo el desarrollo de la filosofía durante un par de horas dentro del resto del currículum escolar. Por el contrario, conlleva a la progresiva introducción de la educación reflexiva en la totalidad de la

⁴⁶ Se describe cada parte del procedimiento de la comunidad de investigación en: *Ibid.*, pp. 193- 228.

⁴⁷ Lipman define una buena discusión filosófica como el momento en que se logra un progreso, sea en el sentido de una mejor comprensión, consenso o innovación en la formulación del problema, ver: *Ibid.*, p. 206.

⁴⁸ M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, p. 305.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 113.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 58.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 312-313.

escolaridad infantil.⁵² Lejos de buscar un momento de suspensión donde se apliquen reglas discursivas, Filosofía para Niños aboga por introducirse y contagiarse al resto de la enseñanza, de manera que las matemáticas, la gramática y el resto asignaturas elementales del currículum escolar se transformen e implique su aprendizaje una enseñanza de carácter indagador, donde las constantes preguntas y la búsqueda de sentido de los niños tengan lugar, y donde finalmente el conocimiento no sólo se adquiriera en el salón de clases sino que también ahí mismo se construya.

Filosofía para Niños a través de los años

Han pasado más de 40 años desde que Lipman emprendió el proyecto de introducir la filosofía en la escuela elemental. De ello se justifica el preguntarse cómo se ha desenvuelto Filosofía para Niños, qué ha logrado hasta ahora y en qué punto se encuentra. Esperamos que al responder dichas preguntas podamos por fin tener una noción general sobre cada aspecto de Filosofía para Niños, cuestión que nos facilitará el posterior desarrollo de nuestra investigación.

Lejos de encontrarse abandonada o de ser una propuesta ya superada, el proyecto de Filosofía para Niños se encuentra más vigente que nunca. El *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* fundado por Lipman, se mantiene plenamente activo. Se realizan coloquios anuales para profesores que trabajan con la propuesta y para los que buscan implementarla, mantiene investigaciones, proyectos y publicaciones activas. De la misma manera y a lo largo de los años, el proyecto se ha encargado de ampliar el material didáctico desarrollado en un principio por Lipman, ejemplo de ello es la publicación de *Escuela de Muñecas* y su correspondiente manual, ambos realizados por Ann Margaret Sharp con la intención de cubrir los años de preescolar, un grado escolar que no poseía ningún material dirigido de manera específica. Cabe señalar que no sólo el IAPC⁵³ se ha encargado de complementar el proyecto, ya que de todas partes del mundo han surgido publicaciones y nuevas novelas que buscan facilitar la aplicación de Filosofía para Niños en diferentes contextos sociales. Ello, la traducción y adaptación de los manuales a diferentes

⁵² *Ibid.*, p. 204.

⁵³ Siglas en inglés del *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*.

idiomas, han permitido que Filosofía para Niños pueda ser aplicada en distintas partes del mundo. Dentro de todos, el caso de México es uno de especial relevancia,⁵⁴ desde la década de los ochentas el proyecto fue creciendo lentamente comenzando con talleres, la traducción de las novelas al español, hasta la participación directa de Mathew Lipman en coloquios y en la formación de centros para la preparación de profesores en Filosofía para Niños. En la actualidad, México mantiene múltiples centros avalados por la IAPC que están encargados de la formación del profesorado, así como de la implementación de múltiples actividades en diversas escuelas a lo largo del país.⁵⁵

Quizás la evidencia más importante de los logros y la pertinencia que mantiene el hablar de Filosofía para Niños, viene del fomento que actualmente mantiene la UNICEF, quien desde sus inicios se plantea cercana a los principios de la filosofía:

Desde los inicios mismos de la Organización se destacó la necesidad de que la UNESCO contase con un Programa de Filosofía. En efecto, una de las tareas propuestas a la Organización en 1946 por la Comisión Preparatoria de la primera Conferencia General, celebrada ese mismo año, fue la elaboración de un Programa de Filosofía que tuviese por finalidad imbuir en la mente de los ciudadanos cierto número de nociones filosóficas y morales que pudieran considerarse una dotación mínima y estuvieran destinadas a fomentar el respeto de la personalidad humana, el amor a la paz, el odio al nacionalismo mezquino y al imperio de la fuerza bruta, la solidaridad y la entrega al ideal de la cultura.⁵⁶

Es pues la Filosofía un área de profundo interés para la UNESCO y de donde surge la enorme dedicación que la institución ha puesto en su implementación en cada estrato social. Para el 2007 la UNESCO publicaría *La Filosofía, una Escuela de la Libertad*,⁵⁷ un extenso análisis de la situación de la filosofía a nivel global, cubriendo cada nivel escolar desde el

⁵⁴ Nos basamos en la semblanza de Eugenio Echeverría, donde presenta el desarrollo del proyecto desde sus inicios en Estados Unidos hasta su llegada a México y la posterior creación de los centros en el país: Eugenio Echeverría, "Prospectiva de la Filosofía para Niños", pp. 199-208.

⁵⁵ De ahí resulta importante mencionar el casi implemento del programa en la totalidad del estado de Baja California Sur: *Ibid.*, p. 202.

⁵⁶ *Informe del Director General Relativo a una Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía* [En línea], UNESCO, 171ª Reunión, París, 2005. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673s.pdf>> [Consulta: 28 de agosto del 2017].

⁵⁷ Nos referimos a la fecha de publicación de la edición original en francés, de la edición en español: *La Filosofía, una Escuela de la Libertad: Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; La situación actual y las perspectivas para el futuro* [En línea], UNESCO y UAM-I, México, 2011. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689>>. [Consulta: 14 de marzo del 2018].

preescolar hasta el universitario e incluyendo las prácticas al exterior de las instituciones educativas y haciendo presentes cada uno de los esfuerzos e implementaciones que actualmente se realizan en todo el mundo. Es así que, para el día mundial de la filosofía en el 2015, la UNESCO instauró una cátedra en París dedicada al estudio de la filosofía con niños y reafirmó su convicción:

[...] la UNESCO promueve la filosofía como una fuerza para la emancipación individual y colectiva. Porque pensar, a la vez que se reflexiona sobre el hecho de pensar, es filosofar, y todos lo hacemos constantemente, movidos por el impulso más auténtico del ingenio humano: la curiosidad.

La filosofía es el diálogo de la curiosidad, a lo largo de las épocas, con el arte y la literatura, en debates sociales, en cuestiones políticas, practicado por todos, sin formación especializada, mucho más allá de las aulas.

Este es el mensaje de la UNESCO en el día de hoy. Debemos enarbolar la bandera de la filosofía lo más alto posible, para llegar a cada mujer y a cada hombre, y especialmente a cada niña y a cada niño. Debemos compartir la curiosidad de la filosofía de un modo distinto y más amplio.⁵⁸

Filosofía para Niños es actualmente y después de 40 años de trabajo y constante actualización, una de las más importantes propuestas pedagógicas que poseemos, siendo el constante fomento por organismos internacionales y su desarrollo en todas partes del mundo, una prueba de su vigencia y de la importancia de discutir sus principios y su quehacer.

Ahora bien, mientras el trabajo de la UNESCO en *La Filosofía, una Escuela de la Libertad*, recoge la enorme cantidad de proyectos que actualmente se implementan a lo largo del mundo e incluye aquellos más allá de la academia y la universidad, es necesario señalar que no todos responden al proyecto de Filosofía para Niños. La propuesta de Lipman abrió las puertas a la idea misma de realizar filosofía en la infancia, una idea que hasta entonces no se había presentado con tal seriedad. Filosofía para Niños marcó el inicio de la filosofía en manos de la infancia, pero no es ya el único camino ni alternativa para su implementación, con el tiempo han surgido diversas vertientes al programa de Lipman, así

⁵⁸ Irina Bokova, *Mensaje de la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, con motivo del Día Mundial de la Filosofía* [En línea], UNESCO, París, 2015. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002353/235342s.pdf>> [Consulta: 28 de agosto del 2016].

como críticas o desacuerdos en torno a diversos aspectos del proyecto que han iniciado toda una nueva ola de propuestas que se deslindan en parte o en su totalidad de Filosofía para Niños⁵⁹, la que sin lugar a dudas se mantiene como precursor y como la propuesta más visible y ejercida al realizar la tarea de filosofar con la infancia, de donde se sostiene la importancia y nuestro interés de enfocarnos en el análisis del programa de Lipman.

Nuestra intención hasta ahora ha sido demostrar cómo aún se mantiene vigente el proyecto de introducir la filosofía en la infancia y, con ello, la necesidad de analizar, cuestionar y establecer un diálogo crítico con las implicaciones y los principios de un proyecto de semejante magnitud. Encontramos necesario dar con los presupuestos y fundamentos de aquello que se nos presenta como alternativa y como opción radical, con la sola intención de descubrir si realmente es una alternativa a la educación rígida que impone conocimientos y principios en el aprendizaje al que se ve sometida la infancia.

⁵⁹ Abordamos este tipo de desacuerdos en un nuestro tercer capítulo tras analizar las que consideramos son las partes conflictivas del proyecto de Lipman, para después mencionar algunas alternativas al proyecto de Filosofía para Niños, ver p. 61.

Capítulo II

Filosofía para Niños, para una crítica de sus implicaciones políticas

Los supuestos políticos del proyecto

En el capítulo anterior realizamos un esbozo de los aspectos centrales que guían al proyecto de Filosofía para Niños. Nuestra intención fue presentar de manera concisa los ejes que posibilitan el que hablemos de hacer filosofía en la infancia, de tal manera que ahora, teniendo claro los diversos elementos que cimientan al proyecto, podemos centrarnos en ahondar en lo que es la parte central de nuestra investigación. Es así que en este capítulo nos enfocaremos en la parte política del proyecto, en sus antecedentes, sus implicaciones y las que, como argumentaremos, resultan ser sus consecuencias negativas al implicarse en un modelo de investigación filosófica de corte democrático liberal.

Ante todo, lo que nos proponemos es realizar una demostración. En un primer momento, de cómo y en qué sentido Filosofía para Niños se engloba en un proyecto de democracia liberal; en un segundo instante, de cómo realiza esta operación por medio del binomio pragmatismo-liberalismo. Por último, el por qué esto es problemático al momento de realizar investigación filosófica libre y autónoma, tal como propone el proyecto de Filosofía para Niños.⁶⁰

Lo que pretendemos demostrar, como parte fundamental de nuestro trabajo, es la imposibilidad del programa para cumplir con su propuesta. Cuestionamos las capacidades reales del proyecto para posibilitar una infancia crítica. Siendo así que ahora nos encaminamos a profundizar en los aspectos políticos del proyecto y que tan sólo atendimos brevemente en el primer capítulo, para proceder a analizarlos y retomar el análisis de la educación y el poder que se ejerce por medio de la escuela, tal como lo presenta Foucault.

El cuestionamiento que guiará nuestra investigación en lo que procede, es el siguiente: ¿Puede la educación para la ciudadanía ser al mismo tiempo investigación filosófica libre y autónoma?

⁶⁰ M. Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 174.

Liberalismo y democracia

En el capítulo anterior dedicamos un apartado a por qué hacer Filosofía para Niños y a las características políticas del proyecto: establecimos la relación entre Filosofía para Niños y el proyecto político de John Dewey –el cual se mantiene como la influencia teórica más fuerte en Lipman–,⁶¹ dimos con el fundamento del perpetuo educarse por medio de la investigación y reflexión, y nos referimos a la democracia de alto rendimiento en los términos de Lipman, es decir, la democracia no como un simple regulador social, sino como un modo de vida complejo donde todos y cada uno de sus integrantes se encuentran implicados y cuya intervención resulta valiosa para la cimentación de la misma.⁶² La democracia no como simple método de toma de decisiones, sino la forma en la que habitan sus integrantes y se involucran para dialogar y decidir por el beneficio común. La democracia se presenta como forma de vida, donde se sigue la necesidad de educar para la misma, para que la intervención ciudadana se aleje del egoísmo, la intolerancia y la mala argumentación, educar para: “[...] una democracia participativa orientada por la inteligencia tal como proponía Dewey.”⁶³

Lo anterior nos permite ahora profundizar en el resto de las características políticas en el que Filosofía para Niños se encuentra implicada. Hemos dejado en claro los rasgos que colocan al programa dentro de un marco democrático, pero es también necesario señalar al proyecto dentro de un ámbito teórico liberal. Tal afirmación no debe resultar ni sorprendente ni abrumadora dado los valores que la democracia y el liberalismo comparten. Ambos, cimentados en la necesidad de una ciudadanía que pueda desenvolverse libremente, demandan las condiciones mínimas para el desarrollo autónomo de sus integrantes.⁶⁴ Bien podemos señalar que tanto la democracia como el liberalismo comparten a la libertad como principio básico y fundamento: mientras para el liberalismo el concepto mismo de “libertad”, sus límites, condiciones mínimas y posibilidades son el eje central de la teoría, para la democracia éste es fundamental en tanto se asume que los participantes de la misma,

⁶¹ Tal como lo demuestra Daniel Marie-France en su investigación y análisis de las diferencias y similitudes entre ambos autores, podemos consultar: Marie-France Daniel, “John Dewey and Matthew Lipman: Pragmatism in education”, conferencia dictada en *5th International Conference on Philosophy for Children*, Austria, 1992, pp. 05-08.

⁶² M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, pp. 324-332.

⁶³ *Ibid.*, p. 332.

⁶⁴ Tom Christiano, “Democracy”, en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [En línea], Stanford, 2015. <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/democracy>>. [Consulta: 20 de septiembre del 2017].

lo hacen de manera libre. Sin satisfacer tal condición –de participación libre–, no hay valides para las acciones realizadas dentro de aquello que se esté nombrando como democrático.

Ahora bien, la participación de Filosofía para Niños dentro de un modelo teórico liberal puede ser detectada en las características e invitaciones que realiza el proyecto, ya que, lejos de tan sólo señalarle como enmarcado dentro de una propuesta política específica, resulta importante establecer las distinciones necesarias para tener claro de qué clase de propuesta hablamos, a qué clase de liberalismo nos referimos. En el sentido más evidente, Filosofía para Niños se enmarca en la teoría liberal por medio de la búsqueda de medios para la autonomía individual, es decir, personas con buenas habilidades de razonamiento y capaces de distinguir buenos de malos argumentos, son necesariamente menos influenciables y, por ende, capaces de tomar decisiones de manera independiente, libre y sin que su decisión esté tan sólo guiada por intereses políticos o económicos. De modo que, una de las formas en las que se relaciona con el liberalismo, es por medio de la exigencia de autonomía que, a su vez, le relaciona con la democracia al procurar herramientas que posibilitan y refuerzan los derechos y libertades que cada persona detenta.

