



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

REVISTA INTERACTIVA CECADFIN

N° 1

HOMENAJE A MATTHEW LIPMAN



MARZO DE 2011

TODOS LOS DERECHOS QUEDAN RESERVADOS WWW.CECADFIN.COM



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

ÍNDICE

LA IMPORTANCIA DEL DIÁLOGO EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO (Roberto Espinosa Galicia).....	3
LA MAGIA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS (Gabriela Vallejo Hernández).....	11
FILOSOFÍA PARA JÓVENES EN SECUNDARIA (Jessica Montes de Oca Morales).....	25
LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN LOS ADOLESCENTES (Sergio Antonio Martínez García)	33
LIPMAN, UN INNOVADOR CUALITATIVO (Angélica María Rebollar Albarran y David Sumiacher D'Angelo).....	60



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

LA IMPORTANCIA DEL DIÁLOGO EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Mtro. Roberto Espinosa Galicia

Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal

travis_hunter2003@yahoo.com.mx

RESUMEN:

La necesidad de estudiar a fondo el proceso de la comunicación es cada vez más apremiante y, poco a poco, se va delineando en el horizonte de las ciencias humanas, un paradigma lingüístico, un método en el que la discusión y el debate son elementos fundamentales. Si la configuración de un sujeto se concebía como algo que ocurría en el plano de la conciencia --el yo pienso cartesiano, el yo trascendental en Kant o la autoconciencia hegeliana--, ahora es más claro que la constitución de un sujeto se define, por la capacidad del mismo para expresarse y decir al mundo. En el plano de la educación, las ideas anteriores tienen profundas consecuencias. Una de ellas se refiere a la necesidad de orientar nuestros esfuerzos no tanto al adiestramiento de sujetos con un alto nivel de conocimientos, sino a la formación de sujetos con capacidades para establecer un diálogo como vía para alcanzar el acuerdo y la negociación. En el contexto de las propuestas educativas actuales destaca la del profesor norteamericano Matthew Lipman, una de cuyas ideas principales es la de construir en el aula una comunidad para la investigación: hacer del aula un espacio para el diálogo, la reflexión, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.

Palabras clave: Educación, Kant, Matthew Lipman, Comunidad de Indagación



LA IMPORTANCIA DEL DIÁLOGO EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO

CRÍTICO

Con el *Tratado de la argumentación*, de Perelman, el siglo XX fue testigo de la rehabilitación de la retórica, entendida como una teoría de la argumentación que se sitúa, a sí misma, más allá de las pretensiones de una razón dogmática y del desencanto nihilista del irracionalismo¹. Frente a la concepción reduccionista de la razón cartesiana –al modo geométrico–, la racionalidad argumentativa pretende aplicarse al ámbito de la acción humana, al mundo de los valores y las normas. Asimismo, frente a la propuesta que nos dice que "todo está permitido" y que no existen puntos fijos de referencia, la razón argumentativa apuesta por el debate inteligente, por la discusión creativa a través de la cual es posible alcanzar acuerdos, construir consensos y validar algunos puntos de referencia. Este renacimiento de la retórica se da en un contexto histórico en el que destaca la consolidación de los medios masivos de comunicación como instrumentos con una alta incidencia en la formación de una *opinión pública*. El poder de la palabra para influir en un grupo de personas deja de tener una dimensión puramente ornamental y se coloca en el centro de las discusiones de filósofos, sociólogos y lingüistas.²

La necesidad de estudiar a fondo el proceso de la comunicación es cada vez más apremiante y, poco a poco, se va delineando en el horizonte de las ciencias humanas, un paradigma lingüístico, un método en el que la discusión y el debate son elementos fundamentales. Si la configuración de un sujeto se concebía como algo que ocurría en el plano de la conciencia –el yo pienso cartesiano, el yo trascendental en Kant o la

¹ PERELMAN, Chaim, y L. OLBRECHTS-TYTECA 1989, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos, página 33.

² El libro de Pedro Reygadas, *El arte de argumentar*, ofrece un panorama muy amplio de los diversos enfoques actuales sobre el proceso y los resultados de la argumentación. Reygadas indica cuatro dimensiones de la argumentación: semiótico-lingüística, lógica, retórica y dialéctica. En cada una de estas dimensiones encontramos autores que han hecho aportaciones relevantes. La referencia completa es REYGADAS, Pedro, *El arte de argumentar –Sentido, forma, diálogo y persuasión–*, México, UACM / Castellanos Editores, 2005.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

autoconciencia hegeliana--, ahora es más claro que la constitución de un sujeto se define, en gran medida, por la capacidad del mismo para expresarse y decir al mundo. Al yo pienso cartesiano --criterio último de la verdad matematizante--, podemos oponer el yo opino --criterio intersubjetivo del paradigma de la comunicación.

En el plano de la educación, las ideas anteriores tienen profundas consecuencias. Una de ellas se refiere a la necesidad de orientar nuestros esfuerzos no tanto al adiestramiento de sujetos con un alto nivel de conocimientos, sino a la formación de sujetos con capacidades para establecer un diálogo como vía para alcanzar el acuerdo y la negociación. Se trata de concebir a la educación como "un sistema de influencias organizado para desarrollar las potencialidades de los seres humanos"³. Asumir esta perspectiva implica, para el profesor, el desarrollo de ciertas habilidades: tacto pedagógico, habilidad para establecer puentes de comunicación y una cierta sapiencia para colocarse en el lugar del otro⁴. Trabajar en favor de una educación para el diálogo supone, para el profesor, romper con ciertos esquemas o inercias que inhiben el desarrollo de la capacidad de pensar por cuenta propia. Supone, como señala Gadamer⁵, correr el riesgo de no saber a dónde puede llevarnos una discusión auténtica. En efecto, no es lo mismo forzar la mente de un estudiante para que memorice la fórmula que le permite calcular la distancia entre dos puntos, que pensar de manera conjunta para enfrentar la pregunta --ingenua y genuina, a la vez-- de qué es un número. Lo primero es una actividad que nos instala en la seguridad de creer que somos nosotros los que sabemos; lo segundo nos enfrenta al riesgo de descubrir nuestra propia ignorancia. Algo que, en términos generales, cuesta trabajo admitir.

En el contexto de las propuestas educativas actuales destaca la del profesor norteamericano Matthew Lipman, misma que se ha estructurado como un programa de desarrollo de habilidades del pensamiento bajo el nombre de *Filosofía para Niños*. Bajo este título de aparente superficialidad, se encuentra una propuesta seria, sistemática y rigurosa apoyada en presupuestos lógicos, epistemológicos, educativos y antropológicos.

³ ASENSIO, José María, *Una educación para el diálogo*, Barcelona, Paidós, 2004, p. 38

⁴ ASENSIO, *ibid.*, p. 49

⁵ GADAMER, Hans Georg, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 2001, p.461.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

Una de las ideas torales de la propuesta lipmaniana es la de construir en el aula una comunidad para la investigación: hacer del aula un espacio para la reflexión, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Lo anterior, nos dice Lipman, debe propiciar el desarrollo de un pensamiento "rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente indagatorio"⁶.

La promoción de debates en el aula se orienta por las ideas esbozadas en las líneas anteriores, en el sentido de que el diálogo es una herramienta poderosa en favor del pensamiento crítico. Asimismo, debe destacarse el hecho de que los debates resultan más enriquecedores cuando se hacen desde una perspectiva interdisciplinaria. En efecto, la pérdida de certidumbre en las disciplinas tradicionalmente llamadas exactas, ha obligado a una revisión profunda de los presupuestos epistémicos y ontológicos del quehacer científico. Como resultado de este proceso vemos emerger un paradigma que propone la apertura de las distintas disciplinas a problemas que, tradicionalmente se habían confinado ciertas áreas del saber. Problemas como la eutanasia, la ingeniería genética, la clonación, los alimentos transgénicos, el calentamiento global, la búsqueda de energías alternativas, el desarrollo sustentable, entre otros, exigen un tratamiento interdisciplinario.

Una práctica académica en favor del pensamiento crítico debe promover el diálogo y la colaboración interdisciplinaria. Sin embargo, a diario somos testigos de cómo la práctica académica normal se realiza bajo una serie de presupuestos de los que, como profesores, no somos del todo conscientes. Entre esos presupuestos, Lipman (1997, p. 55) señala los siguientes⁷:

1. La educación es una mera transmisión de conocimientos de aquellos que saben a aquellos que no saben.
2. El conocimiento versa exactamente sobre el mundo y nuestro conocimiento sobre el mundo es preciso, inequívoco y carente de misterio.

⁶ LIPMAN, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001, p. 62.