Siguiendo esta línea, podemos señalar que el quehacer de Filosofía para Niños se engloba en la idea del cuidado de uno mismo donde la reflexión, la crítica y el desarrollo del juicio se encuentran enfocados en el análisis de los conceptos e ideas propios y se invita a un filosofar que implica “[...] self-examination, a certain ethics of dialogue, comunal caring, and a focus on how to live”,⁶⁵ un quehacer filosófico encaminado al cuidado de uno mismo que demanda las condiciones mínimas para realizar dicho autoexamen. Hablamos de que la propuesta de llevar una vida reflexiva en esos términos, implica necesariamente estar en las condiciones para su realización al tener la libertad necesaria –económica, material, social– para vivir de semejante manera. Tal como se retoma en *Liberalism* y defiende Mill: una base para defender la libertad es el beneficio que se obtiene para desarrollar la individualidad y el cultivo de nuestras capacidades.⁶⁶ Siendo en este sentido como la defensa de los derechos humanos y de la infancia en las actuales propuestas de la

⁶⁵ Maughn Gregory, “Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue”, en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 45, Núm. 02, 2011, p. 201.

⁶⁶ Gerald Gaus, S. Courtland y D. Schmitz, “Liberalism”, en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [En línea], Stanford, 2015. <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/liberalism>>. [Consulta: 30 de septiembre del 2017].

UNESCO, pueden acoplarse y encontrar cabida dentro del programa de Filosofía para Niños. Son estos derechos individuales y su protección –baluartes de la tradición liberal–, demostraciones de cómo Filosofía para Niños opera en los mismos términos.

Dicho esto, resultaría tremendamente injusto señalar a Filosofía para Niños como operante bajo los términos de los tipos de liberalismo que limitan o señalan la necesidad de particulares para la administración financiera, social o de cualquier otra clase, bajo la premisa de que los ciudadanos no están capacitados para la toma de cierta clase de decisiones. A diferencia de lo anterior, el organicismo de Dewey y la forma que adquiere su ideal de democracia, apelan a la intervención directa de la ciudadanía y no pocas veces señala Lipman el problema que implica el poder económico que se ejerce sobre la educación o la necesidad del diálogo en este sentido.⁶⁷ Hablamos pues de una forma de liberalismo que se mueve bajo los términos de la igualdad, tolerancia, respeto y libertad necesarios para la forma de organización de la democracia dialógica de Dewey, que insistimos, es el modelo democrático al que apela Lipman. En realidad, Filosofía para Niños y este ideal de democracia que defiende, se muestra crítico con las limitaciones a la ciudadanía de las propuestas liberales conservadoras, neoliberales o del liberalismo clásico.

Un segundo sentido en el que las características políticas del programa se hacen evidentes, es con la invitación a reflexionar e investigar cercanos a la convicción del respeto, desarrollo individual y bienestar social, y que por ende, conllevan a compromisos que requieren de una justificación para su implementación. En Filosofía para Niños estos compromisos se sostienen por medio de la propuesta filosófica que guía al programa, que le posibilita a dar razón de tales prioridades y le permite conciliar el compromiso por el bienestar social, con la investigación encaminada al mejoramiento tanto de quienes nos rodean como de uno mismo. Señalemos pues al pragmatismo como la principal corriente filosófica que nutre, guía y da forma a los principios y compromisos del programa de Filosofía para Niños.

⁶⁷ M. Lipman, *Filosofía en el aula*, pp. 327, 331.

Pragmatismo

Nacido y desarrollado en Estados Unidos en torno a 1870, el pragmatismo bien puede ser definido como la tradición filosófica guiada por el rastreo de las consecuencias prácticas.⁶⁸ Como pragmatistas clásicos y representantes más importantes debemos señalar a William James, Charles Sanders Peirce y al que hemos mencionado como la influencia teórica más importante en Filosofía para Niños: John Dewey.

Hay dos sentidos elementales en los que debemos entender al pragmatismo, por una parte, como máxima o regla que nos permite aclarar el contenido de hipótesis al rastrear sus consecuencias prácticas o sensibles⁶⁹ –lugar donde debemos colocar tanto el trabajo de W. James como de Peirce– y como tradición filosófica donde podemos localizar perspectivas, actitudes y criterios característicos de la corriente pero que no necesariamente se guían o se limitan a la aplicación de la máxima pragmática, siendo en este último sentido donde debemos colocar el trabajo de Dewey.

Hemos dicho que el pragmatismo es la tradición filosófica que se guía por el rastreo de las consecuencias prácticas, de manera que debemos asumirlo como propuesta empirista donde la experiencia y los efectos sensibles son quienes otorgan verdad y relevancia a los conceptos. En el caso de Peirce, la máxima pragmática se convierte en una herramienta fundamental que le permite obtener claridad conceptual al verificar la relación entre los conceptos y sus implicaciones efectivas, entendidas como qué deberíamos hacer o cómo deberíamos actuar en relación a la definición que le atribuimos a los mismos.⁷⁰ La preponderancia por la acción o utilidad es tal, que en el pragmatismo siempre está la exigencia de que todo concepto sea capaz de hacer una diferencia en nuestra experiencia o de otra manera, no estamos más que frente a un concepto vacío sin importancia alguna. Mientras en Peirce la máxima pragmática es la herramienta que permite el esclarecimiento del pensamiento tras obtener la definición, sujetar a ésta a un análisis minucioso, demostrar

⁶⁸ Christopher Hookway, "Pragmatism", en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [En línea], Stanford, 2013. <<https://plato.stanford.edu/entries/pragmatism/>>. [Consulta: 25 de septiembre del 2017].

⁶⁹ En *Cómo esclarecer nuestras ideas* Peirce presenta la definición canónica de la máxima pragmática de la siguiente manera: "Parece por tanto que la regla para alcanzar el tercer grado de claridad de aprehensión es como sigue: Consideremos qué efectos, que puedan tener concebiblemente repercusiones prácticas, concebimos que tenga el objeto de nuestra concepción. Nuestra concepción de estos efectos es la totalidad de nuestra concepción del objeto". Charles S. Peirce, "Cómo esclarecer nuestras ideas" [En línea], en Vericat José, ed., *El hombre, un signo: El pragmatismo de Peirce*, Universidad de Navarra, 2001. <<http://www.unav.es/gep/HowMakeIdeas.html>>. [Consulta: 11 noviembre del 2018].

⁷⁰ C. Hookway, *op. cit.*

si el concepto a tratar tiene de hecho relación con lo real y entonces apelar a ser una verdad objetiva;⁷¹ en James la máxima adquiere relevancia en un sentido distinto,⁷² en tanto lo que le permite es lograr una conciliación entre las demandas rigurosas de la ciencia y las creencias tales como las de la religión⁷³. Lo que permite la máxima para éste es comparar las consecuencias reales, su utilidad en nuestra experiencia y encontrar que si ambas –creencia y proposición científica– poseen relevancia en el plano sensible, que si una y otra tienen las mismas implicaciones materiales y resultan beneficiosas en nuestro día a día, no tendría por qué haber un conflicto. Los conceptos, las ideas y las creencias son verdaderas en tanto ayuden a obtener relaciones satisfactorias con nuestra experiencia. La verdad en el sentido de James se reduce a una suerte de variedad del bien, donde lejos de haber verdades concretas, la validez sólo puede ser demostrada de acuerdo a su funcionamiento y al beneficio para nuestra experiencia; lo verdadero pasa a ser dependiente de las consecuencias útiles que pueda traerle al hombre.⁷⁴

Tanto para Peirce como para James, el pragmatismo implica el funcionamiento de la máxima pragmática como herramienta que nos permite obtener una mayor claridad, que en el caso de Peirce nos acerca a la verdad y en el de James nos permite descubrir que las diferencias conceptuales se juegan en el terreno de lo sensible y, por ende, podemos evitar conflictos teóricos en tanto no hay verdades objetivas por defender. La máxima pragmática es una herramienta para combatir lo que los pragmatistas consideran el vacío de los *a priori* metafísicos,⁷⁵ para ellos inútiles en tanto diametralmente opuestos a la experiencia.

El segundo sentido en el que como mencionamos, podemos acercarnos al pragmatismo, es aquel que puede ser entendido como la tradición pragmática. Entendámosla como una serie de actitudes y compromisos que establecen como principal criterio la relación de la realidad sensible con lo práctico o útil. En cierta manera es el intento –también presente en James y Peirce– de que la filosofía y el análisis teórico adquieran los métodos de las ciencias, en tanto procedentes de premisas tangibles que

⁷¹ *Idem.*

⁷² No ahondaremos en las radicales diferencias entre ambos autores y que orillaron a Pierce a nombrar a su propuesta como “Pragmatismo”. Nos limitamos a señalar los rasgos importantes y englobarlos en la misma corriente en tanto ambos sí comparten la necesidad de vincular la experiencia con la verdad y sus fines prácticos, pese a llevarlos a conclusiones radicalmente opuestas.

⁷³ C. Hookway, *op. cit.*

⁷⁴ C. S. Peirce, *Mi alegato en favor del pragmatismo*, p. 14.

⁷⁵ C. Hookway, *op. cit.*

pueden entonces ser analizadas con la misma rigurosidad pragmatista.⁷⁶ Tal intento de trasladar los criterios de las ciencias a la investigación conceptual y teórica de la filosofía, implica transformaciones en la investigación filosófica que denotan las principales características del pragmatismo. Por una parte, la filosofía pragmática se presenta en radical oposición al método cartesiano y a la premisa de cuestionar hasta poseer certeza absoluta,⁷⁷ una discordancia que surge en tanto el funcionamiento de la investigación científica –ideal– no opera en tal sentido, por el contrario, las teorías son sometidas a escrutinio hasta el momento en que la comunidad alcanza un acuerdo y se permite establecer un juicio. Lo que propone la investigación pragmática es el progreso falible que ha permitido el avance de las ciencias y que se contrapone al perpetuo cuestionamiento al que invita el método de Descartes.

La inspiración en el modelo de investigación científico muestra una característica importante del pragmatismo, nos referimos a la falibilidad. El pragmatismo como corriente filosófica no se encamina a la búsqueda de certezas absolutas e inamovibles, por el contrario, exhorta a buscar verdades prácticas, que funcionen en este momento y a las que se pueda llegar por el acuerdo de la comunidad de investigadores. El concepto de verdad en el pragmatismo es uno en construcción comunitaria y que mientras satisfaga las razones que detonaron en un principio la investigación, no hay justificación para permanecer en la búsqueda de su modificación, en tanto somos conscientes de que no es ya un concepto acabado sino temporalmente establecido, insistimos, mientras se mantenga útil y práctico para los fines que detonaron la indagación.

La filosofía de John Dewey se desarrolla en sintonía con lo que hemos presentado hasta ahora como la corriente filosófica del pragmatismo. Cuando éste nos habla de investigación comunitaria o de democracia deliberativa, lo hace en términos pragmáticos y en el sentido del esclarecimiento al que apela Peirce, apegándose a la premisa de obtener verdades y juicios que nos puedan servir en el momento y a los fines de la investigación, pero a diferencia de éste, Dewey no busca descubrir ni establecer verdades objetivas. Mientras la investigación pragmática en Peirce se desarrolla bajo principios epistémicos al

⁷⁶ *Idem.*

⁷⁷ *Idem.*

tratar de esclarecer el significado y verdad conceptual, en Dewey hay un abandono del compromiso por la objetividad y la adquisición de un compromiso social:

What connects democracy to inquiry for Dewey is primarily political, rather than epistemological, namely, a belief in democratic socialism: socialist planning qua social inquiry is necessarily democratic, at once an effective means for the promotions of individual interest and an ideal of social co-operation.⁷⁸

Es este sentido es que se presenta la invitación de Dewey a vivir democráticamente y a la democracia como un ideal social y personal,⁷⁹ es la invitación a someter las circunstancias problemáticas de nuestra sociedad a un constante análisis que nos permita en conjunto encontrar soluciones, emitir juicios en acuerdo con los participantes y que resulten útiles a los fines de la investigación misma. Para Dewey la investigación es siempre detonada por un problema a resolver y lo que ésta habrá de buscar es la transformación de dicha situación problemática. Mientras el pragmatismo de Peirce se centra en investigar y profundizar en conceptos y creencias, el pragmatismo de Dewey se inclina a un fin social y se centra en la transformación ya no conceptual y de significado, sino de la incertidumbre de las situaciones que dieron inicio a la investigación. Dewey lleva más lejos el reclamo pragmatista por la utilidad de la investigación teórica y la transforma en una cuestión de interés y beneficio social; la convierte en una tarea a ser ejercida por todo miembro de la comunidad y por ende involucra en la investigación a la igualdad y libertad para ejercerla. La democracia como forma de vida que propone Dewey, responde a esta exigencia de someter a un análisis todo problema que se nos presente y a alcanzar una solución en conjunto y bajo el criterio de su practicidad y utilidad en nuestras vidas y en la sociedad que habitamos.

Permitámonos concluir nuestro apartado con lo que Hookway retoma de Hilary Putnam, al señalar las cuatro características del pragmatismo: Un marcado rechazo al escepticismo, la plena disposición a aceptar el falibilismo, el rechazo por dicotomías tales como hecho/valor, pensamiento/experiencia, mente/cuerpo –en tanto su diferencia se define

⁷⁸ Matthew Festenstein, "Inquiry as Critique: on the Legacy of Deweyan Pragmatism for Political Theory" en *Political Studies*, vol. 49, núm. 04, 2001, p. 732.

⁷⁹ M. Festenstein, *Dewey's Political Philosophy*.

ya no en el terreno conceptual sino en su utilidad– y por supuesto, la marcada primacía por la práctica.⁸⁰

El binomio pragmatismo-liberalismo

Nos hemos detenido a explicar el pragmatismo y los términos en los que Filosofía para Niños debe ser considerada como una propuesta dentro de la teoría liberal, en tanto ambos son conceptos vitales para la comprensión adecuada del proyecto de Lipman. Sin embargo, para nuestros fines resulta importante identificar la manera específica en que el pragmatismo le da forma al proyecto de Filosofía para Niños, al cual podemos fácilmente identificar dentro de uno de los campos actuales que defienden la importancia política de la propuesta de Dewey:

On one side, there are those who mobilize his pragmatist theory of inquiry on behalf of progressive politics, «a modernist discourse of democratic deliberation in which communities of inquiry [test] hypotheses in order to solve problems» [...] For this view, Dewey is a forerunner of contemporary deliberative democrats, close in spirit to Jürgen Habermas, and a firm believer in a critical conception of democracy as a critical ideal.⁸¹

Cuando Lipman invita a transformar el salón de clases en una comunidad de investigación, lo hace en los mismos términos de la propuesta de Dewey, adquiriendo los mismos compromisos teóricos. Lipman señala continuamente que no buscamos que los niños se impliquen en la investigación de las grandes verdades del mundo sino que reflexionen desde su experiencia.⁸² Recordemos la novela y su función en el salón de clases, ésta es un detonador, presenta problemáticas en las que los niños pueden fácilmente identificarse e iniciar el diálogo, problemáticas con las que se han enfrentado o con las que sabemos tendrán que lidiar. Lipman no propone el análisis de conceptos ajenos a los niños, parte de vivencias e ideas que ya les resultan familiares con la intención –tal como la de Dewey– de transformar y mejorar las condiciones de tal situación problemática. Siendo en este punto donde podemos identificar cómo la investigación filosófica de Lipman tiene los

⁸⁰ *Idem.*

⁸¹ M. Festenstein, “Inquiry as Critique: on the Legacy of Deweyan Pragmatism for Political Theory”, p. 730.