⁷ LIPMAN, Matthew, *ibid.*, p. 55.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

3. El conocimiento se distribuye entre las diferentes disciplinas, las cuales no se sobreponen y juntas abarcan todo el mundo a conocer.
4. El profesor desempeña algún papel de tipo autoritario en el proceso educativo.
5. Las expectativas del profesor sobre los estudiantes consisten en esperar que un día lleguen a conocer lo mismo que él ya conoce.
6. Los estudiantes adquieren el conocimiento mediante la absorción de datos e información; una mente educada es una mente bien abarrotada.

Hasta acá los presupuestos de la práctica académica normal. Frente a esto, Lipman opone un paradigma de educación reflexiva en el que los conceptos de investigación, comunidad, racionalidad, juicio, creatividad y autonomía son la clave de su propuesta. Si deseamos que nuestros estudiantes piensen por cuenta propia, nos dice Lipman, es necesario captar el espíritu de la investigación y valorar no sólo los resultados, sino el proceso mismo de investigar, es decir, el proceso de comprender, elaborar y formular un problema. No se trata de privilegiar en el aula los productos acabados del quehacer científico y la reflexión filosófica, sino de contagiar a nuestros estudiantes del mismo espíritu de búsqueda y admiración del que participan cualquier científico o filósofo al plantearse un problema. La respuesta de Tales de Mileto al problema del primer principio de todas las cosas diciendo que es el agua, no es tan importante como intentar que un joven se haga la misma pregunta y experimente la misma conmoción, la misma perplejidad que experimentó el viejo filósofo presocrático cuando se planteó el problema de la *arché* por primera vez en la historia. Si logramos esto con nuestros estudiantes, avanzaremos mucho más que pidiéndoles que memoricen datos, anécdotas e información poco significativa. Pienso, por ejemplo, en los problemas de *enseñar* historia de la filosofía como si ésta fuera una sucesión de personajes, anécdotas, pensamientos y frases más o menos importantes, pero que no son interesantes ni significativas para los estudiantes. Los intereses y los problemas que mueven a nuestros estudiantes están en



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

otra parte y la filosofía no puede renunciar a arrojar luz para la comprensión de los mismos en aras de preservar una pretendida tradición académica.⁸

Hacer del aula una comunidad de investigación, implica trabajar para que "los estudiantes se escuchen unos a otros con respeto, construyan sus ideas a partir de lo que los demás piensan y opinan; una comunidad de investigación exige que los estudiantes se reten unos a otros para reforzar los argumentos de opiniones poco fundadas, implica que los estudiantes se ayuden en los procesos inferenciales y que identifiquen los presupuestos ajenos"⁹ (Lipman, 2001, p. 57).

Por otra parte, encontramos que el desarrollo del pensamiento crítico tiene como uno de sus objetivos centrales conseguir la autonomía del individuo. Esta es, quizás, la tarea más ardua a la que como profesores nos enfrentamos, pues una persona que piensa por sí misma no suscribe acríticamente lo que otros hacen o dicen, sino que elabora sus propios juicios e intenta formar su propia comprensión del mundo en el que vive. La persona que piensa por cuenta propia es aquella que, como dice Savater¹⁰ (1997, p. 120), tiene siempre una pizca de irreverencia, lo cual a veces incomoda. No obstante, no hay por qué temerle al pensamiento crítico. En el fondo, una auténtica autonomía individual va de la mano con reflexiones y juicios más elaborados que se traducen en una mejor vinculación comunitaria. De acuerdo con cierta tradición filosófica que va desde Aristóteles hasta Hegel, pasando por autores clásicos como Rousseau y filósofos contemporáneos como Charles Taylor, la configuración de la autonomía individual y la identidad personal implica, de manera necesaria, el reconocimiento de la importancia de

⁸ Esto no significa que se renuncie a trabajar con el rigor propio de la tradición filosófica, pero me parece que se corre el riesgo de no motivar lo suficiente a nuestros estudiantes por la vía de mostrar a la filosofía como un producto final. La reflexión filosófica se entiende como un proceso, como una actividad más que como un resultado o producto acabado. En este sentido, es importante que el estudiante desarrolle las capacidades propias de la reflexión filosófica tales como el ejercicio del pensamiento crítico, la argumentación, el análisis y el debate razonado por encima de la memorización o aprendizaje de la filosofía como un conjunto de datos, fechas, nombres y acontecimientos que permanecen fijos como si fueran piezas de museo, datos muertos o conocimientos esclerotizados.

8. LIPMAN, Matthew, *Op.cit.*, p. 57.

¹⁰ SAVATER, Fernando, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997, p. 120.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

la comunidad como referente fundamental sobre el que discurre la existencia. En este sentido, una mejor conciencia de la propia individualidad se puede traducir en un mayor compromiso con la comunidad de la que se es parte.

Ahora bien, nada de lo anterior se puede lograr si no apostamos por una educación basada en el diálogo. Si la educación es un intercambio de experiencias, resulta clara la necesidad de promover el diálogo como un mecanismo que dinamiza el proceso de la investigación. A la manera socrática, podemos darnos por satisfechos cuando alcanzamos la correcta formulación de un problema. Tras una pregunta bien elaborada, nada puede permanecer igual; intentar responder a ese tipo de preguntas supone la posibilidad de ingresar en una forma dialógica de concebir el mundo. El diálogo puede generar la reflexión, pues obliga a las personas "a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con cuidado, a prestar atención a definiciones y significados, a reconocer opiniones en las que antes no se había pensado".¹¹

El diálogo genuino promueve el desequilibrio, permite explorar, indagar, investigar. Ciertamente, el diálogo es difícil pues exige paciencia y tiempo, condiciones cada vez más raras en el contexto del mundo actual, regido por el vértigo y la prisa. No obstante, si logramos participar del diálogo nos permitimos romper con inercias del pensamiento, con dogmatismos y fundamentalismos; el diálogo supone la posibilidad de aceptar que hay otras formas distintas de ver el mundo y la vida. Dialogar es la posibilidad que tenemos de alcanzar la propia conciencia de sí y pensar nuestro propio pensamiento. El diálogo es, en este sentido, como bien lo sabía y practicaba el viejo Sócrates, un camino excelente para el conocimiento de los demás y de uno mismo, así como una vía adecuada para la configuración del pensamiento crítico.

BIBLIOGRAFÍA

ASENSIO, José María, *Una educación para el diálogo*, Barcelona, Paidós, 2004.

GADAMER, Hans Georg, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 2001, p.461.

¹¹ LIPMAN, Matthew, *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998, p. 77.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

GILBERT, Michael, *Cómo convencer*, Barcelona, Deusto, 1998.

LIPMAN, Matthew, *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.

LIPMAN, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001. (TIENES ESTA VERSIÓN? SI ES ASÍ EL NOMBRE ES EN INGLÉS PUES NO ESTÁ TRADUCIDA. David: sí tengo esta versión, el título en inglés es *Thinking in education*, Cambridge, University Press , 1991)

PERELMAN, Chaim y L. Olbrechts-Tyteca, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Gredos, 1989.

REYGADAS, Pedro, *El arte de argumentar -Sentido, forma, diálogo y persuasión-*, México, UACM / Castellanos Editores, 2005.

SAVATER, Fernando, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

LA MAGIA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Lic. Gabriela Vallejo Hernández

Subdirección de Educación Primaria, Edo. De México

gava_701021@yahoo.com.mx

Asesor: Dr. Eugenio Echeverría

Presentada en el I Coloquio Nacional de FcNyA CECADFIN

RESUMEN:

Es muy grande la inquietud de los formadores de docentes de la Secretaría de Educación Pública para el desarrollo del pensamiento y las habilidades de pensamiento. Matthew Lipman, ha enfatizado muchas veces en la importancia de demostrar con pruebas fehacientes los importantes desarrollos que pueden obtener los niños en las clases de FpN. En este trabajo, además de ciertos análisis conceptuales y educativos, abordamos un estudio realizado con alumnos y docentes, utilizando esta metodología, y exponiendo varios de los favorables resultados obtenidos.

Palabras clave: Filosofía para Niños, prueba de Nueva Jersey, alumnos, docentes



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

LA MAGIA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

¿Cómo comenzar a hablar de la experiencia en Filosofía para Niños, después de poco más de año y medio de entrar en contacto? Bien, creo que lo primero es hablar de las necesidades que nos llevaron a ella.

La Educación en México se encuentra en un proceso de cambio, donde se busca el desarrollo de diversas competencias en los alumnos y en los docentes, se hacen nuevos programas de estudio buscando lograr dicho propósito, se otorgan capacitaciones por parte de la Secretaría de Educación Pública, sin embargo; no se ha logrado tener un impacto positivo en las aulas y por ende en la sociedad.