⁸² M. Lipman, *Filosofía en el Aula*, pp. 140-141.

mismos rasgos de la investigación social-pragmática de Dewey; desde el partir de situaciones problemáticas para transformarlas, el compromiso con el falibilismo al sostener que tan sólo podemos alcanzar acuerdos⁸³ por medio de la indagación comunitaria y la primacía por la utilidad,⁸⁴ de la que Lipman señala no pocas veces que Filosofía para Niños es un trabajo lejano de la investigación filosófica académica y por tanto, encaminada a fines prácticos y a la mejora de uno mismo y de la sociedad.⁸⁵

El pragmatismo también se refleja en otras características del proyecto de Filosofía para Niños. Cuando Lipman refiere que “[...] en una sociedad democrática existe una extrema demanda por el cultivo de la razonabilidad. Luego el fin de la educación debería ser la formación de individuos razonables.”⁸⁶ Debemos poner atención al uso de los términos que utiliza. Lipman no habla en ningún momento de “racionalidad”, alude a un término distinto, él apela por la formación de “razonabilidad” a la que define como “racionalidad atemperada por el juicio”.⁸⁷ Hablamos pues de que Filosofía para Niños está encaminada no a la búsqueda de la razón misma y la verdad objetiva, sino a una versión mediada de ésta. Lo que guía al proyecto es una racionalidad pragmática, moderada por los juicios tolerantes y el criterio del beneficio social de la comunidad de investigación. Tal como señala Lipman:

[...] hemos de desarrollar un sentido de lo adecuado en lugar de pretender que nuestro pensamiento y las cosas se correspondan exactamente. Nos deberíamos contentar con lograr una solución equitativa que no necesariamente sea la correcta en todos los detalles. Deberíamos estar satisfechos con metas razonables o sensibles aun cuando no sean del todo racionales. [...] La educación entonces habrá de verse como el gran laboratorio de la racionalidad, pero es mucho más realista si la vemos como aquel contexto en el que lo jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables y padres razonables.⁸⁸

⁸³ M. Lipman, *Pensamiento Complejo y Educación*, p. 314.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 305.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 169.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 115.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 49.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 58.

Tal afirmación nos permite notar cómo la conjunción de los criterios y valores liberales se respaldan y toman fuerza por medio de la metodología y teoría pragmatista. Valores como el respeto, tolerancia o la importancia del consenso, se convierten en resoluciones irrenunciables en tanto la filosofía pragmática y su correspondiente compromiso con la razonabilidad, implican el abandono de las certezas y verdades objetivas; el pragmatismo pasa a auxiliarse de los valores liberales del respeto y la tolerancia. Dado que nadie es ya capaz de poseer razón, no queda más que asumir comprensión y flexibilidad para con las ideas de los otros. Ante la ausencia de verdad absoluta en el pragmatismo, nos vemos arrojados por inercia al llamado de tolerancia y respeto o al compromiso del diálogo y la necesidad de involucrarse en un modelo democrático que conlleve a la resolución del conflicto por medio de acuerdos. A su vez, por medio de estos compromisos adquiridos de la tradición pragmática, dichos valores encuentran la justificación para ser ejercidos, es el pacto de la ciudadanía tolerante en tanto comprende que el conocimiento se construye por medio de la investigación colectiva; de este ideal se sigue que Filosofía para Niños tenga que ser un proyecto encaminado a tales fines, mostrando su practicidad en el compromiso de educar en estos términos a los padres y ciudadanos del futuro. Filosofía para Niños es la ejecución de este proyecto de transformación social encaminada a su propio mejoramiento, se configura por medio de la democracia dialógica a la que apela en tanto forma de vida que implica diálogo razonable y tolerante y, si resulta tan importante crear un cuerpo teórico minucioso donde se tenga que establecer en qué sentido funciona cada concepto en la investigación, cada criterio o el tener minuciosamente delimitadas las temáticas de cada uno de los manuales, es porque detrás del proyecto hay un compromiso político y expectativas sociales de qué se está tratando de lograr al llevar la filosofía a la escuela.

Permitámonos asumir al Proyecto de Filosofía para Niños como la reconstrucción pragmática y lipmaniana del proyecto político de Dewey, tal como John Stuhr nos permite argumentar:

Because Dewey constantly called for a reconstruction of past philosophy, he understood well than his own philosophy in turn would need to be redone and undone and taken up differently.

In short, it is only through the reconstruction, not the preservation, of Dewey's philosophy that one may be Deweyan after Dewey, pragmatic after the classical pragmatist.⁸⁹

Esto nos permite apreciar tanto la originalidad de la propuesta de Lipman como sus antecedentes teóricos. Aceptemos al proyecto de Lipman como la respuesta a las problemáticas sociales actuales y permitámonos, a su vez, demostrar que el proyecto de Filosofía para Niños funciona bajo un cuerpo teórico específico que opera en los términos de una democracia, donde la defensa de las libertades individuales y la resolución de desacuerdos se realizan por medio del diálogo comunitario, donde se pretende la participación de la totalidad del cuerpo que conforma dicha sociedad democrática y donde el proceso dialógico es a su vez, regido por los términos pragmáticos que estructuran su realización, le mantienen útil y cercana a la realidad de los participantes y otorgan las bases teóricas para establecer los criterios en los que se realiza el proceso de investigación.

Si algo hemos pretendido en este apartado, es esclarecer en qué sentido podemos señalar que Filosofía para Niños es –sin cuestionamiento alguno– un programa educativo pragmatista encaminado al desarrollo de una democracia dialógica, con la única intención de alejarnos del señalamiento simplista que le juzgue tan sólo como una propuesta liberal. Lo que hemos pretendido es mostrar cuál es la configuración política específica de la propuesta y evidenciar hasta qué punto se encuentra Filosofía para Niños comprometida con lograr una reforma social y la construcción de una ciudadanía reflexiva. Permitámonos concluir que el compromiso adquirido es serio y su deber político es el eje central que guía la totalidad del proyecto. Si para el pragmatismo no hay utilidad en la investigación reflexiva sin miras a un fin, la cimentación de una democracia dialógica se convierte en la razón que justifica el que nos planteemos la realización de una filosofía en la infancia, el filosofar tan sólo adquiere relevancia en tanto útil para el proyecto político.

Violencia y Filosofía

Llegados a este punto, nuestro trabajo se encamina a cuestionar el tipo de investigación a la que Filosofía para Niños nos está invitando. No nos atrevemos a objetar la importancia de la educación para la ciudadanía democrática –donde hemos demostrado que Filosofía para

⁸⁹ John J. Stuhr, "Old Ideals Crumble: War, Pragmatism Intellectuals and the limits of Philosophy", p. 85.

Niños se inscribe— en cambio, la asumimos como una parte fundamental de la organización social de toda democracia bien ejercida; sobre todo cuando hablamos de una democracia en los términos que propone Lipman, una donde sus participantes estén informados y preparados para la participación horizontal y donde el bienestar del sistema esté íntimamente ligado al de cada una de las partes. No tenemos dificultades en señalar que la propuesta democrática de Dewey y la posterior implementación de Lipman, deben estar entre las propuestas más íntegras y cercanas al ideal de una democracia directa. Lo que sí nos resulta permisible cuestionar, es qué tipo de investigación filosófica es la que está entrando en juego bajo sus principios, con qué tipo de limitantes nos encontramos al establecer de por medio los valores que el marco teórico —pragmatista— ha conferido al proyecto.

Lipman nos exhorta desde un inicio a involucrarnos en un proceso de investigación crítica. Recordemos, el desarrollo del pensamiento de orden superior implica fortalecer el pensamiento tanto crítico como creativo,⁹⁰ siendo el pensamiento crítico la parte del proyecto que implica el desarrollo de la razonabilidad, del análisis argumentativo, de la capacidad de realizar y detectar buenos juicios. El problema que encontramos, radica en que el pragmatismo y la necesidad de mantener útil y socialmente responsable a la investigación, han alterado fundamentos básicos en nociones generales y principios en ramas de la investigación filosófica, tal como la lógica o la epistemología. Lo que tenemos en Filosofía para Niños, son criterios mediados en tanto encaminados al bienestar social, a sus efectos prácticos y materiales en el compromiso de construcción democrática.

Si nos hemos enfocado en retomar el trabajo de Dewey en relación al proyecto de Filosofía para Niños, es porque problemáticas como ésta, son abiertamente herencia del marco teórico pragmático de Dewey y del compromiso por mantener a la investigación como útil y beneficiosa para la comunidad, tal como retoma John J. Stuhr “[...] Dewey claimed that the social is «the inclusive philosophic idea» and viewed metaphysics, epistemology, logic, and so on as just so many branches of social philosophy [...]”.⁹¹

Toda forma de investigación termina necesariamente involucrada en velar por el beneficio de la sociedad. No sólo nuestros juicios y criterios habrán de mantener un nexo

⁹⁰ M. Lipman, *Pensamiento Complejo y Educación*, p. 206.

⁹¹ J. Stuhr, *op. cit.* p. 88.

con su utilidad a la democracia que se trata de construir, sino que las mismas áreas de investigación filosófica encargadas de mostrar y establecer criterios, se encuentran ahora mediadas por estos principios, es el efecto de movernos en el terreno de lo razonable y abandonar el compromiso con la razón. Nos encontramos ahora en un ámbito donde los criterios éticos son los primeros en entrar en juego y reducir la verdad o las definiciones conceptuales de todas las áreas donde opera la filosofía, a lo que resulte correcto o incorrecto en términos de bienestar democrático. Este movimiento se comprende y se acepta su necesidad en el modelo de investigación social de Dewey, donde la investigación es el momento donde se ejerce la democracia y que a su vez la fundamenta y posibilita. En el caso de Lipman, donde se apela a un modelo de investigación específicamente filosófico pero que funcione del mismo modo, nos encontramos con que estos compromisos de la investigación social han pasado a ser asimilados por la investigación filosófica: la filosofía adquiere los compromisos para el correcto funcionamiento de la vida en democracia, teniendo como consecuencia que, entendida de esta manera, la filosofía termina por estar incapacitada para realizar cierto tipo de conclusiones y distinciones que no tienen cabida en un marco teórico pragmático-liberal, necesariamente encaminado al fortalecimiento de lo democrático; tal es el caso de los análisis en torno a la violencia y el poder.

Dentro del ámbito teórico pragmatista y el ideario liberal donde se enmarca, la violencia exige ser asimilada como enemigo, es un término abiertamente negativo que debe ser combatido, evitado y erradicado. La violencia es aquello que se nos presenta como momento opuesto al diálogo y no ya a la razón, sino a lo razonable. El conflicto es el quiebre que puede ser evitado por medio del cultivo de la tolerancia, de la imposibilidad de dar con verdades absolutas que nos arrojen a una defensa ausente de respeto; porque “[...] la «racionalidad» lleva también a la guerra”,⁹² señala Virginia Ferrer en la introducción de *Pensamiento Complejo y Educación*, refiriéndose a la importancia de la racionalidad asentada en valores democrático-liberales que defiende Lipman y de cómo ésta nos permite evitar la violencia de “La Razón”. La violencia es aquel mal que se combate por medio de la razonabilidad, y no consideramos realizar ninguna afirmación escandalosa cuando señalamos que el discurso de la tolerancia y el respeto son de carácter necesario y vital para la teoría liberal, es la fórmula que le permite lidiar con la subyacente posibilidad del

⁹² M. Lipman, *Pensamiento Complejo y Educación*, p. 20.

conflicto entre sociedades y seres humanos diversos, le permite mantener la armonía en el territorio multicultural. La defensa de la tolerancia y la condena de la violencia le permiten defender los derechos y libertades entre la diversidad de pensamientos, ideales, fines y religiones. Tal como señala Žižek:

La oposición a toda forma de violencia –desde la directa y física (asesinato en masa, terror) a la violencia ideológica (racismo, odio, discriminación sexual)– parece ser la principal preocupación de la actitud liberal tolerante que predomina hoy. Hay una llamada de socorro que apoya tal discurso y eclipsa los demás puntos de vista: todo lo demás puede y debe esperar.⁹³

Para el problema que nos concierne, este discurso imposibilita la capacidad de reflexionar y concluir en torno a la violencia en un sentido que no sea el negativo y de rechazo que demanda el liberalismo. Encontramos tres sentidos –entre muchos otros– en los que la filosofía se ha permitido el análisis de la violencia, pero que resultan específicamente problemáticos para el marco teórico liberal-pragmatista donde Filosofía para Niños se inscribe, sentidos en los que es posible asumir la violencia y que nos permitirán demostrar las limitaciones teóricas en las que nos encierra el proyecto de Lipman.

La violencia que nos funda

Cuando ponemos en marcha el proyecto de vida en democracia de Lipman –así como todos los proyectos democráticos y liberales–, necesitamos asumir la libertad de los integrantes para formar parte, en tanto modo de vida asociada que presupone nuestro deseo de vivir armoniosamente en comunidad y que asume que los medios con los que contamos para ello se fundamentan en la justicia y libertad, implica nuestra comprensión, el acto racional de aceptar y por ende convenir que de hecho es nuestra mejor posibilidad de vivir satisfactoriamente en relación con otros. Del argumento anterior surgen las teorías contractualistas y la necesidad de fundamentar cómo es que este proceso se llevó a cabo en un principio, de cómo es que la sociedad logró controlar el caos y guerra del egoísmo

⁹³ Slavoj Žižek, *Sobre la Violencia*, p. 21.

individualista por medio del acuerdo y de la razón.⁹⁴ No es una afirmación difícil de sostener el que la defensa de las libertades y los cimientos de la igualdad, demandan de fundamentos justos que puedan permitir el refugio de las multiplicidades que se comprometen a vivir bajo sus principios. Ahora bien, ¿puede tal ideario cuestionarse sus fundamentos y sostener que quizás sus principios se encuentran contruidos sobre la violencia, que aquel respeto e igualdad fundacionales nunca se encontraron exentos del caos y el exceso del que se promulgaban en contra?, o ¿quizás la violencia misma es la que mantiene la cohesión de su sistema? En *Para una crítica de la violencia*, Walter Benjamin lo plantea:

Pero ante todo, debe precisarse que de un contrato de derecho no se deduce jamás una resolución de conflictos sin recurso alguno a la violencia. En realidad, tal contrato conduce en última instancia, y por más que sus firmantes lo hayan alcanzado haciendo gala de voluntad pacífica, a una violencia posible. Porque el contrato concede a cualquiera de sus partes el derecho de recurrir a algún tipo de violencia en contra de la otra en caso de que sea responsable de infracción a sus disposiciones. Y eso no es todo: el origen de todo contrato, no sólo su posible conclusión, nos remite a la violencia. Aunque su violencia fundadora no tiene por qué estar presente en el momento de su formulación, está representada en él bajo el poder que lo garantiza y que es su poder violento, y ello, sin excluir la posibilidad de que ese mismo poder se incluya por su fuerza como parte legal del contrato. Toda institución de derecho se corrompe si desaparece de su conciencia la presencia latente de violencia.⁹⁵

El análisis de Benjamin nos habla de una violencia fundadora de derecho, independiente de nuestras intenciones justas y del momento fundacional, refiere al ejercicio violento que se encuentra presente desde el primer instante en la organización social, rompe el encanto del bienestar alcanzado por medio de la racionalidad y el respeto mutuo, nos obliga a pensar en cómo esta violencia se mantiene operante en las estructuras organizacionales que damos por neutras o en el peor de los casos como abiertamente justas. Nos encontramos con el cuestionamiento de principios cuyas bondades se habían dado por hecho y que nos obliga a reflexionar sobre cómo opera una crítica de este tipo en la

⁹⁴ *Ibid.*, p. 176.

⁹⁵ Walter Benjamin, *Para una Crítica de la Violencia*, p. 33.

fundación democrática de Dewey.⁹⁶ ¿La sociedad democrática a la que apela Filosofía para Niños puede ser ajena a esta violencia?, ¿qué ocurre en los límites del diálogo filosófico?, o en realidad, y de mayor importancia teniendo en cuenta la ausencia de verdades establecidas en el pragmatismo del programa: ¿filosofía para Niños se puede permitir la aceptación de una posible, constante e inevitable violencia presente desde sus orígenes –en tanto busca fundar un proyecto político–? Porque si algo pretende la idea de razonabilidad es purgar la posibilidad del conflicto al apelar por una mediación tolerante, cuestión que nos muestra la imposibilidad en Filosofía para Niños de aceptar dicha posibilidad y que termina por involucrarle en el cuestionable y peligroso camino de ignorar dicha violencia, ocultarla y asumirla como momento superado sin mayor relevancia para la sociedad que intenta cimentar.

La violencia que nos habita

En *Sobre la Violencia*, Žižek hace un llamado a no dejarse llevar por las formas más evidentes en las que suele presentarse la violencia, a la que habrá de analizar en dos sentidos: por una parte se encuentra la violencia subjetiva, los actos abiertamente violentos y sus más evidentes demostraciones, los asesinatos en masa, los homicidios sangrientos, el terrorismo y toda la variedad de acciones claramente guiadas por odio y que se nos presentan como actos de absoluta maldad y por ende, insoportables. Tales muestras de terror, defiende Žižek, deben ser ignoradas en tanto no son más que la parte más tangible de una segunda forma de violencia que tan sólo puede ser definida como invisible. Una violencia sistémica que carece de las demostraciones de barbarie de la primera, de la violencia subjetiva. Žižek llama a centrarnos en la segunda, en tanto origen y verdadera causa de las pequeñas muestras de violencia subjetiva que nos llaman a actuar y solucionar aquellos conflictos individuales, ya que en realidad, nos enfrentamos a un problema sistémico que tan sólo se hace patente en las demostraciones aleatorias de violencia subjetiva que tratamos de solucionar con el llamado a la tolerancia, al respeto y a todos los valores y principios cercanos a la paz, igualdad y fraternidad. Lo cuestionable de tal

⁹⁶ Referimos a Dewey en tanto hemos ya señalado y asumido que el proyecto político de Lipman no difiere del de éste y, por el contrario, lo asumimos como una renovación pragmatista del mismo.

respuesta es que no ataca ni soluciona el problema de raíz, por el contrario, permite que la verdadera causa, la violencia sistémica, quede oculta y se mantenga operante. El mayor peligro en las sociedades democráticas actuales –y por ende del proyecto político de Filosofía para Niños– se encuentra en la serie de constructos ideológicos que se han establecido como respuesta y solución en su embate contra la violencia. Nos enfrentamos a una ideología de la tolerancia:

Ciertas características, actitudes y normas de vida no son ya percibidas como si estuvieran marcadas ideológicamente, sino que parecen ser neutrales, no ideológicas, naturales, de sentido común. Designamos como ideología lo que se mantiene fuera de este contexto: el celo religioso extremo o la dedicación a una orientación política determinada.⁹⁷

Žižek señala que este movimiento, el normalizar conceptos y asumirlos como naturales, es “[...] lo que define la ideología en su grado más puro y efectivo”,⁹⁸ es la ideología penetrando y arraigándose en las bases mismas de la sociedad, de manera que su carácter ideológico se oculta y se nos presenta como inherente, natural y constituyente de la vida en comunidad, convirtiéndose la tolerancia y el respeto en credos intocables cuyo cuestionamiento no pueden más que levantar sospecha e indignación.

Otro sentido en que se hacen evidentes estos intocables ideológicos es por medio del lenguaje, ya que si algo promulgan las democracias liberales es la resolución del conflicto por medio de la comunicación, cuestión en la que podemos enmarcar a Filosofía para Niños sin mayor dificultad. El diálogo es el que termina por permitirnos resolver nuestros conflictos, puesto que implica necesariamente el reconocimiento del otro, tal como cita Žižek de un texto de Jean-Marie Muller para la UNESCO y que nos permite evidenciar la postura de la organización que defiende y comparte valores con el proyecto lipmaniano: “Hablar es el fundamento y la estructura de la socialización y se caracteriza por la renuncia a la violencia”.⁹⁹ De todo esto, Žižek habrá de señalar que no hemos sino caído en otra personificación de la ideología tolerante, en tanto el lenguaje y el diálogo no tienen por qué estar automáticamente excluidos de la violencia. El acto de definir, señala Žižek, es un acto violento en tanto “esencializa”, realiza la acción de reducir al objeto definido a tan sólo un

⁹⁷ S. Žižek, *op. cit.*, p. 50.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 51.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 78.

puñado de sus múltiples características.¹⁰⁰ Tal como el momento en que la definición socialmente aceptada de lo violento se reduce al momento anormal y perturbador que excluye a la violencia sistémica carente de demostraciones inquietantes o socialmente anómalas, el lenguaje para Žižek habrá también de estar sujeto al análisis de la violencia.

Se podrá tratar de sortear el problema de la violencia en la comunicación al sostener que el diálogo en Filosofía para Niños no es tan sólo conversación o intercambio de ideas, sino que implica de manera necesaria un reconocimiento del otro, sin embargo, el problema de la violencia en la comunicación es la menor de las dificultades a las que se enfrenta el pragmatismo implicado en el programa de Lipman. Su problema real es el principio de practicidad, el núcleo ideológico de Filosofía para Niños se encuentra completamente incapacitado para realizar un análisis de esta clase, en tanto demanda que los conceptos y la verdad se definan en el terreno material. Alcanzar una distinción entre violencia subjetiva y violencia sistémica es una diferencia conceptual, en tanto en el ámbito de lo sensible no se les puede distinguir. En realidad, la violencia sistémica en sí misma no se hace materialmente presente, en tanto violencia invisible que opera a nivel ideológico y que definiéndola tan sólo por sus consecuencias prácticas, resulta inexistente o tan sólo la misma violencia, idéntica a la subjetiva. El análisis de la violencia de Benjamin también implica distinciones: hay una violencia mítica que podemos relacionar con la violencia fundadora de derecho y a su vez conservadora, tal como la violencia del estado ejercida en parte por la policía para conservar su poder,¹⁰¹ la violencia revolucionaria que busca establecer un nuevo orden, o también la violencia divina en tanto brote de violencia pura que no responde a intención alguna y que tan sólo es expresión violenta de quien no pretende obtener absolutamente nada de ésta, ira incontrolable y signo de la injusticia.¹⁰²

Violencia sistémica, violencia subjetiva, violencia fundadora y conservadora de poder, violencia mítica y violencia divina son todas exactamente lo mismo si las definimos en el terreno de sus efectos sensibles. Bien señala Žižek que la violencia divina lo es para quien la ejerce, que para el observador externo bien puede no ser más que la vulgar expresión de una clase de violencia interesada.¹⁰³ No se trata sólo de que el pragmatismo

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 81.

¹⁰¹ W. Benjamin, *op. cit.*, p. 32.

¹⁰² S. Žižek, *op. cit.*, p. 236.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 251.

involucrado en Filosofía para Niños no sea capaz de distinguirlos, se trata de que su incapacidad para reconocerlos le ata al infinito y circular ejercicio de solucionar tan sólo las violencias subjetivas, los pequeños estallidos de micro violencias, muestras de una violencia más profunda y operante al interior de nuestra sociedad, lo que Žižek señala como la hipocresía de nuestros sistemas políticos liberales, en tanto nos desvivimos tratando de solucionar los conflictos bélicos, la hambruna y pobreza, pero nuestras democracias liberales se mantienen incapaces de reconocer que todas estas no son sino efectos de un acto violento más profundo, de una violencia sistémica, económica y política,¹⁰⁴ y tal como pretendemos demostrar, los principios y valores liberales así como el marco teórico pragmático no permiten que Filosofía para Niños sea una excepción a esta crítica. No importa que Lipman proponga fines movibles y se encuentre abierto al disenso. Filosofía para Niños en tanto propuesta enmarcada en un proyecto pragmático con sus correspondientes valores liberales, se encuentra irremediamente inscrita en la cuestionable ideología de la tolerancia y hace gala del grado ideológico más puro cuando se plantea a sí misma como propuesta neutra y sostiene que “[...] existen medios para llevar a cabo un programa objetivo y aplicable de educación en valores, uno sobre el que se pueda alcanzar consenso en la comunidad, uno que estimule el desarrollo del carácter moral[...]”.¹⁰⁵

De vernos tentados a cuestionar si no estamos siendo demasiado duros con el proyecto de Filosofía para Niños, limitemos a recordar las propias palabras de Lipman:

[...] no puede haber divergencia cuando se trata de los procedimientos empleados para la valoración, pues estos son los que todos los miembros han interiorizado y dan por supuesto. De forma parecida, las personas individuales civilizadas han interiorizado en general el respeto a los procesos formales y el imperio de la ley, los procedimientos parlamentarios, los códigos del juego limpio, las orientaciones prudenciales propias de la práctica diplomática e incluso en cierto grado la metodología propia de la investigación científica. Estas no son simples cuestiones opinables o dependientes de ideologías en conflicto: representan las bases racionales de la civilización y la socialización legítima implica su interiorización por todos y cada uno de los miembros individuales.¹⁰⁶

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 23-24.

¹⁰⁵ M. Lipman, *Filosofía en el aula*, p. 309.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 38.

Si algo nos ha robado la imposibilidad pragmática de reflexionar la violencia más allá del concepto simplista de ser socialmente indeseable, es la posibilidad de la violencia revolucionaria. Haciendo justicia a su propuesta y siguiendo la lectura de John Stuhr: Dewey y Lipman –en tanto asumimos al segundo como sucesor teórico del primero– deben ser considerados como melioristas, entendido como el punto medio entre la esperanza ingenua y el negativismo de quien no espera nada y por ende no actúa.¹⁰⁷ El meliorismo como postura intermedia implica mantener la esperanza, esforzarse por el cambio pero teniendo siempre presente que podemos no alcanzar nuestro objetivo, es la fe de un futuro mejor amparada en el esfuerzo invertido y a su vez, es el falibilismo pragmático de un ciclo infinito de mejorar y reconstruir, que termina por cancelar la posibilidad del arrebato revolucionario y por el contrario, implica la perpetua implementación de cambios justificados sobre los avances que se han conseguido, es el respeto y compromiso con los valores liberales a los que resulta incomprensible la violencia o el hecho de que ésta pueda poseer sentido más allá de ser una afrenta al progreso social alcanzado. Este perpetuo cuestionar, acordar y arreglar, cancela la posibilidad de otro paradigma político, desde Filosofía para Niños la anarquía es una conclusión imposible.¹⁰⁸ Tal como señala Festenstein y que nos permite demostrar ésta imposibilidad, así como la incapacidad del pragmatismo para reconocer la violencia sistémica:

Although Dewey often expresses deep doubts about capitalism and instrumental rationality, his general tone is melioristic, and he buoyantly encourages reflection on how to improve the conditions of social life.¹⁰⁹

Nuestro análisis sobre la violencia y las implicaciones de los valores democráticos y pragmáticos, muestran las limitaciones de la investigación a la que invita Filosofía para Niños; su incapacidad para el reconocimiento de la violencia operante a su interior no hace

¹⁰⁷ J. Stuhr, *op. cit.*, p. 90.

¹⁰⁸ Diferimos con el análisis de Félix García Moriyón al señalar los paralelismos entre Filosofía para Niños y el anarquismo, pues consideramos que nuestro análisis sobre la violencia demuestra los compromisos teóricos liberales que son necesarios para sostener Filosofía para Niños. El meliorismo de Dewey y la ausencia de una postura abiertamente anticapitalista lo refuerzan. Cf. Felix García Moriyón, “Filosofía para Niños y Anarquismo”, ponencia de la conferencia «*Disattendere I potteri*», organizada por la Comunitá San Benedeto y el CRIF, Génova, 2011. <<http://centrodefilosofia para ninos.blogspot.mx/2013/01/filosofia-para-ninos-y-anarquismo.html>>. [Consulta: 09 de octubre del 2017].

¹⁰⁹ M. Festenstein, *Inquiry as Critique*, p. 738.

más que demostrar que la única alternativa que nos ofrece para la transformación social, posee a su vez un límite ante el que nos encontramos incapacitados: nos referimos a los límites del diálogo como único recurso para la transformación social. El ejemplo de ello lo ofrece el mismo Dewey,¹¹⁰ cuando en 1917 abandona la posibilidad del diálogo como alternativa o solución y se involucra en la defensa de la participación de Estados Unidos en la primera guerra mundial.¹¹¹ El ideal de la democracia dialógica y la solución de conflictos por medio del diálogo y razonabilidad demostraron su límite y orillaron a Randolph Bourne, uno de los más grandes defensores de Dewey, a sostener que el pragmatismo y la filosofía de Dewey:

[...] it is merely a fair-weather philosophy fit for happy times, a philosophy effective in deliberation among persons committed to liberal principles of freedom, individuality, community, and education and inquiry but absolutely impotent in disagreements among persons who do not already share these political values. [...] it is absolutely ineffective when confronted with persons who hold other views and pursue other ends [...].¹¹²

En ningún momento hemos pretendido hacer una defensa de la violencia, hemos justificado la necesidad de comprenderla y analizarla desde la filosofía, aceptarla como un concepto complejo cuya presencia constante en toda sociedad, demanda un análisis que sobrepase la simpleza de promulgar su mera erradicación, aceptarla como constitutiva no transforma ni pervierte la investigación y ello nos demuestra que no requerimos los compromisos pragmáticos para el ejercicio de la investigación filosófica. Ejemplo de ello lo obtenemos del mismo Benjamin, quien tras presentar las complejas formas de violencia que operan al interior de nuestras sociedades, se permite un juicio que bien podría haber sido realizado por el mismo Lipman:

¹¹⁰ Demostrar los límites del diálogo en Dewey implica reconocer los mismos límites en Filosofía para Niños. No hay razón alguna por la que el diálogo pueda ser una alternativa viable en el programa de Lipman cuando falla en el de Dewey. No hay en Filosofía para Niños ninguna diferencia o novedad teórica –en la forma de concebir el diálogo como solución de conflictos–, que le permita esquivar la crítica contra Dewey. Lejos de tratar de buscar problemas en el trabajo de éste, la crítica es útil a nuestra investigación en tanto afecta en el mismo sentido y grado al proyecto Lipman, nos ayuda a demostrar la necesidad de reflexionar en términos filosóficos más amplios y de partir de fundamentos teóricos que no nos impidan ciertas conclusiones. Nos permite, en fin, defender la capacidad de la filosofía de analizar libremente la violencia, de pensar la anarquía.