En México existen varias reformas educativas, no obstante los problemas persisten, esto se está reflejando en diversos campos como el laboral, profesional, con lo que se quiere decir que no sólo impacta en los bajos resultados de pruebas como la de PISA, la cual evalúa las destrezas de los alumnos en matemáticas, ciencias y lectura, en dicha prueba México ocupa el lugar 48 de 65 países ; ENLACE en la cual la mayor parte de los evaluados se ubican entre el nivel de insuficiente y elemental. Existen otras pruebas creadas al interior de la estructura educativa como la olimpiada del conocimiento y las que aplican cada bimestre, las cuales también arrojan bajos resultados, por lo que es necesario buscar nuevas formas de enseñanza en las aulas del sistema educativo mexicano.

Durante mucho tiempo se ha escuchado el discurso donde se menciona una escuela Integradora y Formadora, con un contexto social incorporado al medio escolar del alumnado, en la cual se fomenten valores, una educación que promueva el cuidado del medio ambiente. Sin embargo; los problemas sociales como el incremento de delincuencia, los malos hábitos alimenticios, el deterioro del planeta, entre otros, dan muestra de lo lejos se está de lograr cambios significativos que tengan un impacto social. Todo esto lleva a repensar la educación como un conducto que permita formar una sociedad respetuosa de la ideología de los demás, tolerante, sensible al contexto,



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

democrática, donde el pensar y actuar de manera diferente no implique exclusión del grupo.

Una educación que atiende de manera estandarizada y homogénea la forma de pensamiento de los estudiantes, posiblemente sea un factor que impide el desarrollo de habilidades y por ende de las competencias, entendiendo estas últimas como la capacidad de utilizar y llevar a la práctica una destreza o habilidad concreta; es decir, no sólo saber hacer algo, más bien saber hacerlo de forma consciente del por qué, del para qué, del cómo y de las consecuencias de hacerlo. Además de que movilizan dichos recursos cognitivos para la resolución de problemas.

El sistema educativo nacional, se encuentra en un momento donde se busca el desarrollo de competencias en los docentes y alumnos. En educación primaria se pretende lograr la movilización de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, donde además éstas se reflejen al realizar actividades de la vida cotidiana de los alumnos. Sin embargo los resultados son otros.

Existe la inquietud constante como Asesora Técnico Pedagógica, de brindar apoyo a los docentes frente a grupo, para el desarrollo de su labor en el aula y ayudar a los docentes a encontrar respuestas concretas a preguntas que hacían en las visitas de acompañamiento, tales como las siguientes:

- *¿Cómo desarrollar competencias en sus alumnos?*
- *¿Qué habilidades son las que se tienen que promover?*
- *¿Cómo enseñar valores a los niños?*
- *¿Cómo medir el cambio de actitudes en los alumnos?*
- *¿Cómo hacer para que los niños actúen con base a valores, cuando en casa se han perdido?*
- *¿Qué hago para que estos niños me entiendan?*
- *¿Cómo hago para que piensen correctamente?*



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

Estas, son sólo algunas de las preguntas más frecuentes que hacen los docentes al ser visitados. Existen profesores con otro tipo de posturas como el pensar que la educación no cambia y que hace años que se quiere lo mismo; por tanto se continua en prácticas educativas con un sin sentido para todos los involucrados.

En el momento de buscar distintas estrategias que permitieran ayudar a contestar las preguntas de los docentes, y el asistir a diversos cursos otorgados por SEIEM y de manera particular con la finalidad de encontrar dichas estrategias, me encontré en el camino con el Dr. Eugenio Echeverría. Por medio de él conocí la propuesta de Filosofía para Niños, que busca promover resultados que se reflejen en una sociedad más justa. El “aprender a pensar”, pero de una manera autónoma, creativa y crítica, como lo plantea Matthew Lipman en su propuesta de Filosofía para Niños.

La propuesta de Lipman, puede ayudar a responder algunas de las inquietudes antes planteadas, pero lo más importante es que ayuda a promover la búsqueda de respuestas propias. Esto lo hace desde una disciplina completa como es la filosofía.

Meses después comenzó la formación formal en Filosofía para Niños, mediante un diplomado impartido por el Dr. Echeverría, comenzó la aventura y el descubrimiento de muchas respuestas a las preguntas de mis compañeros docentes, incluso la búsqueda cambió, ya no era buscar respuestas para los docentes, más bien tenía que encontrar las formas en que los docentes encontrarán respuestas por ellos mismos y no otorgarlas como asesora.

Uno de los conocimientos adquiridos en el diplomado antes mencionado, fue la prueba de habilidades de pensamiento, la cual fue diseñada para tratar de medir y evaluar la capacidad en el manejo de habilidades y destrezas de los alumnos. La prueba se aplicó a un pequeño grupo de docentes con el que se trabajó el programa de Filosofía para Niños (FpN). La aplicación fue en la segunda sesión de trabajo del programa de FpN, los resultados de la prueba en un primer momento fueron desalentadores, ya que se ocupó el modelo C de la prueba, el cual está diseñado para 5° y 6° de primaria. Los primeros resultados de la prueba fueron de 15.52% de manera global, ya que en ésta, los reactivos permiten evaluar habilidades de pensamiento como ambigüedad, analogía, buenas



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

preguntas, buenas razones, contradicción, diferencias grado-clase, generalización, inferencias de supuestos, inversión, normalización, posibilidades lógicas, relaciones causa-efecto, relaciones parte todo, relaciones reversibles, relaciones transitivas, silogismos y habilidades de traducción; además se evalúan estilos de pensamiento como informal, formal, indagación, inductivo, deductivo, condicional o hipotético, así como el de interpretación y traducción. El modelo de la prueba que se tomó fue la traducida y adaptada en México por el Dr. Eugenio Echeverría y su equipo, de la prueba de razonamiento de Virginia Shipman, conocida como la prueba de Nueva Jersey. Para evaluar dicha prueba se retomó el Manual para el Manejo de Destrezas de Pensamiento, elaborado por el Dr. Juan Carlos Lago Bornstein en colaboración, el Dr. Eugenio Echeverría y el Mtro. Juan Moreno.

Después de la aplicación de la prueba se inició el trabajo con los docentes, retomando la novela de Kio y Gus. Ésta es parte del currículum de FpN, diseñada para niños de 7 a 9 años, esta novela tiene como propósito estimular el razonamiento sobre la naturaleza. Las novelas son el pretexto para iniciar el diálogo filosófico, esto se logra en combinación con el manual, en el caso de la novela de Kio y Gus, el manual que la acompaña lleva por nombre “Asombrándose ante el mundo”, el cual fue elaborado para el docente, ya que le proporciona una serie de recursos, como planes de discusión, ejercicios y actividades para acompañar los relatos. Es necesario señalar que no son instructivos, son sugerencias que cada docente puede adecuar a las necesidades del grupo. Bien, el trabajo que se inició fue siguiendo la metodología de FpN, ya que se establecieron reglas y acuerdos, se realizó la lectura de la novela, se formularon preguntas, se eligieron las preguntas con las que se trabajó, se hacían los planes de discusión, se retomaron los ejercicios y en cada sesión hubo una evaluación. La idea de trabajar con los docentes surge de la idea de que Lipman lo trabajó con sus estudiantes universitarios y tuvo excelentes resultados, entonces ¿por qué no hacerlo con docentes que habían tenido resultados por debajo de la media en la prueba de habilidades de pensamiento?



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

Para poder corroborar si la aplicación del programa de FpN ayuda al desarrollo de habilidades de pensamiento, se aplicó la misma prueba a un grupo de docentes con los que no se trabajaría el programa, los resultados de estos fue de 54.33% en el primer momento. Al término del ciclo escolar 2009-2010 se aplicó nuevamente la prueba de habilidades de pensamiento a ambos grupos. En el grupo donde se trabajó FpN durante 7 meses de manera constante los resultados se modificaron de manera notoria, ahora se tenía un desarrollo del 64.22% en forma global, éste dato se obtuvo de los reactivos en los que acertaron cada uno de los docentes. Queda claro que hubo un incremento del 48.7%, si tomamos en cuenta que el resultado del primer momento de aplicación de la prueba fue del 15.52%. En cuanto al grupo de docentes donde no se trabajó con el programa de Filosofía para Niños, los resultados de la segunda aplicación no mostraron movimientos significativos, ya que se obtuvo un 54.01%. Aquí hubo una variante, se disminuyó el 0.32% en la última aplicación.

A partir de estos resultados y del trabajo cotidiano con la propuesta, comenzó el descubrimiento de que trabajar FpN no solo ayuda a rescatar la curiosidad y el asombro entre los niños. Cuando se estimula y promueve el desarrollo del pensamiento complejo desde la comunidad de diálogo en la cual se trabaja con la finalidad de entender los diferentes puntos de vista y tratar de entender el sentido del mundo y de la sociedad. Algo de lo más relevante y digno de rescatar es que los docentes con los cuales se trabajó lograron comenzar a pensar por sí mismos, haciendo valoraciones de lo que para ellos es bueno y malo, para determinarlo llegaron a la reflexión ¿Lo que hago estaría bien si me lo hicieran a mí? ¿Con mi actuar estoy contribuyendo al mundo que quiero vivir?

Como lo decía Lipman, se buscó formar personas críticas con conciencia social, tratando de acercarse al pensamiento de orden superior, interiorizando algunas herramientas del pensamiento crítico, creativo y valorativo. Lipman nos dice que “el



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

pensamiento crítico es un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en los criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto”¹²

El pensamiento creativo, permite pensar con originalidad y proponer respuestas innovadoras, es fundamental para poder imaginar futuros nuevos y no ensayados, permite resolver problemas o buscar soluciones de una manera fluida y flexible. Posibilita ser capaces de comprendernos de una manera diferente y no como nos ven desde la norma. El pensamiento cuidante o valorativo no es una actividad meramente emotiva o afectiva sino también cognitiva y reflexiva. Cuando se está pensando constantemente se está prestando atención a aquello que consideramos importante o que necesita de nosotros para ser pensado. En este pensamiento que se genera no se trata sólo de “el cuidarse de”, que se refiere a cuando cuidamos de un objeto, lo mantenemos en buenas condiciones o en estado operativo, es decir, tratamos con cosas, sino que se busca trabajar “el cuidar a” cuando se trata de los otros, de nosotros mismos y de nuestro entorno, aquí el cuidado adopta la forma de ‘procura’ o “cuidado en pro de alguien”. Este pensamiento valorativo o cuidante no sólo valora o estima, sino que al preocuparse, pone atención y toma en consideración las consecuencias de lo que hacemos y pensamos y de cómo lo hacemos y lo pensamos, actúa sobre el mundo y sobre los demás intentando hacer real una idea, buscando transformar a nosotros mismos y la realidad para ir acercándonos a la persona que queremos ser y al mundo en que queremos vivir.

En párrafos anteriores se hizo mención a la necesidad que se tiene de un sistema educativo donde se formen alumnos críticos, creativos, éticos y con el programa de Filosofía para Niños se van dando las formas para poder lograrlo, esto forma parte de la magia de la FpN. Ahora bien, la metodología que implica FpN mediante los manuales, lleva a descubrir varios puntos de apoyo para el cumplimiento de los propósitos en el plan y los programas de estudio, a continuación se comentan algunos de ellos:

¹² LIPMAN, M., “Critical Thinking and the Use of Criteria” en *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, vol 1, No 3, Montclair Colege, abril, 1989



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

- *Se desarrolla capacidad de comunicación, expresión, participación, cooperación, se forman conceptos*
- *Se adquiere el lenguaje, atendiendo a una forma de razonamiento implícito en las pláticas de la vida cotidiana. Además con el paso del tiempo se detecta el incremento en la coherencia de los diálogos, las buenas razones que otorgan comienzan a hacerse presentes, respetan sus propias reglas, buscan razones en situaciones que se presentan, se valoran las razones ofrecidas de manera más objetiva.*

Lo más agradable del trabajo realizado con los alumnos-docentes fue que de ellos nació la inquietud para trabajar con los niños, esta surge al detectar los cambios en su forma de interpretar algunos hechos y las formas de ver el mundo. Sus comentarios iniciaron motivados por resultados propios. Cuando se inició el trabajo con los niños, se atendió de primero a sexto grado, se tuvieron más sesiones con primero y segundo grado, porque se observó un fenómeno curioso, la participación para elaborar preguntas y hacer los comentarios dentro de la comunidad de diálogo tenía una variante, consistía en que si leían los alumnos el texto de la novela, tardaban hasta una sesión para estructurarlas y cuando la facilitadora les hacía la lectura, los niños elaboraban de manera rápida sus preguntas.

Así que de nuevo a investigar, ahora comencé a documentarme en una prueba de comprensión lectora adaptada al contexto chiapaneco por el Dr. Juan Carlos Lago Bornstein y la cual cubre una característica especial y es que está acorde con los procesos de comunicación emanados de un proceso de comprensión, el cual consiste en antes que nada pensar, estructurar en la mente lo que se quiere decir, decirlo con coherencia, para hacerse entender o escribirlo para comunicarse amigos, familiares u otras personas que se encuentran a distancia. Este es un círculo que encierra la lectura y por medio de ella formamos las imágenes mentales que nos proporciona el texto, relacionándolas con nuestros propios conocimientos para interpretarlas. Recordemos que el pensar, hablar, escuchar, escribir y leer son partes diferentes de un mismo acto, que tiene sentido cuando tiene una finalidad completa: la comunicación. La comprensión lectora, es un constructo



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

íntimamente ligado con el desempeño académico. A mejor comprensión lectora; mejor desempeño académico.

Se aplicó la prueba a los niños con la finalidad de ubicar el nivel de comprensión como literal, inferencial y/o crítico. Esta prueba se elige debido a que según el nivel de comprensión se observan habilidades como de traducción, interpretación, generalización, normalización, buenas preguntas, buenas razones, anticipación de consecuencias, entre otras. Al aplicar esta prueba se encontró que el 48% de los alumnos no contaban ni con una comprensión literal, el resto se colocó en un nivel inferencial. Las cifras son preocupantes, debido a que de 17 alumnos, 10 cursaban segundo grado y 7 primero. Otro factor que marcó la pauta para la aplicación de la prueba, fue la necesidad de que los alumnos mejoren la comprensión lectora, ya que esto apoya de manera contundente el desarrollo de habilidades como las antes mencionadas; sin embargo, se detectaron varias inconsistencias, las cuales se mencionan a continuación:

- *Varias palabras no corresponden al contexto de los alumnos*
- *La prueba se aplicó de manera estandarizada sin seleccionar los reactivos que corresponden a cada grado*
- *La prueba se aplicó sólo una vez, no se aplicó nuevamente para verificar el avance en la comprensión lectora.*
- *No existió un grupo control para establecer comparativos en resultados.*

Por todas estas razones no se pudo obtener un resultado confiable y para poder determinar los aportes en la lectura, de manera confiable, de lo poco que se rescató fue que los alumnos de tercero a sexto grados cuentan con una comprensión literal, que es la interpretación literal de lo que se presenta en el texto.

Durante el tiempo de trabajo con FpN, he podido detectar que hay un gran mejoramiento dentro de la comunidad de diálogo, en los siguientes aspectos:



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

- *La comunicación*
- *La interpretación y comprensión de la realidad*
- *Construcción y comunicación del conocimiento*
- *Organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta*
- *La expresión de emociones, pensamientos, vivencias y opiniones*
- *El dialogar, la formación de juicios críticos y éticos, además de que el diálogo se hace más coherente.*
- *Cuando se hace la lectura se desarrolla la escucha, el analizar y tomar en cuenta diversos puntos de vista al compartir la lectura.*
- *Interpretan y expresan con claridad información, datos y dan sus argumentos.*

Estos son muy pequeños ejemplos de lo que nos brinda el trabajar de manera pura con FpN. Pero es de reconocer que los ejercicios planteados en los manuales para el profesor nos llevan mucho más allá de esto. Recordemos que a cada novela le acompaña un manual para el profesor. El manual contiene, en primer lugar, una introducción general a la parte del currículo que se trate, un cuadernillo por cada uno de los capítulos que aparecen en la novela correspondiente, una relación de cada una de las ideas principales que aparecen en dicho capítulo. Después se desarrolla cada una de ellas: se hace una pequeña introducción a la misma en la que se explica el alcance filosófico del tema y se sugieren modos de su tratamiento en clase; se ofrecen ejercicios para ello; y se proporcionan planes de discusión para la investigación en torno a cada idea. Y, por último, en algunos manuales se ofrecen también al profesorado pautas de respuestas a los



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

ejercicios y sugerencias de evaluación de lo sucedido en el aula durante el trabajo sobre ese capítulo.

Al prepararme en FpN en un mismo tiempo hacia una especialidad en ciencias naturales, entonces encontré una magia especial, la magia de la FpN, en el sentido del encanto al descubrir coincidencias acerca de cómo las preguntas que se utilizan en FpN para el desarrollo de habilidades también se podían aplicar en el ámbito de las ciencias, especialmente en este momento donde se está introduciendo el enfoque de Ciencia, Tecnología, Sociedad (CTS) en donde se busca promover la evaluación y relación social del desarrollo tecno-científico. Desde el ámbito filosófico al cuestionar “¿Qué tipo de persona quiero ser? y ¿En qué mundo quiero vivir?”¹³ Se están promoviendo cuestiones de valores, en las que se promueve la exploración de valores y lo que se está haciendo en el mundo. Otra de las aportaciones que da Filosofía para Niños con las Ciencias Naturales son las habilidades de indagación como: formación de hipótesis, cuestionar de manera adecuada, pedir y otorgar evidencias, autocorregirse y crear alternativas.