¹¹¹ J. Stuhr, *op. cit.*, p. 94.

¹¹² *Idem.*

Donde quiera que la cultura del corazón haya hecho accesibles medios limpios de acuerdo, se registra conformidad inviolenta. Y es que a los medios legítimos e ilegítimos de todo tipo, que siempre expresan violencia, puede oponerse los no violentos, los medios limpios. Sus precondiciones subjetivas son cortesía sincera, afinidad, amor a la paz, confianza y todo aquello que en este contexto se deje nombrar.¹¹³

¿Resulta importante que los niños puedan argumentar a favor de la violencia? Si los invitamos a filosofar, debe quedar abierta la posibilidad, abierta a no establecer límites así como la filosofía en sí misma no se los pone a los adultos y de no ser así, asumamos que el llamado no es –en ningún posible sentido– a un ejercicio filosófico, sino la invitación a una forma de investigación mediada donde los límites de lo permisible están ya establecidos y asumamos las implicaciones concernientes: que aquello no es un filosofar libre, sino educación, un proyecto político de preparación para la ciudadanía democrática, más cercano a la enseñanza de cívica y ética de la educación elemental, que de la filosofía.

Filosofía para Niños, educación y disciplina

La decisión de comenzar nuestra investigación con los sistemas de control y poder en Foucault, adquiere mayor fuerza y justificación en este preciso momento, tras haber demostrado que Filosofía para Niños no puede ser la investigación filosófica libre que se ha propuesto ser, sino un proyecto de educación y normalización para la ciudadanía democrática liberal. El problema con el que se enfrenta el proyecto ahora y que la investigación de Foucault nos posibilita analizar, son las estructuras de poder y las violencias implicadas en todo modelo educativo en tanto su finalidad estará siempre ligada al ejercicio de normalización.¹¹⁴

Retomemos la propuesta de Foucault: en nuestras sociedades opera cierta “tecnología política del cuerpo”,¹¹⁵ ejercicios de poder cuya finalidad es asirse del sujeto no para someterle y reducir sus fuerzas sino para encauzar y tomarle como fuerza productiva,¹¹⁶ dado que si posee algún sentido la dominación del cuerpo es en tanto fuerza útil; el poder en Foucault tiene importancia en tanto productor de conocimiento. A partir de

¹¹³ W. Benjamin, *op. cit.*, p 34.

¹¹⁴ M. Foucault, *op. cit.*, p. 170.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 27.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 152.

la sujeción de los cuerpos, de los niños sometidos a exámenes y métodos disciplinarios, es como sucede la construcción de conocimiento, la posibilidad del desarrollo de una pedagogía. En cierto sentido, el análisis de Foucault coincide con el de Žižek –respecto a la violencia en el último– al combatir el concepto del poder descomunal y terrible que se manifiesta por medio de actos de barbarie y, por el contrario, señalarle como operante en nuestras sociedades por medio de actos discretos. Una “microfísica del poder”¹¹⁷ ejecutada como estrategia que nos atraviesa, que ejercemos unos sobre otros y de la que nadie, ni persona, ni sistema se puede considerar exento. Lo que nos permite la investigación de Foucault es evidenciar el proceso del poder y control sobre el sujeto, el paso desde los procedimientos evidentemente violentos a técnicas suaves de control que se inmiscuyen hasta lograr su objetivo, pero sin la brutalidad de los antiguos actos de tortura, es el sometimiento a un nivel más profundo que el del cuerpo físico, la dominación del alma, de la conciencia y de la mente.¹¹⁸

Si Filosofía para Niños es un proyecto de educación y si no hay propuesta pedagógica exenta de ejercer procedimientos de control sobre los niños, ¿qué nos impide señalarle como tecnología del cuerpo?, porque cuando se afirma que el medio y fin de una educación investigadora es la democracia y se habla en términos de “[...] crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables y padres razonables.”¹¹⁹ no podemos más que señalar a Filosofía para Niños como ejercicio de poder y control que no busca sino corregir y encauzar a la mente infantil, hasta llevarla a los caminos del buen ciudadano tolerante y justo. Si para evidenciar lo anterior no resulta suficiente nuestro argumento, podemos recurrir a las palabras de Lipman, a las razones mismas que justificaron la necesidad de desarrollar un proyecto e intervenir desde la infancia.

Entonces profesor de la Universidad de Columbia, Lipman terminó por vivir de manera cercana las protestas estudiantiles de 1968.¹²⁰ En uno de sus últimos textos, Lipman desarrolla una biografía donde deja en claro lo que significó el movimiento estudiantil para él y la importancia que generó en el proyecto de Filosofía para Niños:

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 26-27.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 30.

¹¹⁹ M. Lipman, *Pensamiento Complejo y Educación*, p. 58.

¹²⁰ Nos limitamos a seguir la lectura sobre el ‘68 de Wallerstein: Immanuel Wallerstein, “1968: Revolución en el sistema mundo. Tesis e Interrogantes”.

During the 1960's, I began to be involved in a series of conversations about children, art and education with Joseph D. Isaacson of the Child Study Association. These talks were topped off by the university riots of 1968. Neither the Columbia University administration, nor the faculty, nor the students came off particularly well: they seemed bewildered and unreasonable. I wondered what they should have done or have experienced earlier in their lives, to be more reasonable now. They had all passed through the school system. Could that be the locus of the problem? If so, could the Logic and Critical Thinking course I offered to adult evening students be revised so as to make children think more reasonably, more reflectively, more critically?¹²¹

Si ésta es la justificación para iniciar un proyecto de filosofía en la infancia, Lipman no sólo está demostrando los límites operacionales del diálogo como solución de conflicto sino que evidencia también la incapacidad de su propio discurso –democrático liberal– para aceptar alternativas más allá de sí mismo. Los jóvenes del '68 pudieron estar actuando racionalmente y sus exigencias ser racionales, pero en ningún sentido fueron razonables: abandonaron el camino del respeto, diálogo y tolerancia. Desde el marco teórico de Lipman, la única justificación para intervenir –no en las circunstancias, ni los motivos a los que obedece la respuesta estudiantil– fue para transformar y corregir aquellas subjetividades. ¿No es éste acaso un acto de violencia fundadora?, porque intervenir para erradicar una posibilidad de desarrollo personal es el gesto normalizador de asirse de la infancia –insistimos, el momento que Lipman señala como más eficaz– para imponer los ideales de lo que se presenta como deseable al proyecto de sociedad al que se esté apelando. El llamado de Lipman para alejar a los niños cuanto antes de los razonamientos racionales pero quizás poco razonables, es el llamado a evitar razonamientos a favor de la violencia y de la intolerancia nacidos quizás del hartazgo y de lo insoportable de las circunstancias sociales, que no buscan apegarse a la razón mediada por la tolerancia sino tal vez, a propuestas de transformación social sin compromisos teóricos pragmáticos o liberales. Resulta entonces preocupante lo que evidencia el actuar de Lipman, ya que si Filosofía para Niños es un proyecto que busca encaminar subjetividades desde la infancia, guiar y preparar bajo un proyecto político específico donde esperamos resultados concretos del acercamiento a la niñez, entonces no nos encontramos sino frente a una avanzada en las técnicas de control social donde las tecnologías del poder siguen operando en la escuela,

¹²¹ M. Lipman, "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications", p. 04.

pero ahora por medio del discurso filosófico al presentarse de tal manera que resultan imperceptibles sus operaciones ideológicas, el cómo es que están generando fuerza útil por medio de la infancia.

Así como el suplicio de los cuerpos ha desaparecido hasta tornarse en un control ausente de violencia física pero ejercido con mayor eficacia por medio de prácticas pedagógicas, médicas, etc., no podemos evitar cuestionarnos si Filosofía para Niños no representa una avanzada en los métodos disciplinarios. No podemos sino aventurarnos a señalar que un proyecto que se afirma como teóricamente neutral,¹²² que asume los valores éticos del liberalismo democrático como principios básicos de sentido común, no es sino una avanzada en los métodos de control social, un refinamiento técnico en tanto se ha inmiscuido en nuestras sociedades y del que hemos asumido sus bondades, mientras opera manteniendo intactos sus principios políticos, un método de encauzamiento suave del que ya no alcanzamos a ver el carácter ideológico bajo el que funciona. Estamos frente a una metodología que logra penetrar hasta el alma y mente de los niños, que imprime sus ideales sociales cuando mejor se puede asir de los mismos para finalmente encauzarles al proyecto de buenos ciudadanos, tolerantes y respetuosos con los procedimientos democráticos. No importa que Filosofía para Niños defienda el quehacer filosófico “[...] no como preparación para algo que aún está por llegar, sino como una praxis aquí y ahora”,¹²³ mientras se mantenga como educación y bajo el proyecto de ciudadanía que posee como fundamento. Tal pretensión filosófica no puede mantenerse más que como una contradicción incapaz de ser implementada junto a una educación para la ciudadanía que implique, tal como señalan Lipman y Sharp:

[...] aprender a vivir de forma que disminuya la probabilidad de que surjan crisis sociales y de que sepan afrontarlas en el caso de que surjan. Semejante educación es preventiva respecto al crimen y la adicción y apuesta por una nueva generación de padres que puedan ser más eficaces en la transmisión de valores razonables y sanos a sus propios hijos.¹²⁴

Habremos de aceptar que siempre que la infancia se mantenga útil y se tenga un proyecto específico para ella –desde el más inocente servicio y mejoramiento de la

¹²² M. Lipman, *Filosofía en el aula*, p. 309.

¹²³ *Ibid.*, p. 347.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 310.

comunidad—, se le está sometiendo a una violenta pero silenciosa transformación donde se le termina por adecuar a los objetivos que al momento resultan socialmente pertinentes, o tal como señala Lipman: “toda educación moral digna de ese nombre implica necesariamente familiarizar a los niños con lo que la sociedad espera de ellos.”¹²⁵ No se trata de establecer a la democracia, pragmatismo o al liberalismo como enemigos a ser evitados en la educación o filosofía, en realidad, cualquier implementación o proyecto que implique un acercamiento con la infancia en tanto momento útil, está sujeto a la misma crítica.

Comprender en toda su crudeza las tecnologías del poder y el funcionamiento de la violencia, implica pensar los espacios y su transformación sin promesa alguna de emancipación. Aceptemos que mientras Filosofía para Niños conlleve a la implementación de un proyecto político, no puede cargar con el estandarte de liberador, no con el carácter de neutralidad al que ha apelado hasta ahora, porque tal como sostiene Cristina Rochetti:

Junto con la atribución de universalidad se desconoce y tergiversa el papel y el lugar del conflicto, ya sea porque se le otorga un papel puramente exterior a la comunidad, e involucra sus intereses en tanto debe ser resuelto y restablecer el orden existente o porque si se detecta al interior de la comunidad es tratado como un obstáculo a ser superado en el crecimiento comunitario por una especie de teleología interna que modifica y trasforma todo orientándolo hacia el fin buscado.¹²⁶

Habrá que empezar a nombrar al proyecto de Lipman de manera más apropiada y honesta (Filosofía Pragmática para Niños, quizás) o abandonar la intención de un quehacer filosófico en la infancia, en tanto queramos mantenernos tan cercanos de la educación y la construcción ciudadana.

Si el panorama es tan violento y peligroso como sostenemos, no queda más que preguntarnos qué hace la filosofía involucrada en todo esto, ¿cómo es que nos permitimos que fuese usada a modo de refinamiento de las técnicas de control social? Porque lejos de promover un abandono del quehacer filosófico cercano a la niñez, no estamos sino en el lugar idóneo para cuestionarnos qué hay por hacer en la relación de la filosofía con la infancia.

¹²⁵ *Ibid.*, 266.

¹²⁶ Cristina Rochetti, *La Filosofía con Niños*, p. 637.

Capítulo III

Prospectiva del proyecto

Filosofía para Niños, los espacios y los límites de la institución escolar

El análisis de Foucault nos ha permitido evidenciar la manera en que las estructuras de poder se inmiscuyen y son ejecutadas a través del programa de Filosofía para Niños, pero hay un segundo sentido en que el programa de Lipman presenta dificultades: los espacios a los que limita el ejercicio filosófico.

Así como referimos antes, el encauzamiento social que describe Foucault en *Vigilar y Castigar* es ejercido a través de medios suaves y discretos, técnicas disciplinarias que son aplicadas con la finalidad de controlar la multiplicidad de cuerpos y así, encaminarlos a los fines deseados. Insistimos, Foucault nos habla de un poder que no suprime sino que produce fuerza útil al encontrar el modo idóneo en que cada cuerpo, bajo los rituales, lugares, tiempos y ejercicios adecuados, permita obtener su mayor aprovechamiento; hablamos del poder como creador de conocimiento por medio de las instituciones donde éste es ejercido, se trata del estudio de los enfermos y la investigación de su correcta agrupación y encierro hospitalario, o de la disciplina militar y la correspondiente agrupación en el cuartel y, para interés nuestro, de la institución escolar en tanto lugar donde se ejercen los mecanismos de adecuación social enfocados en la infancia. La escuela busca reformar y lo hace bajo mecanismos correctivos específicos, bajo técnicas disciplinarias que se ejercen a cada instante en su interior y que no se pueden eludir en tanto el encauzamiento social es su fin último.

Insistimos, Filosofía para Niños no escapa de dicha finalidad y encauzamiento, tal y como nuestro análisis de los principios y objetivos políticos del programa nos ha permitido demostrar en las páginas anteriores. Así, mientras en su investigación Foucault refiere a la pedagogía jesuita, lasallista y a la escuela nueva,¹²⁷ nosotros sostenemos que tales

¹²⁷ M. Foucault, *op. cit.*, pp. 141, 149-155.

señalamientos se mantienen en la institucionalización y modelo pedagógico al que apela el programa de Filosofía para Niños.