Las habilidades del pensamiento como el aprender a fundamentar y expresar las ideas que tenemos; ayudan a desarrollar estructuras lógicas, que permiten ser sensible al contexto, predecir consecuencias, analizar alternativas, dar ejemplos, llevar al extremo hipótesis, construir ideas a partir de los demás, entre otras. Al establecer dilemas y cuestionamientos se busca propiciar el desequilibrio cognitivo: problematizar, repensar y reconstruir las viejas ideas y supuestos.

Todas estas habilidades se ponen en juego en la comunidad de diálogo y son una herramienta vital para el trabajo de la ciencia, ya que en el plan y programa de estudio para primaria 2009, se plantea para el desarrollo de competencias científicas el trabajo por medio de Aprendizaje Basado en Proyectos, Colaborativo y Estudio de Casos. En estas estrategias de aprendizaje desde el momento en que eligen un tema los alumnos se plantean hipótesis, al planear lo que van a hacer deben de determinar alternativas por si algo no funciona, durante el proceso reconstruyen, se cuestionan, etc. En Filosofía para Niños como docentes se encuentran perfectamente diseñados el tipo de

¹³ ECHEVERRÍA E., *Filosofía para Niños*, México, SM ediciones, 2004, p. 87



CECADFIN

*Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes*

cuestionamientos que permiten al docente guiar al alumno para que por él mismo logre los objetivos propuestos. La magia de lo anterior se toma en el sentido de que por medio del Proyecto de Filosofía para Niños, se encuentra lo que tanto trabajo está costando en el sistema educativo, ya que con el conocimiento y las prácticas que se presentan en él se pueden producir los resultados deseados en el sistema educativo. Recuerda que a tu alumno debes enseñarle a pensar, mas no lo que debe pensar.

Otra parte de la magia de la FpN, si analizamos el tipo de preguntas que se hacen para el desarrollo de habilidades y se analizan los propósitos generales de la educación primaria posiblemente se encuentra el cómo apoyar en la formación de niños y niñas que piensan de manera lógica, sin contradicciones y con la aptitud de detectar argumentos engañosos. Esto se puede lograr desarrollando el pensamiento de orden superior, el cual se mencionó con anterioridad al describir sus tres pilares, los cuales son: el pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento valorativo o cuidante. El trabajar Filosofía para Niños contribuye definitivamente apoya a una educación social donde se conjugan la filosofía, la educación y la democracia, esto conlleva a una sociedad más solidaria, donde los estudiantes son capaces de cuestionar los modos habituales de pensar y actuar, indagar situaciones de su entorno y reformular sus saberes a partir de ello.

Se presenta un diagrama de lo que se pretende en FpN, con la finalidad de que ustedes determinen qué tanto les puede ayudar a desarrollar las competencias en las aulas:



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes



CONCLUSIONES

Las aportaciones de Filosofía para Niños en la educación no se refieren van encaminados al estudio de corrientes filosóficas, más bien van encaminadas a desarrollar un pensamiento de orden superior, por ende el desarrollo de habilidades de pensamiento. Los resultados de la prueba de habilidades de pensamiento sugieren que el trabajo de Filosofía para Niños produce algún impacto en el desarrollo de las mismas, esto se observa en los resultados obtenidos en la prueba con el grupo que se trabajó FpN y el contraste de resultados con el grupo con el que no se trabajó el programa y únicamente se aplicó la prueba.

La propuesta de Lipman permite formar personas razonables, creativas, críticas y preocupadas por ellos y por los que lo rodean, logran ser más sensitivos al contexto, además de que valoran las consecuencias que puede tener su actuar. Las novelas y manuales que se utilizan como currículum del programa, permiten que los docentes logren desarrollar con los alumnos habilidades, además de un pensamiento amplio, bien organizado para estructurar conceptos, coherente, cuidadoso de sí mismo y del mundo.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

Otro factor de suma importancia en las aportaciones de éste programa es que permite a la educación ser vista como una práctica social y socializadora, donde se permite la construcción de la identidad personal.

La magia de la filosofía para niños oscila en permitir al docente comprometido contar con elementos para modificar sus formas de enseñanza y además replantear sus formas de vida a nivel personal y profesional, además de lo descrito en el desarrollo del presente trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Eugenio Echeverría y al Dr. Juan Carlos Lago Bornstein por la aportación de diversos materiales y orientación en la aplicación de FpN con los docentes y alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

LIPMAN, M. "Critical Thinking and the Use of Criteria" en Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines, vol 1, No 3, Montclair Colege, abril, 1989).

ECHEVERRÍA Eugenio. Filosofía para Niños. SM ediciones, México 2004

Dr. Juan Carlos LAGO BORNSTEIN, con la colaboración del Dr. Eugenio ECHEVERRÍA y el Mtro. Juan MORENO. *La Evaluación Del Programa De Filosofía Para Niños En Entornos Multiculturales*, Manual para el manejo de la prueba de "Destrezas de Pensamiento". San Cristóbal de las Casas (México) 2007.

PRUEBAS ACL (1 - 6 de primaria), basado en la obra de gloria catala, mireia catala, encarna molina y rosa. adaptacion realizada por el Dr. Juan Carlos Lago Bornstein, Mtro. Juan Moreno Gómez y Mtra. Mayra Domínguez Cruz. San Cristóbal de las Casas, agosto-septiembre 2007.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

FILOSOFÍA PARA JÓVENES EN SECUNDARIA

Mtra. Jessica Montes de Oca Morales

IEMS

jessica.montesdeocam@gmail.com

Presentada en el I Coloquio Nacional de FcNyA CECADFIN

RESUMEN

La educación es un espacio vital para emprender acciones que permitan enfrentar la problemática actual, pero para ello, necesariamente se tendrá que hablar de una educación humanística, autónoma y crítica, en la cual la filosofía es un ingrediente indispensable. Por lo tanto el reto es incorporar la propuesta Filosofía para niños y jóvenes en la escuela secundaria, ya que filosofar en la vida cotidiana aporta múltiples beneficios, para que a través de la pregunta, el diálogo y las comunidades de aprendizaje se potencie el desarrollo integral de los jóvenes.

Palabras clave: Filosofía, educación, jóvenes, secundaria, pregunta, diálogo, comunidad de aprendizaje.



CECADFIN
Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

FILOSOFÍA PARA JÓVENES EN SECUNDARIA

PREÁMBULO

¿Por qué abordar filosofía en la actualidad? ¿Por qué hablar de la filosofía en el ámbito educativo? ¿Para qué trabajar bajo un enfoque filosófico para jóvenes en la secundaria? Estas interrogantes son básicas para abordar la temática presente. Si nos detenemos un momento y pensamos en las características de nuestra sociedad mexicana, sin duda los resultados serán preocupantes. De todos es sabido el aumento de los índices de pobreza, injusticia, violencia, narcotráfico, obesidad, corrupción, desnutrición o contaminación; aunados a actitudes individualistas, de egoísmo, competencia y apatía que en algún momento cada uno de nosotros hemos experimentado.

Sabemos que este halo negativo inunda todos los ámbitos de la existencia humana. Por desgracia, las instituciones educativas no están exentas de estos problemas que, día a día, parecen ir en aumento. Por un lado, muchos alumnos demuestran poco o nulo interés en su permanencia escolar, ensimismados en un mundo de consumismo, moda y tecnología que los absorbe; parecen satisfechos de la escasa sed y la exigua hambre de sabiduría. Si hablamos sobre los maestros, desafortunadamente, cada vez son más los tecnócratas que sólo reproducen contenidos y administran respuestas interminables que nunca fueron preguntadas. Entonces podemos señalar que tenemos ante sí bastantes escuelas, esferas de metal, que encierran verdades inamovibles, que no establecen vínculos con su entorno, que aprisionan sueños y debilitan la esperanza. Estas instituciones son un vehículo de educación domesticadora, el docente tirano es quien posee el saber, mientras el aprendiz es un simple recipiente donde se almacenan conocimientos; sin duda esta “relación” alumno-docente corta las alas, minimiza la imaginación, adormece en la rutina que cansa y produce apatía. Ahora la escuela no nos prepara siquiera para conocer nuestro cuerpo, para saber cómo somos, cómo convivir unos con otros; al contrario, divide, desintegra, compite, reduce lo humano... La situación es caótica, pues la esperanza de lograr la formación integral se diluye más y más...



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

Ante este panorama, algo tenemos que hacer, no es vano considerar que todavía es en el ámbito educativo donde se pueden emprender acciones que detengan al hombre que está a punto de caer al abismo. La educación, aún con todo lo negativo de sus instituciones y actores, es la oportunidad vital que puede salvar al hombre del propio hombre. Si bien, no la podemos reducir a una mera transmisión de saberes, pues la educación que puede salvar y transformar el mundo es distinta, es humanista, autónoma y crítica. En este tipo de educación, la filosofía es el ingrediente que no puede faltar, tal como señala Lipman, parafraseando a Kant: “Una educación sin filosofía se vuelve ciega, una filosofía sin educación deviene vacía”¹⁴. Por consiguiente, la filosofía debe ser el eje, la guía del tipo de hombre que se pretende formar para una sociedad que garantice la buena vida de cada uno de sus integrantes.

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Todos los inconvenientes que hay en nuestro presente, esa molestia, insatisfacción, desesperanza que muchos sentimos, bien pueden convertirse en la causa principal del filosofar dentro del campo educativo. Sin embargo ¿cómo implementamos filosofía en nuestras secundarias?, ¿cómo destinamos tiempo para ella, en una sesión cronométrica que nos exige abarcar valores, competencias, conocimientos, además de cuestiones administrativas?, ¿cómo la insertamos en las aulas? Primero, será conveniente precisar que la filosofía como una práctica escolar es reciente; no obstante, los nuevos aportes de la filosofía para niños y jóvenes, integran un posible sendero que oriente la formación tanto del alumno como del docente.

Bajo este enfoque, no se visualiza a la filosofía como esa ciencia abstracta a la que sólo pueden acceder determinadas personas, ni tampoco se ve al filósofo como ese adulto extraño, raro, encumbrado en un pedestal alejado de sus semejantes. Por el contrario, la filosofía se torna una práctica cotidiana, no aburrida ni tediosa; con personas comunes, que piensan, cuestionan, que no se dejan llevar por lo dado, que buscan

¹⁴ KOHAN W. (2000), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Novedades educativas, Buenos Aires.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

nuevos senderos y se atreven a salir de lo preestablecido. Abarca tanto a los adultos como a los niños y jóvenes, puesto que todos somos capaces de filosofar, aunque en grados diversos. No se aplica para comentar o analizar situaciones extrañas ni ajenas; al contrario, los acontecimientos que le incumben son las cosas que se viven a diario, las acciones básicas de la vida que compartimos los seres humanos.

Matthew Lipman señala, en su propuesta, que la filosofía practicada en la escuela es el pilar de una tentativa de reforma del sistema educativo:

Podemos esperar que la Filosofía para niños florezca en un aula heterogénea, donde los estudiantes hablen de una variedad de experiencias y estilos de vida, donde se expliciten diferentes creencias y donde se consideren valiosos en vez de censurables una pluralidad de estilos de pensamientos.¹⁵

Obviamente el camino no es fácil, todo cambio nos desestabiliza, nos da temor; además todavía no tenemos ni el conocimiento ni la experiencia necesaria para trabajar bajo esta propuesta, sin embargo las escuelas que han trabajado con metodologías filosóficas son claro ejemplo de las bondades del enfoque, efectivamente la filosofía para niños y jóvenes augura resultados positivos y bien puede garantizar el cambio que siempre hemos anhelado. ¡Entonces a intentarlo!

FILOSOFÍA EN LA SECUNDARIA

La secundaria está llena de jóvenes que viven su adolescencia, algunos como una época de crisis, de rebeldía; otros bajo la confusión y el temor de los cambios; la mayoría con el peso de tomar decisiones que marcarán el rumbo de su existencia. Muchos de nuestros adolescentes son náufragos, prisioneros de un silencio y una indolencia que les permite evadirse de sí mismos, de los otros, de su entorno. Los jóvenes fabrican un mundo hecho a su conveniencia, un mundo de sujetos-objetos que se pueden desechar en cualquier momento; no saben adónde van, qué quieren, quiénes son... Por lo tanto, el reto es ayudarles a encontrar esas respuestas; luego, ¿si utilizamos la filosofía para ello,

¹⁵ LIPMAN M. (1998), *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, p. 115.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

podremos contribuir?... Para poder emitir una respuesta, veamos cuáles son los beneficios que una práctica filosófica nos puede aportar.

Comenzaré, a mi parecer, con el más importante, el diálogo. El mundo humano es un mundo de comunicación, asimismo la educación es comunicación, es diálogo en la medida que en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de personas que interactúan. El diálogo está en contra de que la educación sea el mero depósito de ideas de un sujeto en el otro, tampoco acepta un simple intercambio de opiniones consumadas, ni mucho menos una discusión guerrera entre dos sujetos que luchan por imponer su verdad. Además como dice Paulo Freire:

“No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante. El diálogo como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad.

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”?

¿Cómo puedo dialogar si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o “nativos inferiores”?

¿Cómo puedo dialogar si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco?¹⁶

¹⁶ Cfr. FREIRE P. (1998). “Dialogicidad y diálogo” en MOLINA A. *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, SEP- El caballito, México.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

¿Cómo puedo dialogar, si me es más fácil llegar al salón de clases dictar, mandar y evaluar a mis alumnos-objeto? ¿Cómo pretendo dialogar si miro a mis alumnos por debajo del hombro y los veo como sujetos ignorantes, olvidando que, al igual que yo, tienen sentimientos, inquietudes, miedos, pero también como yo la posibilidad del cambio?

Frente a estas preguntas, la práctica filosófica me sacude y me hace entender que cualquiera es capaz de pronunciar el mundo; el filosofar nos permite establecer puentes dialógicos de empatía y tolerancia en una relación horizontal que nos posibilita para transitar un camino común. En ese caminar, tanto el maestro como al alumno, ganan significación sobre lo que son. Cuando las personas que interactúan en un mismo espacio, en este caso escolar, son capaces de romper el silencio comienzan a dialogar y este transitar en la palabra es una exigencia existencial, un encuentro que solidariza la reflexión y la acción.

Entonces ¿cómo comenzar ese diálogo con mis alumnos? La filosofía para niños y jóvenes nos invita a darle la vuelta a las ideas establecidas, a inducir el desasosiego, aun corriendo el riesgo de sentirse mal al no encontrar verdades últimas. Será necesario romper lo automático, mecánico, repetitivo. Para ello la pregunta se convierte en la herramienta indispensable, pues aunque preguntó sobre lo que conozco y parto de mis referentes, la pregunta me moviliza, me alerta a aprender, a ampliar mis conocimientos, a escuchar respuestas distintas, quizá jamás pensadas por mí. Claro que no se trata de cualquier interrogante, sino de preguntas filosóficas, aquellas que nos sacan de la zona de confort, que nos permiten entrar en conflicto con lo dicho o lo dado, las que nos invitan a pensar juntos las cuestiones que nos interesan y dan sentido a la vida misma. Si nosotros mismos y nuestros alumnos aprendemos a cuestionar, reflexionar, escuchar y ser tolerantes con las respuestas de los demás, siempre abiertos a la posibilidad del cambio, seguramente estaremos abonando a una formación más humana y a una sociedad menos violenta. Un beneficio más de la práctica filosófica.

La filosofía, igualmente, es una herramienta de conversión donde el aula se transforma en una comunidad de aprendizajes útiles y aplicables a lo cotidiano, ya que el



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

filosofar nos permite reconocer aspectos vitales, esta conciencia nos impide permanecer inmunes, incluso nos demanda acción, cambios en el aquí y ahora. Además, en este ambiente, prevalece la democracia ya que ninguna voz tiene más autoridad que otra ni se impone, ninguna de las partes ceden, ambas dialogan, si es posible, llegan a un consenso donde no hay vencedores ni vencidos.

En esta comunidad cada integrante desarrolla sus potencialidades para ser capaz de emitir críticas argumentadas, indagar sobre lo que le interesa, fomentar su autoconocimiento, desarrollar su sensibilidad, practicar la tolerancia, pero lo más importante es que el alumno y el maestro se ven como integrantes del grupo que aportan a los demás pero también se enriquecen de los otros. Filosofar cotidianamente nos beneficia tanto en el área intelectual, como en la emotiva y la social, es decir, permea toda nuestra calidad de vida y para practicar filosofía no necesitamos un horario específico, ni mucho menos una asignatura especial. Filosofar es interdisciplinar, es parte de la vida, por ello podemos filosofar en todo momento y dentro de cualquier asignatura; es más, podemos utilizar filosofía en cualquier etapa del proceso de enseñanza aprendizaje. Basta elegir un texto, canción, dibujo, objeto, situación... cualquier pretexto, que detone la reflexión consigo mismo y con nuestros semejantes, que posibilite jugar con el pensamiento, hacer preguntas, poner en duda los aspectos que suponemos son válidos y profundizar la existencia humana. Al incluir la práctica filosófica en nuestras clases, la persona elucida, cuestiona, deconstruye, construye, abre horizontes, transforma. Razones suficientes para que los maestros, junto con los alumnos, iniciemos la aventura filosófica.