Entendemos la propuesta de Lipman de ejercer una pedagogía reflexiva guiada por la investigación, que cruce la totalidad del currículo escolar, así como la invitación a que el aprendizaje de las matemáticas tenga el mismo carácter que el del círculo filosófico donde se dialoga, se investiga y se establece una forma de aprendizaje activa.¹²⁸ Pese a esto, necesitamos señalar y reconocer las aún innegables implicaciones de trabajar al interior de la institución escolar, en tanto ésta impone ritmos y ejercicios notoriamente presentes en el proyecto de Filosofía para Niños, donde ya no nos encontramos con el profesor al frente de la clase, organizando al grupo acorde a sus capacidades y estableciendo el mejor ordenamiento para la adquisición del conocimiento, sino que ahora, nos enfrentamos a una actualización de dicho quehacer, en tanto la agrupación en círculos y la integración del docente a manera de facilitador y no como autoridad pretende romper con la dinámica vertical entre el profesor y el alumno, al terminar con las dinámicas clásicas de autoridad y adquisición del conocimiento, pero sin que realmente podamos señalar que lo logre. En realidad, lo que tenemos es una intervención docente y planeación curricular menos violenta y evidente, donde el encauzamiento infantil nunca dejó de ser ejercido. La educación demanda programas de trabajo, objetivos y fines, que conllevan a limitantes en los espacios educativos. Filosofía para Niños, pese a cuestionar el operar de la institución escolar tradicional, responde y se adapta a dichas demandas por medio de ejercicios, evaluaciones, manuales y libros con tópicos de lo que debe ser dialogado o aún más importante, con lo que en el fondo esperamos sea el resultado de tal diálogo. Retomamos lo que nos ha permitido demostrar la imposibilidad de Filosofía para Niños de pensar la violencia: nos referimos, pues, a que el proyecto mantiene un discurso a ser defendido, hay algo que debe ser interiorizado por la infancia y hay nuevos modos en que logramos que esto suceda. La pedagogía demanda una agenda a ser cumplida y ésta es realizada por medio de la institucionalización.

El argumento que sostenemos ahora es distinto del que hemos desarrollado a lo largo del capítulo anterior, donde hemos demostrado que Filosofía para Niños está imposibilitada para reflexionar libremente y concluir a favor de temas inaceptables para la

¹²⁸ M. Lipman, *Pensamiento Complejo y Educación*, p. 207.

tradición liberal, tal y como nos permitió demostrar el análisis de la violencia y la imposibilidad teórica de asumirlo en el sentido de Žižek y Benjamin. En ese punto, realizamos una demostración de las incapacidades teóricas del programa, mientras que ahora pretendemos mostrar las dificultades que se presentan al momento de trabajar al interior de las instituciones educativas, las dificultades prácticas del proyecto. Lo que argumentamos en este momento es que lejos de tan sólo poseer dificultades en un sentido teórico, el programa carga con problemáticas que son adquiridas al establecer a la escuela como su lugar de trabajo, espacio que para Lipman es un lugar fundamental a ser recuperado, recordemos, en tanto le asume como el espacio neutral donde no estamos sujetos ni a los criterios de la sociedad ni a los de lo privado, entendido como la familia.¹²⁹ Buscamos pues, establecer que hay consecuencias al elegir el espacio donde se ejecuta el programa y el cuerpo teórico de *Vigilar y Castigar* nos permite demostrarlo, en tanto la escolarización siempre demandará protocolos y formas de organización que implican una forma de control y poder ejercido sobre y por los niños, que de alguna forma u otra corrompen la libertad filosófica. En el programa de Lipman los chicos no deciden los temas a ser analizados o el orden en que estos serán abordados, por el contrario, se tiene una guía y una novela temática establecida con antelación, una introducción a la lógica aristotélica¹³⁰ que demanda la previa realización del resto de los cursos o que por lo menos, prepara para el momento en que se llegue a tal punto. Necesitamos asumir que como toda forma de escolarización, hay decisiones que no pasan por las manos de los niños y que nunca habrán de hacerlo. En un sentido que ahora debiera resultar más evidente, los niños y niñas están ahí para ser educados, la institución se encarga de formarlos como futuros ciudadanos.

No tratamos de emprender una cruzada contra la escolarización, asumimos su importancia en la formación infantil y en la estandarización del conocimiento, pero también pretendemos señalar las implicaciones de trabajar al interior de la misma. En ningún sentido nos atrevemos a señalar como pérdida el trabajo al interior de la institución escolar: una vez más, se trata de señalar y asumir las limitaciones que conlleva el trabajo dentro de su sistema. Asumir sus limitantes nos abre las puertas a analizar hasta qué punto podemos

¹²⁹ *Ibid.*, p. 49.

¹³⁰ Nos referimos a la novela *El descubrimiento de Harry* y de cómo ésta se encuentra en un punto avanzado de la ejecución del programa y como iniciación del curso de Filosofía para Niños a nivel secundaria, tras tener 6 años con el programa.

realizar nuevas formas de educar y hacer filosofía, analizar en qué punto se pueden cruzar ambas labores o en qué sentido conviene compartir espacios o modificar los mismos.

Quedan, pues, dos caminos: asumir las implicaciones de la crítica que hemos realizado a lo largo de estas páginas y volcarnos a reformular la institución escolar para reestructurar y establecer formas de enseñanza más libres que reten el sentido actual en el que educamos a los más jóvenes o, por otra parte, trabajar a sus afueras, deshacernos de las limitaciones impuestas por el espacio de la institución escolar y el deber educar con miras a la transformación y mejoramiento de subjetividades. Ambas vías poseen sus problemáticas y su importancia, de ahí la necesidad distinguir sus tareas y tener claro cómo puede funcionar el quehacer filosófico en cada una de ellas.

De insistir en tomar la primera vertiente, la apuesta de Lipman y de la UNESCO de reformular la institución escolar por medio de la introducción de la filosofía, creemos que actualmente hay alternativas que han logrado una mayor transformación en las estructuras de poder y control de la institución escolar, propuestas de educación democrática que en cierta medida han permitido que los niños intervengan en el funcionamiento mismo de la escuela y que han logrado romper con el esquema que considera aquéllos como receptores pasivos, cuyas decisiones no habrán de tener consecuencias reales hasta el momento en que crezcan y se vuelvan miembros activos de la sociedad. Nos referimos, pues, al proyecto escolar de Summerhill.

Fundada en 1921 por Alexander Sutherland Neill, Summerhill es un colegio progresista enfocado en el desarrollo infantil de la libertad y el autogobierno.¹³¹ establecida a modo de internado con el único propósito de crear un ambiente comunitario libre de las expectativas y presiones de los padres, Summerhill implica un nuevo paradigma en la educación democrática, cuestión interesante, en tanto no nos alejamos del proyecto educativo de Lipman de una formación para la ciudadanía, sino que, por el contrario, hallamos la misma propuesta de formación política pero introduciendo importantes diferencias: en Summerhill las decisiones se toman por medio de asambleas escolares donde cada sábado se dialoga, se eligen los problemas a ser abordados por grado de relevancia y se discuten sus posibles soluciones. Las asambleas de Summerhill se constituyen por la totalidad de los alumnos, desde los pequeños de seis años hasta el

¹³¹ Alexander, S. Neill, *Summerhill School: A New View of Childhood*, p. 16.

personal del centro, todos ejercen su voto y éste posee la misma validez. Se discute desde la hora en que los niños deben ir a la cama o se establecen sanciones a quien haya tomado algo ajeno. Summerhill ejerce una forma de pedagogía democrática y libertaria al otorgar a los niños el derecho a decidir sobre sus propias vidas, sin intervenciones paternalistas que irrumpen en algún momento ante el temor de que la mayoría cometa una injusticia y, al mismo tiempo, la institución protege el derecho a las decisiones individuales al respetar el de los niños a decidir sobre su propia educación, a tal punto que los estudiantes pueden pasar años en Summerhill sin seguir el currículo escolar, es decir, que si alguno no desea cursar matemáticas o cualquier otra asignatura, los niños no están obligados a hacerlo, es pues su decisión establecer en qué momento quieren iniciar con tal parte de su formación o si de hecho desean en algún punto hacerlo, sobre lo que A. S. Neill afirma que tarde o temprano la mayoría de los niños asume la responsabilidad de tener que adquirir tal conocimiento, si lo que desean es continuar con la educación superior.¹³² Sin exámenes, con reglas para dormitorios establecidas por la comunidad, con horarios que tan sólo son obligatorios para los profesores y donde los niños son quienes deciden si desean integrarse a la clase, Summerhill es una transformación radical del espacio educativo, enfocado en el desarrollo de adultos felices que han logrado interiorizar procesos de respeto a los derechos de otros, tras haber ejercido una democracia participativa por años.

Quizás podamos hacer patentes las diferencias entre el programa de Neill y Lipman si comparamos la respuesta de ambos frente al mismo problema. En *La Filosofía en el Aula*, Lipman y Sharp sostienen la siguiente afirmación:

Pero los niños que no pueden entender su propia experiencia, que encuentran el mundo extraño, fragmentario y desconcertante, son más propensos a buscar salidas rápidas en experiencias absolutas y con el tiempo pueden experimentar con drogas o sucumbir a la psicosis. Posiblemente podríamos enseñar a los niños antes de que lleguen a esas soluciones desesperadas, ayudándoles a buscar el sentido que falta en sus vidas.¹³³

En Filosofía para Niños hay claramente un enfoque correctivo y de auxilio que en este caso surge de establecer a las drogas como algo negativo —sin previa discusión— y a ser evitado

¹³² *Ibid.*, p. 09.

¹³³ M. Lipman, *La Filosofía en el Aula*, p. 56.

por los jóvenes. El filosofar en la infancia ejerce la acción de permitirles elucidar lo que está mal en sus vidas, corregirlo y alejarles de lo que el mundo adulto ya ha decidido por ellos que debe ser evitado, si no es que erradicado de sus vidas. Por otra parte, Neill tiene un acercamiento al problema bastante controversial pero que sirve para elucidar las diferencias entre ambos modos de educar, habiendo un punto de la historia donde el fumar estuvo permitido en el colegio. Neill narra que durante la segunda guerra mundial, el racionamiento provocó que uno de los pocos bienes que pudiesen ser adquiridos fuesen los cigarrillos, provocando un aumento significativo en su consumo por parte de los estudiantes mayores. La preocupación fue llevada a la asamblea de los sábados, donde la preocupación de Neill y la propuesta de prohibición fueron fácilmente descartadas por mayoría de votos y como él mismo recapitula:

The sequel is worth recording. After my defeat, a boy of sixteen proposed that no one under twelve should be allowed to smoke. He carried his motion. However, at the following weekly meeting, a boy of twelve proposed the repeal of the new smoking rule, saying, 'We are all sitting in the bogs [toilets] smoking on the sly just like kids do in a strict school, and I say it is against the whole idea of Summerhill.' His speech was cheered, and that meeting repealed the law. I hope I have made it clear that my voice is not always more powerful than that of a child.¹³⁴

No pretendemos hacer una defensa del consumo de drogas en la infancia y en la actualidad su empleo está prohibido dentro de Summerhill, más por presiones externas¹³⁵ que por la libre decisión de su asamblea. Lo que intentamos es auxiliarnos del argumento para demostrar que hay propuestas educativas que han llevado la formación infantil hasta los límites que nos permite la institución escolar, que han concedido realizar el ejercicio de la autodeterminación en, quizás, el sentido más radical que se puede uno permitir dentro de los márgenes de lo institucional, porque, creemos, permitir decidir a los jóvenes sobre el

¹³⁴ A. S. Neill, *op. cit.* p. 16.

¹³⁵ Presiones tales, que en el año 2000 hubo un intento de cerrar el colegio por parte del Departamento de Educación y Empleo del Reino Unido, que si bien no trató de hacerlo directamente por el consumo de cigarrillos, sí demandaba cambios en la filosofía educativa del colegio. Sobre el caso se puede consultar el propio recuento que realiza la institución: *Summerhill's fight with the UK government* [En línea], Summerhill School. Disponible en: <<http://www.summerhillschool.co.uk/summerhills-fight.php>> [Consulta: 14 de septiembre del 2018].

consumo de drogas dentro del colegio es un acto radical de autodeterminación y libre pensamiento.

Summerhill no trabaja con el programa de Filosofía para Niños, pero encontramos interesante la posibilidad de la enseñanza filosófica en un espacio con dichas condiciones. Lo que buscamos afirmar es que la propuesta de trabajo filosófico al interior de la escuela que propone Lipman es perfectamente capaz de quebrantar los ejercicios de normalización infantil que en realidad su programa termina por reproducir. Hay espacio para mayor libertad académica, se puede permitir que los niños escojan los temas a discutir o que los diálogos de los círculos filosóficos posean una incidencia real en la manera como opera su escuela. Todo lo anterior, sin la ingenuidad de creer que podemos alcanzar un verdadero ejercicio libertario: la escuela siempre habrá de tener sus límites y en todo momento habrá de ejercer cierto tipo de normalización infantil. La institución escolar no se puede permitir el consumo de cigarrillos o justificar los actos de violencia radicales o en el caso de Summerhill, al final, los chicos no poseen injerencia en la contratación del personal o en sus salarios.

En *La Filosofía en el Aula*, Lipman defiende que los niños puedan obtener la misma libertad académica que poseen las universidades,¹³⁶ pero necesitamos reconocer que las universidades poseen también sus limitantes, lo institucional permea y lo que puede ser trabajado a su interior se encuentra en cierta medida condicionado, cuestión que no creemos sea tan difícil de admitir o que requiera demostraciones. Lo que resta es aceptar que las escuelas establecen límites para el trabajo que se puede realizar a su interior, que en ningún sentido son espacios neutrales y que lejos de abandonar el trabajo en las mismas, conviene asumir sus limitantes y encontrar la manera más justa de disminuir las violencias que siempre se habrán de ejercer dentro de éstas.

Retomemos ahora la segunda vía que habíamos señalado: el abandono de la institución escolar o el trabajo a sus afueras, una propuesta que no representa una novedad en tanto en la actualidad podemos encontrar diversas alternativas al programa escolar de Lipman, prácticas de filosofía con la infancia que se enmarcan sin mayor dificultad en la vertiente de “Filosofía *con* Niños”, la cual engloba una multitud de propuestas de trabajo

¹³⁶ Tal como señala: “Nuestros niños y niñas necesitan foros de libertad académica similares a los universitarios, en los que no se instauren barreras a la especulación creativa o a la formulación de valientes hipótesis.” M. Lipman, *Pensamiento Complejo y Educación*, p. 117.

que no responden a la metodología ni a los compromisos teóricos de Filosofía para Niños, tal como Rochetti señala:

[...] destacando en el cambio de presuposición un cambio de mirada a la infancia y una consideración de los niños no como objetos de las prácticas educativas y las buenas intenciones pedagógicas, sino como sujetos con voz para tomar la palabra frente y dentro de estas prácticas. El “*para*” señala de algún modo una relación de exterioridad con la infancia y el “*con*” indica la posibilidad de trabajar junto con los niños y para ellos.¹³⁷

Desde Filosofía *con* Niños han surgido una multitud de propuestas que pueden perfectamente ser ejecutadas en forma de talleres al exterior de la institución escolar. Por una parte podemos señalar a Oscar Brenifier en Francia, quien convoca al diálogo con niños siguiendo el proceso de la mayéutica Socrática. Brenifier abandona la idea de los manuales y opta por pequeños libros como disparadores de ideas que pueden ser utilizados en casa o en otros espacios, brindando propuestas de temas y no una metodología a ser seguida.¹³⁸ Desde América Latina han surgido también alternativas, entre ellas la propuesta de José Ezcurdia, quien también abandona la idea de los manuales y se enfoca en el desarrollo de la filosofía en el contexto específico de los niños, bajo la premisa de la filosofía como una herramienta de restitución de la palabra y enfocándose en que éstos puedan pensar el sentido propio y comunitario de sus condiciones específicas.¹³⁹

Asumamos pues que el trabajo al interior de la institución escolar es una opción, mas no la única alternativa de trabajo, que la escolarización es necesaria pero el control institucional y sus prácticas implican un beneficio pedagógico mas no filosófico, que se impone una agenda y ésta conlleva sacrificios en el diálogo, que perderemos el carácter formativo del proyecto o el que una multitud mayor aprenda a filosofar, pero ganamos en relación a los límites de lo que podemos concluir y en las alternativas que se pueden presentar como viables. El hecho de no estar necesariamente educando nos permite transformar la relación de la filosofía con la infancia, nos deja pensar en que si la filosofía no implica en sí misma un carácter de formación moral y ciudadana para la infancia, podemos replantear y cuestionarnos qué le estamos ofreciendo a los niños más allá de

¹³⁷ C. Rochetti, *op. cit.*, p. 635.