Hasta aquí todo suena bien; no obstante, es importante aclarar que el viaje no es sencillo, más complicado cuando los pasajeros de cada grupo son numerosos, pero el reto tampoco es imposible. El maestro deberá asumir muchos desafíos, entre éstos: pensarse a sí mismo, escuchar a los otros, buscar la interdisciplinariedad y los vínculos reales, ser constante, ser sensible, definir las tareas del grupo, fomentar el diálogo, ser observador, saber aprovechar los conflictos, investigar, seleccionar los materiales idóneos, y muchas otras cosas más. Evidentemente la tarea es ardua, pero ¿quién dice que las cosas buenas se consiguen fácilmente?, ¿quién quiere perderse en la apatía, la rutina, el



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

desencanto?, ¿quién está dispuesto a luchar por una educación liberadora, humanizante, crítica, qué aún nos puede salvar?

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

FREIRE Paulo (1988), “Dialogicidad y diálogo” en Alicia Molina. *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, SEP - El caballito, México, 2ª. ed.

KOHAN Walter y Vera Waksman (2000), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

LIPMAN Mattew, Ann Margaret Sharp y Frederick S. Oscanyan (1998). *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2ª. ed.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN LOS ADOLESCENTES

Mtro. Sergio Antonio Martínez García

Universidad Pedagógica Nacional,

Unidad 113, León, Guanajuato

sade_kant@hotmail.com

Presentada en el I Coloquio Nacional de FcNyA CECADFIN

RESUMEN:

Esta ponencia se centra en la revisión, análisis y propuesta de la didáctica específica en la asignatura de filosofía, en el nivel de preparatoria. La enseñanza de la filosofía se relaciona con la formación de la conciencia crítica del alumno que desarrolla, su saber aprendiendo a dialogar con los clásicos, con otras épocas, a fin de entender el tiempo presente, en este contexto se ha de afirmar la construcción de un sistema abierto, en el cual se presentarán algunas posturas en torno a la enseñanza, aprendizaje y práctica de la filosofía, para llegar a cerrar en un modelo-propuesta para la enseñanza de la filosofía.

Palabras clave: filosofía, educación, enseñanza, didáctica.



LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN LOS ADOLESCENTES

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la filosofía en preparatoria, es actualmente una de las primeras y últimas oportunidades para conocer esta asignatura, en la escolaridad obligatoria. Bajo pretexto de libertad se autoriza la enseñanza de esta disciplina, es cierto, pero rigurosamente enmarcada y reglamentada. Prueba de ello es el programa de filosofía (ver: www.dgb.sep.gob.mx/.../programasdeestudio.html), donde se presenta como la coronación – la palabra no es casual, ya que la metáfora supone una disciplina reina, real-busca volver coherente todo lo que hasta entonces estaba separado. Hasta entonces parcelado, el mundo escolar accede repentinamente a su sentido, sólo algunos meses, antes del fin del ciclo de preparatoria. Tres cuartas partes de la trayectoria del ciclo de preparación de los alumnos se pretende así, su significado: desde los primeros momentos de socialización en la guardería a la clase de filosofía, pasando por el aprendizaje de la lectura, la escritura, las matemáticas, inglés, computación, se evita pensar y reflexionar, solo en los últimos momentos se permite una licencia para ello. Simplemente así se le habrá quitado prioridad a la asignatura de filosofía, la disciplina que acompaña, y no la que corona, el conjunto de la trayectoria. De esta situación es necesario y prioritario encontrar y aplicar referentes teóricos, los cuales podrán generar aquellas orientaciones y correctivos que permitieran avanzar en una práctica docente más coherente, cuya finalidad sea la formulación de una propuesta de orientación didáctica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hacer frente a la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de filosofía, en la edad de los adolescentes, impone un reto al docente en filosofía, extraer el mejor rendimiento a esta situación, la utilización de didácticas adecuadas, es donde precisamente el problema habrá de girar y desarrollarse para la presente ponencia, en el cómo es posible fundamentar una



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

teoría de la enseñanza filosófica. Esta tarea es complicada, el enseñar sin caer en la receta del especialista que percibe “buenas modalidades” de enseñanza, ya que se parte de que las prácticas pedagógicas “se heredan”. Cada profesor de filosofía aprendió de cierta manera, enseñado por profesores/as que a su vez son enseñados por otros profesores de esa manera y, como es natural, sigue con la costumbre de enseñar de la misma forma, sin sentir la necesidad de algún tipo de cuestionamiento. Y aquí es cuando la práctica se torna estándar, cuando se canoniza, el examen crítico no sólo se considera innecesario sino que hasta puede ser tachado de mal gusto, donde el papel del docente se reduce a ser un técnico experto y especializado en la aplicación de reglas para orientar la conducta de los alumnos. Ante tal situación se trata de redimensionar la concepción profesional de este actor educativo, enfatizando la importancia de la innovación, la práctica reflexiva y ética en su formación.

Hoy por hoy, en los comienzos del siglo XXI, ante la complejidad de los problemas en los cuales, se enfrentan las sociedades contemporáneas por la polarización de la riqueza y la subsecuente exclusión social, el aumento de fundamentalismos, encuentros y desencuentros entre las culturas en un mundo globalizado, los dilemas éticos derivados del choque entre ciencia-religión, los problemas de democracia, etc., se impone con urgencia de la enseñanza de la filosofía como enseñanza radical de una actitud crítica, donde se proponga seres humanos que sean dueños de su vida y capaces de pensar y de transformar el mundo que les toca vivir. Sin embargo, con la misma urgencia debe plantearse cómo enseñar la filosofía, y qué clase de aprendizaje promover, desde el aula y la práctica educativa.

DESARROLLO

En este apartado se desarrolla la revisión teórica de la didáctica específica, conformada en cuatro secciones. La primera de ellas se pasa revista y análisis a cuatro posturas en torno de la enseñanza de la filosofía; en la segunda se presentan las posturas sobre el aprendizaje filosófico; la tercera sección se desarrolla la postura de la enseñanza



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

de la filosofía como práctica filosófica y por último se conforma de un modelo-propuesto para la enseñanza de la filosofía.

A) Posturas en torno a la enseñanza de la filosofía.

En torno a la enseñanza de la filosofía. Existen cuatro tipos de debates generales bastantes polarizadas y que en algunos casos resultan ser las antítesis de cada una de ellas o por el contrario resultado de una combinación dialéctica de las anteriores, pasemos a revisar cada una de ellas y sus postulados:

El primer tipo de controversia, que es planteado por la clásica disputa entre las escuelas filosóficas. Desde que Heráclito contradijo a Parménides, o Aristóteles a Platón, la filosofía se ha caracterizado por construir un territorio disputado en el cual las escuelas, corrientes, grupos e individuos defienden más o menos argumentativamente sus ideas y atacan, en el mejor de los casos del mismo modo, las de los demás; así y en específico, la historia de la filosofía, muchas veces se asemeja a un campo de batalla, una lucha de tendencias, perspectivas, horizontes, etc., ámbito en el que esencialmente la discusión ha estado presente. Basté abrir cualquier libro de filosofía del presente o del pasado para hallar ejemplos de los que se quiere decir. Aquí se defiende un enfoque histórico, donde la filosofía se halla en su historia y estudiar historia de la filosofía no es meramente estudiar historia, sino estudiar filosofía. La comprensión de la filosofía sólo se logra si se la estudia históricamente (Xirau, 2008).

Pasemos ahora a la segunda postura: que se refiere a la enseñanza de la filosofía, considera en sentido amplio: propósitos, enfoques, planes de estudio, métodos, formas de evaluación, etc. En la enseñanza de la filosofía en el nivel superior. Aquí se defiende un enfoque problemático (Obiols, 1989), donde la filosofía es una disciplina que tiene, antes que nada, un objeto de estudio constituido por determinados temas, problemas, debates o cuestiones que se consideran filosóficas, y el estudio debe centrarse en las mismas, sin tomar en cuenta las cuestiones históricas, de autores o fechas. No faltan quienes preconizan un tercer enfoque derivado de la unión de los anteriores y que se le conoce como histórico-problemático que busca ubicar el estudio de ciertos problemas a



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

través de su desarrollo histórico o estudiar una cierta cuestión que se consideré con independencia de las dos primeras. Señala que la filosofía se halla fundamentalmente en los escritos de los filósofos, en una serie de obras que constituyen un canon de parámetros en los cuales se puede discutir, pero, en cualquier caso, debe de constituirse el centro de la lectura y el comentario en la enseñanza de la filosofía (Obiols, 2008, 50).