¹³⁸ Podemos ahondar en su didáctica en: Oscar Brenifier, *Enseñar mediante el debate*.

¹³⁹ José Ezcurdia, *Filosofía para Niños, La filosofía frente al Espejo*, p. 33.

buscar adaptarlos a nuestras expectativas adultas. El sentido de lo útil, lo bueno y lo que debe ser aprendido por los niños es un límite e imposición insuperable del filosofar en el colegio, implicará siempre –en diferente grado y medida de acuerdo al programa– cierta forma de docilidad ante lo que debe ser interiorizado por la infancia. La escuela se presenta como un obstáculo para el filosofar libre y autónomo que pretende impulsar Lipman, mas no para su proyecto de formación ciudadana. Así, resulta necesario asumir sus impedimentos, no para abandonar su implementación ahí, sino para reconocer sus límites, buscar alternativas y también ejercer la filosofía en otros espacios más libres y autónomos donde la investigación y el diálogo nos puedan llevar a nuevas y novedosas conclusiones.

Filosofía e infancia más allá de su utilidad

Sin darnos cuenta, la propuesta de Filosofía para Niños ha cobrado dos víctimas: los grandes afectados dentro de este marco teórico son la infancia y la filosofía. La primera termina por ser relevante en tanto momento adecuado de intervención social, siendo la infancia el momento donde resulta más eficaz la introducción a los compromisos teóricos de la democracia y dar por ciertos los valores necesarios para ésta. El mismo Lipman lo defiende al justificar la intervención de la filosofía en la infancia, en tanto es más fácil hacer que sean niños los que crezcan asumiendo la verdad de los valores democráticos a realizar este proceso con jóvenes poco razonables e intolerantes, de la misma manera en que sostiene que la filosofía tan sólo es relevante en tanto “[...] idónea para la enseñanza del pensamiento”,¹⁴⁰ siendo así que, si cualquier otra área en las humanidades se encontrara igual de cercana al análisis argumentativo o de la lógica, Filosofía para Niños podría intercambiarla sin mayor dificultad. Ocurre de la misma forma que cuando Lipman y Sharp relacionan la literatura con el aprender a leer: la literatura tan sólo posee relevancia en este sentido, a interés de dar y adquirir significado, razonar lo leído y no como fin en sí mismo,¹⁴¹ resulta relevante por su importancia práctica, los beneficios para el aprendizaje y nada más.

¹⁴⁰ M. Lipman, *Pensamiento Complejo y Educación*, p. 50.

¹⁴¹ M. Lipman, *Filosofía en el Aula*, pp. 70-71.

Sin importar las objeciones que pueda hacernos el programa de Filosofía para Niños, bajo sus principios operantes pragmatistas, tanto la filosofía como el concepto de infancia son reducidos a su utilidad para la construcción política del proyecto de ciudadanía. El problema no radica en el hecho de ser usados para fines pragmáticos, democráticos o liberales, no importa el tipo de proyecto, lo problemático es su utilización, el hecho de tomarles a ambos tan sólo como medios, en un uso de la infancia que mantiene a la niñez en la categoría de objeto inacabado que requiere ser intervenido, encauzado y moldeado a los términos e ideales del mundo adulto. En el caso de la filosofía, queda reducida a un puro medio, ya no es ni tarea ni disciplina cuyo ejercicio posea valor en sí mismo, a tal punto que Lipman y Sharp terminan por señalarle como simple especulación que, cuando su conocimiento adquiere métodos rigurosos –de comprobación sensible– puede superar el nivel de especulación filosófica para ser “[...] remplazado por uno de entendimiento científico”.¹⁴² La filosofía se limita a ser un quehacer útil en tanto paso previo a la rigurosidad científica y, la infancia, a un momento idóneo para intervenir en el futuro adulto.

Nuestra crítica no busca dismantelar la idea del filosofar en la infancia sino desligarla de los conceptos de Lipman. No buscamos dar por terminada la posibilidad del trabajo filosófico con niños; por el contrario, queremos demostrar que éste es posible más allá de los compromisos que el proyecto adquiere con la democracia y el pragmatismo, permitirnos la posibilidad de poner en juego un quehacer filosófico valioso en sí mismo y un trabajo con los niños que se encuentre desligado de compromisos a futuro.

Si alguna aportación original nos podemos permitir tras lo expuesto y teniendo en cuenta las múltiples alternativas que han surgido a partir del proyecto inicial de Filosofía para Niños, no será la de establecer qué debe hacer la filosofía en relación con la infancia, sino quizás establecer qué no puede permitirse. En primer lugar, Filosofía con/para Niños –o cualquier propuesta de filosofía en la infancia– no puede plantearse como neutral, no debe nunca dar por hecho la carga ideológica que su práctica implica y no puede establecer valores ni ideales incuestionables. Debemos asumir la incapacidad de eliminar los supuestos de los que siempre habrá de partir toda investigación, pero creando espacios de discusión lo más abiertos posibles, en tanto carezcan de tendencia ideológica neutra y

¹⁴² *Ibid.*, 202.

universal en la que se busque implicar a los niños y donde todo presupuesto esté siempre disponible a la crítica y al diálogo. Se trata de un filosofar que posea sentido y valor en sí mismo, que permita a los niños someter sus propios principios, sueños e ideas al análisis conceptual que la filosofía nos permite y posibilita, de modo que, si los niños obtienen algún beneficio del quehacer filosófico –ya sea entendido como mejoría en un sentido académico, de adquisición de valores o de actitudes afines a los ideales sociales–, será una consecuencia indirecta y no el objetivo mismo de acercarlos a la investigación filosófica. Al contrario del proyecto pragmatista de Lipman, habremos de asumir lo valioso del trabajo teórico en sí mismo, la importancia del ejercicio argumentativo y crítico que cimienta a todo concepto propio de ciencias, humanidades y de la sociedad misma. Realizar la tarea filosófica en este sentido, sería la forma congruente de generar espacios de discusión autónomos.

Insistimos, lejos de encaminarnos en contra del proyecto iniciado por Lipman, consideramos estar llevando la propuesta del desarrollo filosófico en la infancia hasta sus últimas consecuencias al invitar a los niños y abrirles las puertas al análisis conceptual riguroso que posibilita la filosofía, lugar donde el único límite que puedan encontrar, sea el de sus propias investigaciones y posibles conclusiones. Deseamos así eliminar el carácter paternalista de quien quiere provocar una mejoría en el otro y proponemos invitar a los niños de manera seria y honesta a llevar una vida reflexiva, sin pensar en su futuro y en los beneficios para éste, asumiendo que la búsqueda de claridad, verdad y la reflexión misma, son importantes en este preciso momento de sus vidas, a sus problemas e inquietudes y no a la potencialidad de sus cuerpos. Un proceso que tan sólo nos podemos permitir si deslindamos a la filosofía del compromiso con la educación, sea ésta democrática, marxista, moral o de cualquier clase, se trata de la necesidad de asumirles como individuos y no como un proceso inacabado, porque lo primero –asumirles íntegramente sin miras a su mejoramiento– se lo puede permitir la filosofía; lo segundo, se mantendrá como tarea de la pedagogía.

Filosofía, emancipación infantil y literatura

Si hay un área de trabajo que nos puede ayudar a ejemplificar la transformación que consideramos ahora mismo pertinente y de mayor importancia en el proceso de revalorar tanto a la filosofía como a la infancia, es la literatura. Hace siglos la literatura infantil se presentaba como el medio idóneo para educar a los niños, tal como el carácter



"La noche que Max se puso su traje de lobo y se dedicó a hacer travesuras de una clase y de otra..." Texto e ilustración de Maurice Sendak, "Donde viven los Monstruos" Cf. cita 145.

correctivo de los cuentos clásicos, las fábulas y las leyendas lo demuestran. Las versiones originales de los cuentos de los hermanos Grimm son un claro ejemplo donde los personajes malvados no son objeto de perdón y por el contrario son brutalmente castigados, tomemos un ejemplo: al final del cuento, la madrastra de Blancanieves es obligada a usar zapatillas de ardiente hierro y bailar hasta la muerte¹⁴³ y, a las hermanastras crueles de Cenicienta, los pájaros les habrán de arrancar los ojos durante la celebración de la boda de ésta, culminando la historia con un: "Así que por su maldad y falsedad fueron castigadas a quedar ciegas el resto de sus días."¹⁴⁴ Nos encontramos con el relato escrito a modo de transmisión de valores y expectativas hacia los jóvenes, cumple la función social de impedir los actos reprobables y de exaltar los beneficios de actuar siguiendo el camino de las expectativas adultas.

Desde entonces el mundo de la literatura infantil ha cambiado, mientras algunos todavía se empeñan en fomentarla citando sus múltiples bondades: su importancia para el mejoramiento de la ortografía y gramática o como ayuda para ejercitar el pensamiento –donde podemos ubicar a Lipman sin mayor dificultad–; ha surgido una alternativa a este sentido utilitario de la literatura y que ha perdido tal compromiso pedagógico, un área de ésta que abandonó el deber por educar y se ha centrado en el desarrollo de la literatura

¹⁴³ Clarissa E. Pinkola, E. (comp.), *Copodenieve*, p. 13.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 34.

infantil sin compromisos ni moralejas: literatura para niños hecha para su simple gozo, asombro y desconcierto, ajena y polémica a los valores familiares que tradicionalmente han rodeado al libro infantil, la invitación a los niños de leer por la inquietud misma hacia la lectura y no por la obligación del posible beneficio pedagógico.

Hay dos autores que reflejan perfectamente este cambio en la relación de los niños con la literatura. Por una parte, podemos encontrar el trabajo de Maurice Sendak y su libro ilustrado más conocido: *Donde viven los Monstruos*,¹⁴⁵ en el que se desarrollan las aventuras de Max, un niño iracundo al que podemos apreciar causando destrozos, persiguiendo con un tenedor a su atormentado perro y gritando con enojo a su madre – quien a su vez responde la agresión–, hasta ser finalmente castigado y enviado a su habitación, donde misteriosamente terminará por viajar al país de los monstruos y descubrir que él mismo es el más monstruo de todos los monstruos del país de los monstruos. Max no habrá de aprender lección alguna, se convertirá en el rey de los monstruos, dictará y ordenará a su antojo hasta aburrirse y desear volver a casa, a donde regresará y le esperarán con la cena servida tras vivir una aventura que no realiza ninguna función más allá que la de desahogar su ira. No hay castigo, ni moraleja, ni la promesa de un futuro mejor comportamiento de parte de Max, tan sólo tenemos la aventura de un niño irremediable y un libro que no puede más que ser apreciado por su valor literario, artístico y la capacidad de retratar las emociones infantiles. Controversial desde su publicación, *Donde viven los Monstruos* aún se mantiene como un avance en la transformación del libro infantil como ejemplo de buen comportamiento y actitudes a ser adquiridas por los más jóvenes y, de esforzarnos en hallar cierta clase de enseñanza en el cuento, no habremos más que toparnos con la caracterización de los niños como origen de acciones y sentimientos abiertamente negativos y reprobables que permanecen como el objeto de cuidado y amor de sus padres, no hay zapatillas calientes que escarmienten sus acciones, hay sopa caliente para ellos, quienes también pueden tener un pésimo manejo de sus emociones.

¹⁴⁵ Maurice Sendak, *Donde Viven los Monstruos*, s/n.

Nuestro segundo ejemplo es aún más claro: entre la gran diversidad de la obra de Edward Gorey, sobresale *The Gashlycrumb Tinies*,¹⁴⁶ un abecedario en rima donde cada letra representa el nombre de un niño que habrá de sufrir una muerte tanto trágica como ridícula. Muertos tras beber demasiada ginebra, secuestrados, atacados por osos o resbalando por las escaleras, un abecedario que puede ser canturreado siguiendo la rítmica del libro y que



A is for AMY who fell down the stairs

Texto e ilustración de Edward Gorey, "The Gashlycrumb Tinies: Or, After the Outing", rev. cita 146.

torna la tragedia de la muerte infantil en algo absurdo y divertido, son niños encarnando la contingencia de la fragilidad humana, no son especiales ni viven grandes aventuras, tan sólo son pequeños enfrentándose a lo contingente en el sentido más absurdamente posible. Gorey rompe por completo con la exaltación de la vida infantil, los niños ya no se

encuentran excluidos de la tragedia de la muerte y esto mismo, no representa ya ninguna tragedia. Con seguridad, una vasta cantidad de adultos encontrarán cuestionable y condenable exponer la obra de Gorey a los más jóvenes, pero quizás debamos estar igual de seguros en que serán los mismos adultos que les alejan del diálogo entorno a la violencia, las drogas, el poder o la intolerancia.



K is for KATE who was struck with an axe

Edward Gorey, "The Gashlycrumb Tinies: Or, After the Outing", rev. cita 146.

decir cuando sostenemos que la literatura es el ejemplo a seguir cuando hablamos de

La obra de Gorey y Sendak nos permite ejemplificar qué queremos

¹⁴⁶ Citamos la obra original en inglés en tanto consideramos que su traducción conlleva a pérdidas en las rimas y juegos de palabras del original: Cf. Edward Gorey, *The Gashlycrumb Tinies: Or, After the Outing*.

revalorizar tanto a la infancia como a la filosofía, es este salto realizado por ambos autores de abandonar el carácter educativo de la lectura y situarla en un sentido radicalmente distinto: implica ubicar el valor en su calidad literaria, en un criterio referente a la literatura misma y no por su potencial o capacidad de ser útil a la vida de los niños. En este sentido la literatura ha vencido y se ha situado como deseable, independientemente de su función educativa o social, siendo éste el que consideramos debe ser el objetivo de una filosofía con niños: establecerla como deseable y de importancia para la vida infantil, sin que esto se deba al potencial benéfico para sus vidas,¹⁴⁷ teniendo como única consecuencia que el filosofar al interior de tales comunidades de investigación discurra con la menor cantidad de compromisos sociales posibles, donde realmente dichos compromisos se encuentren siempre al alcance de cualquier clase de escrutinio necesario. Hablamos de abordar temáticas como la muerte –tal y como hace Gorey en *Los pequeños macabros*–, sin buscar educar al respecto, tan sólo con la intención de dialogar sobre el tema, de analizar el concepto, sus implicaciones y el alcance de la definición que el mundo infantil le pueda estar atribuyendo. Insistimos, no en un gesto correctivo o lúdico sino por el placer de la investigación misma, el placer de quién se alegra por dar con las razones de las cosas. Hablamos de que así como la literatura infantil ha dejado de ser reducida a su vertiente pedagógica, tampoco puede serlo a un momento de distracción y diversión. Los libros también irrumpen, estremecen y conmueven, tal como *Los Pequeños Macabros* que pese a presentar a la muerte en forma ridícula y divertida, no deja de transmitir cierta inquietud e incertidumbre ante la contingencia de su propia vida infantil. Nosotros apelamos a que la filosofía en la infancia funcione de la misma manera, que los niños no tengan que acercarse a ella porque les sea benéfica, divertida o en el peor de los casos una obligación, sino por el interés de quien quiere comprender mejor el mundo. La lógica –tal como las matemáticas– tendrá que mantenerse como obligatoria en el *currículum* escolar, pero en el sentido que defendemos no lo puede ser la investigación filosófica, en tanto es ésta la manera como consideramos se puede apelar a un filosofar abierto y honesto con los niños.

¹⁴⁷ Si algún beneficio o utilidad nos puede ofrecer el ejercicio filosófico, es aquel surgido de su tarea en la clarificación conceptual. El beneficio social y personal de comprender mejor el mundo, conceptos e ideas, asumiendo como beneficios secundarios y nunca objetivos a cualquier otra mejoraría que la filosofía pueda traer a nuestras vidas y a la de los niños. Tal precaución, nos permite alejar la tarea filosófica de las encomiendas sociales que terminan por transformar tanto al quehacer filosófico como a quien lo ejecuta, en simples medios para fines establecidos como de mayor relevancia.

El objetivo es que la filosofía se permita ser lugar y actividad de emancipación infantil –consciente de sus límites, del poder y de la violencia siempre presente–, posibilitando la idea de una filosofía no educadora. Pensemos en su actividad en los confines de la sociedad, ahí donde los límites de lo tolerable se desdibujan, porque si Lipman inauguró la oportunidad del filosofar en la infancia, nosotros llamamos a perder el miedo a los argumentos racionales de los niños refugiados, los niños de las comunidades zapatistas o de los jóvenes negros de Ferguson, posibilitemos la filosofía sin presupuestos de orden, tolerancia y no violencia, permitámonos ver hasta dónde llega el ejercicio filosófico en sus manos, bien ejecutado, para que los niños se puedan ayudar de su quehacer y cuestionar los mandatos de la vida adulta, sin minimizar las dificultades de la niñez, que investiguen y dialoguen sin que ello sea un deber, porque con certeza, eso es un quehacer más cercano y honesto al amor por la sabiduría.

Nuestro trabajo no ha tratado de establecer un nuevo quehacer filosófico con la infancia, ha mostrado la necesidad de cuestionar la práctica actual con miras a su mejoramiento y que lejos de estar formulando una guía para un nuevo tipo de ejercicio filosófico con los niños, nos conformamos con establecer que, siempre que se esté apelando a un quehacer honesto y horizontal con la infancia tenemos la obligación de incurrir en una serie de cuestionamientos acerca de nuestra práctica: ¿cómo estamos concibiendo a la infancia?, ¿son los niños concepto inacabado a ser rescatado?, ¿está la filosofía siendo utilizada?, ¿con qué objetivo?, ¿a quién beneficia tal ejercicio? Porque no importa cuánto se adapte Filosofía para/con Niños a distintos contextos –a la escuela rural, al trabajo con niños indígenas o cualquier contexto de desigualdad– es necesario cuestionar cómo está operando la filosofía y el concepto de infancia, pensar las relaciones de poder implicadas. Asumimos a nuestra investigación como una indagación y cuestionamiento de la práctica actual, como la demostración de por qué es necesario mantener en constante análisis el ejercicio filosófico con la infancia y la necesidad de no caer en un quehacer ingenuo que ignore las implicaciones de su práctica, con la única justificación de avanzar en lo que se ha abierto la posibilidad de hacer en la relación de la filosofía con la infancia.

Conclusión

Al comienzo de nuestra investigación cuestionamos si Filosofía para Niños realmente implicaba la anulación de las formas de adecuación y sujeción a las que se somete a la infancia, ahora podemos responder que no es así, que Filosofía para Niños mantiene un uso correctivo de la infancia y que el desarrollo de la filosofía a su interior es tan sólo en un sentido utilitario. A lo largo de nuestra exposición hemos demostrado los siguientes cuatro puntos: en primer lugar, que el cuerpo teórico de Filosofía para Niños, es decir, los elementos pragmatistas que Lipman implementa, limitan el campo de trabajo de la investigación filosófica a la que el proyecto invita, tal como nos permitió mostrar nuestro análisis del concepto de violencia y la incapacidad del proyecto lipmaniano para hacer distinciones conceptuales más allá de las demostraciones materiales de los actos de violencia. De manera que, desde el proyecto de Lipman –y su marco teórico pragmatista–, diferenciar conceptualmente entre temas tales como la violencia divina, mítica o sistémica resulta imposible, teniendo como consecuencia que conceptos como la violencia se reducen a una suerte de acción material reprobable y externa que se pretende poder erradicar de la sociedad democrática, se terminan presentando siempre como negativos e incapaces de ser defendidos o argumentados en otro sentido que no implique su erradicación. Desde su cuerpo teórico, Filosofía para Niños está incapacitada para pensar y dialogar ciertos temas o concluir a favor de los mismos, cuestión que sí es posible hacer en el quehacer filosófico actual pero no desde el proyecto de Lipman.

En segundo lugar, mostramos que tal imposibilidad de análisis conceptual es la manifestación de cómo Filosofía para Niños está inscrita en un discurso político específico. El pragmatismo se relaciona y entra siempre en juego bajo las premisas democráticas liberales a las que apela el proyecto de Lipman. La aceptación de una razón mediada –razonabilidad– frente a la imposibilidad de una razón objetiva, refuerzan el intento democrático de mediar la sociedad por medio del acuerdo y del diálogo, por medio de la negación de una verdad objetiva que nos pueda llevar al conflicto. El proyecto de Filosofía

para Niños opera siempre bajo el binomio del liberalismo-pragmatismo, cuestión que irrumpe la pretensión de neutralidad bajo la que el proyecto de Lipman pretende operar. Desde Filosofía para Niños, filosofamos siempre partiendo de los conceptos e ideales aceptados por su marco teórico liberal.

En tercer lugar, nuestra exposición permitió señalar lo problemático de la afirmación anterior: si Filosofía para Niños posee un cerco frente a lo que está capacitada a aceptar como un argumento válido –uno tolerante, plural y razonable–, nos enfrentamos a una nueva forma de educación infantil para la ciudadanía, lejana a la promesa emancipadora de la investigación filosófica libre y autónoma a la que el proyecto prometía acercar a la infancia. El análisis de la escuela y sus estructuras de poder en Foucault nos permitió mostrar que, lejos de haber acercado la investigación filosófica a los niños, a sus inquietudes y problemáticas, se ha puesto en marcha una empresa educativa de fuertes compromisos políticos, que no ha hecho sino presentarse como neutral y falsamente abierta a la transformación por medio del diálogo. Nosotros lo señalamos como una avanzada en las técnicas y ejercicios de poder, en tanto la adecuación infantil se logró invisibilizar a tal punto de señalarle como un progreso en las prácticas de liberación y autonomía de la infancia.

Por último y en cuarto lugar, argumentamos que lejos de que todo esto conduzca al abandono de una filosofía con la infancia, tan sólo demuestra la necesidad de reformular las posibilidades de ésta. La filosofía puede y deber ser realizada por los más jóvenes, pero siempre bajo el máximo esfuerzo de separarla de las expectativas del mundo adulto, una transformación que la literatura nos permitió mostrar como posible en la relación con la infancia, aquella de acercarnos a ésta sin la intención de educarles o prepararles para el mundo adulto, sino en beneficio puro de su condición actual de niños.

Si nuestro proyecto se ha propuesto algo, ha sido acabar con la falsa pretensión de neutralidad y la idea de una investigación filosófica en dichos términos. Sostenemos que Filosofía para Niños representa un refinamiento en las técnicas de control social, que implica una forma de educación encaminada a fines políticos establecidos como investigación filosófica libre y autónoma, pero que a su vez, su ejercicio ha inaugurado un quehacer que merece ser rescatado y cuidado. El filosofar con la infancia es ahora una

realidad que merece ser cuidada y tomada con seriedad, de manera que nuestro trabajo no es sino una aportación para el mejoramiento y transformación de dicha práctica.

Bibliografía

- BOKOVA, Irina, *Mensaje de la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, con motivo del Día Mundial de la Filosofía* [En línea], UNESCO, París, 2015. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002353/235342s.pdf>> [Consulta: 28 de agosto del 2016].
- BRENIFIER, Oscar, *Enseñar mediante el debate*. México, Edere, 2005, 132 pp.
- CATALÁN, Gonzalez, Miguel Francisco, “John Dewey y el ideal de la democracia participativa”, en *Debats*, núm. 105, 2009, pp. 178-192.
- CHRISTIANO, Tom, “Democracy”, en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [En línea], Stanford, 2015. <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/democracy>>. [Consulta: 20 de septiembre del 2017].
- DANIEL, Marie-France, “John Dewey and Matthew Lipman: Pragmatism in education”, conferencia dictada en *5th International Conference on Philosophy for Children*, Austria, 1992, pp. 10.
- ECHEVERRÍA, Robles, Eugenio, “Prospectiva de la Filosofía para Niños”, en *La Filosofía de Matthew Lipman y la educación: Perspectivas desde México*. México, UNAM, 2012, pp. 199-208.
- EZCURDIA, Corona, José, *Filosofía para Niños, La filosofía frente al Espejo*. México, UNAM, 2016, pp. 121.
- FESTENSTEIN, Matthew, “Dewey's Political Philosophy” en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [En línea], Stanford, 2014. <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/dewey-political/>>. [Consulta: 20 de enero del 2017].
- , “Inquiry as Critique: on the Legacy of Deweyan Pragmatism for Political Theory” en *Political Studies*, vol. 49, núm. 04, 2001, pp. 730-748.
- FLORES, del Rosario, Pablo, “Hacia una democracia de alta calidad como meta del proyecto filosófico de M. Lipman” en *La Filosofía de Matthew Lipman y la Educación: Perspectivas desde México*. México, UNAM, 2012, pp. 69-78.

- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Argentina, Siglo XXI, 2002, pp. 314.
- GARCÍA, Moriyón, Félix, “Filosofía para Niños y Anarquismo”, Ponencia de la conferencia «*Disattendere I potteri*», organizada por la Comunitá San Benedeto y el CRIF, Génova, 2011. <<http://centrodefilosofiaparaninos.blogspot.mx/2013/01/filosofia-para-ninos-y-anarquismo.html>>. [Consulta: 09 de octubre del 2017].
- GAUS, Gerald, S. Courtland y D. Schmitz, “Liberalism”, en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [En línea], Stanford, 2015. <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/liberalism>>. [Consulta: 30 de septiembre del 2017].
- GOREY, Edward, *The Gashlycrumb Tinies: or, After the Outing*. California, Harcourt Brace, 1997, pp. 64.
- GREGORY, Maughn, “Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue”, en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 45, Núm. 02, 2011, pp. 199-219.
- HOKWAY, Christopher, “Pragmatism”, en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [En línea], Stanford, 2013. <<https://plato.stanford.edu/entries/pragmatism/>>. [Consulta: 25 de septiembre del 2017].
- Informe del Director General Relativo a una Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía* [En línea], UNESCO, 171ª Reunión, París, 2005. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673s.pdf>> [Consulta: 28 de agosto 2016].
- La Filosofía, una Escuela de la Libertad: Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; La situación actual y las perspectivas para el futuro* [En línea], UNESCO y UAM-I, México, 2011. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689>>. [Consulta: 14 de marzo del 2018].
- LIPMAN, Matthew, A. Sharp y S. Oscanyan, *La Filosofía en el Aula*. Madrid, Ed. de la Torre, 1992, pp. 380.
- LIPMAN, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ed. de la Torre, 1997, pp. 336.
- , “Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications”, en *Ethics in Progress*, Vol. 02, Núm. 01, 2011, pp. 03-16.

- MURRIS, Karin, “Can Children Do Philosophy?” en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 34, Núm. 02, 2000, pp. 261-278.
- NAJI, Saeed, “An Interview with Matthew Lipman” en *The Journal of Philosophy for Children*, vol. 17, núm. 04, Nueva Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, 2005, pp. 23-29.
- NEILL, Alexander, S., *Summerhill School: A New View of Childhood*. Gran Bretaña, St. Martin’s Griffin, 1995, pp. 269.
- PEIRCE, Charles S., “Cómo esclarecer nuestras ideas” [En línea], en Vericat José, ed., *El hombre, un signo: El pragmatismo de Peirce*, Universidad de Navarra, 2001. <<http://www.unav.es/gep/HowMakeIdeas.html>>. [Consulta: 11 noviembre del 2018].
- , *Mi alegato en favor del pragmatismo*. Argentina, Aguilar, 1971, pp. 91.
- PINKOLA, E., Clarissa, comp., *Cuentos de los Hermanos Grimm*. Barcelona, Ediciones B, 2001, pp. 330.
- ROCHETTI, Cristina, “La Filosofía con Niños” en *Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000): Historia, corrientes, temas y filósofos*. México, Siglo XXI, 2011, pp. 629-638.
- SEDAK, Maurice, *Donde Viven los Monstruos*. España, Kalandraka, 2016, pp. 48.
- STUHR, John, J., “Old Ideals Crumble: War, Pragmatism Intellectuals and the limits of Philosophy” en *Metaphilosophy*, Vol. 35, Núm. 01, 2004, pp. 82-95.
- SUMIACHER, D’Angelo, David, “John Dewey y la Filosofía para Niños de Matthew Lipman” en *La Filosofía de Matthew Lipman y la Educación: Perspectivas desde México*, México, UNAM, 2012, pp. 45-60.
- Summerhill's fight with the UK government* [En línea], Summerhill School. Disponible en: <<http://www.summerhillschool.co.uk/summerhills-fight.php>> [Consulta: 14 de septiembre del 2018].
- WALLERSTEIN, Immanuel, “1968: Revolución en el sistema mundo. Tesis e Interrogantes” en *Estudios Sociológicos*, vol. 07, núm. 20, El Colegio de México, 1988, pp. 229-249.
- WALTER, Benjamin, *Para una Crítica de la Violencia y otros ensayos: Iluminaciones, IV*. Madrid, Taurus, 2001, pp. 166.
- ŽIŽEK, Slavoj, *Sobre la Violencia*. Argentina, Paidós, 2009, pp. 288.