Una cuarta modalidad la “doctrinaria” dice: que la filosofía es incomprensible si no se la estudia desde una postura o perspectiva filosófica definida, es decir; desde asumir un compromiso con un sistema filosófico determinado. Sólo desde una óptica definida es que podríamos “abrirnos” a considerar la historia de la filosofía, los problemas y los textos filosóficos (Obiols, 2008, 57).

En fin, ninguna de las modalidades está libre de problemas propios ni que se desvirtúese y aisladamente, cada una no puede sino ser unilateral. Pero más allá de las modalidades e incluso más cercano, del tipo de plan de estudios y de las finalidades. La cuestión central es la análisis de la práctica del profesor en el aula, la del tipo de curso que se propone desarrollar, las actividades que les va a proponer a sus estudiantes, todo ello aunado en la consideración del contexto económico, social y cultural que envuelve a sus alumnos.

B) Posturas en torno al aprendizaje de la filosofía

Dentro de esta sección se plantea un debate sobre la forma del aprendizaje filosófico, en el cual recorreremos algunas respuestas que han dado a la cuestión algunos filósofos, en especial abrimos esta controversia con Kant y Hegel, posteriormente se sigue la revisión con la postura de Descartes, Nietzsche y se concluye con Scheffler. Estos puntos de vista hay que situarlos y contextualizarlos desde el objeto de la enseñanza, de la cual se parte de una postura donde se la concibe de manera general, como promotora, facilitadora o productora del aprendizaje, así entonces el punto de partida para pensar la enseñanza de la filosofía es preguntarnos por el tipo de aprendizaje filosófico posible y deseable.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

En el caso de Kant, se encuentran dos textos celebres donde se distingue entre “aprender filosofía” y “aprender a filosofar”. En el primer texto, *Critica de la razón pura* (1998, 289) nos dice: “Solamente puede aprender a filosofar, o sea, a ejecutar el talento de la razón en la observación de sus principios universales en ciertos intentos existentes, pero reservándose siempre el derecho de la razón a investigar esos principios en sus propias fuentes y confírmalos o rechazarlos.

El en otro, texto tenemos sobre el saber filosófico, (Kant, 1980, 46) que se afirma:

“En general, no puede llamarse filosófico nadie que no sepa filosofar. Pero sólo se puede aprender a filosofar por ejercicio y por el uso propio de la razón... no podría, sin embargo el que la aprendiese, es decir de sí que es un filósofo; pues su conocimiento de ella nunca dejaría de ser sólo subjetivo-histórico. En las matemáticas suceden las cosas de otro modo. Esta ciencia sí se puede aprender, en cierta medida; pues la demostraciones son aquí tan evidentes que todos pueden convencerse de ellas; también puede, gracias a su evidencia, ser tenida en algún modo como una doctrina cierta y duradera...

El que quiere aprender a filosofar, por el contrario, sólo puede considerar todos los sistemas de filosofía como historia del uso de la razón y como objeto para el ejercicio de su talento filosófico. El verdadero filósofo tiene que hacer, pues, como pensador propio, un uso libre y personal de su razón, no servilmente imitador. Pero tampoco un uso dialectico, esto es, tal que sólo se proponga dar a los conocimientos una apariencia de verdad y sabiduría. Esa es la labor de los meros sofismas; pero totalmente incompatible con la dignidad del filósofo, como conocedor y maestro de la sabiduría

¿Cómo se debería poder aprender también filosofía? Cada pensamiento filosófico edifica su propia obra, por así decirlo, sobre las ruinas de otra; pero nunca se ha realizado una que fuese duradera en todas sus partes. Por eso no se puede en absoluto aprender filosofía, porque no la ha habido aún. Pero aún supuesto que hubiera un efectivamente existente”

De los planteamientos de Kant se deduce las siguientes características, consecuencias y conclusión:

- a) *No se podría aprender filosofía, porque no hay un saber filosófico aceptado (como si hay un saber matemático), sino intentos de saber filosófico en doctrinas*



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

que no han sido duraderas en todas sus partes. Y en consecuencia se desprende que no vale la pena estudiar o aprender filosofía, es decir sus conceptos, problemas, métodos, teorías, etc., pues, a diferencia de las matemáticas u otras ciencias, sólo estaríamos estudiando y quizás aprendiendo sistemas y teorías que se contradicen y que en general, con el paso del tiempo, pueden considerarse fallidas o fracasadas.

- b) En esta segunda parte aprender a filosofar, es desarrollar los talentos filosóficos que cada uno tenga, aprender a realizar una cierta práctica racional o a hacer un uso libre y personal de su razón. Donde se debe aprender a filosofar y que tal cosa es aprender un método, un oficio o una práctica independiente, distinta y tal vez hasta contrapuesta al aprender filosofía.*

- c) En la última parte el cómo aprender filosofía, sería en palabras de Kant, ejercitando el talento filosófico sobre los sistemas filosóficos existentes, es decir, desarrollando una cierta práctica racional, estudiando, analizando, criticando las filosofías que se han dado en el paso del tiempo o en el presente y que constituyen, ni más ni menos, los ejemplos de uso de la razón. Que de igual forma se advierte que aprender a filosofar sólo se lo puede hacer entablando un diálogo crítico con la filosofía. De lo que viene a resultar que se aprende a filosofar aprendiendo filosofía de un modo crítico, es decir, que el desarrollo de los talentos filosóficos de cada uno se realiza poniéndolos a prueba en la actividad de comprender y criticar con la mayor seriedad la filosofía del pasado o del presente.*

CONCLUSIÓN GENERAL

De los planteamientos que se desprenden de Kant, se tiene que no es un mero formalista que anuncia que se debe aprender un método en el vacío o una forma sin contenido; tampoco se sigue que Kant hubiera avalado la idea de que hay que lanzarse a



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

filosofar, sin contenidos conceptuales, ni mucho menos la idea de que los estudiantes deberían ser impulsados a “pensar por sí mismos” sin necesidad de esforzarse en la comprensión crítica de la filosofía, sus conceptos, sus problemas, sus teorías, etc.

Pasamos ahora a Hegel, quien en diversos escritos de sus pasajes desarrolla un idea contraria a Kant, de ello tenemos lo siguiente: Por una parte, Hegel afirma (1991, 139 y ss.):

“...en general se distingue un sistema filosófico con sus ciencias particulares y el filosofar mismo. Según la obsesión moderna, especialmente la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el contenido de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a filosofar sin contenido; esto significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc., Por los pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no sólo aprende, sino que se viaja realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no sólo se aprende a filosofar, sino que ya se filosofa realmente. Asimismo, el fin de aprender a filosofar, a viajar constituiría él mismo en conocer aquellas ciudades, etc.; el contenido... El modo triste de proceder, meramente formal, este buscar y divagar perennes, carentes de contenido, el razonar o especular asistemáticos tienen como consecuencia la vaciedad de contenido, la vaciedad intelectual de las mentes, el que ellas nada puedan... El modo de proceder para familiarizarse con una filosofía debe ser enseñada y aprendida, en la misma medida en que lo es cualquier otra cosa”.

Y posteriormente (Hegel, 1996, 44) dice:

“... es especialmente necesario que la filosofía se convierta en una actividad seria. Para todas las ciencias, artes, aptitudes y oficios vela la convicción de que su posesión requiere múltiples esfuerzos de aprendizaje y de práctica. En cambio, en lo que se refiere a la filosofía, parece imperar el prejuicio de que, si para poder hacer zapatos no basta con tener ojos y dedos y con disponer de cuero y herramientas, en cambio, cualquiera puede filosofar directamente y formular juicios acerca de la filosofía, porque posee en su razón natural la pauta natural para ello, como si en su pie no poseyese también la pauta natural del zapato. Tal parece como si se hiciese descansar la posesión de la filosofía sobre la carencia de conocimientos y de estudio, considerándose que aquella termina donde comienzan éstos. Se la reputa



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

frecuentemente como un saber formal y vacío de contenido y no se ve que en cuanto al contenido, sólo puede ser acreedor a este nombre cuando es engendrado por la filosofía; y que las otras ciencias, por mucho que intenten razonar sin la filosofía, sin éstas no pueden llegar a poseer sí mismas vida, espíritu ni verdad”.

Ya a principios del siglo XIX, Hegel sale al cruce del formalismo pedagógico, que cree encontrar un atajo que nos dispense del estudio del contenido de la filosofía para aprender, directamente a filosofar. Por el contrario, el estudio y el aprendizaje de la filosofía -de su historia, sus conceptos, sus problemas, sus textos canónicos- significan, por sí mismo, no sólo un aprender a filosofar, sino un filosofar real, aunque sea en forma embrionaria. La defensa del aprendizaje del contenido que hace Hegel no debería servir de aval a las posturas explícitas o implícitamente entienden que aprender filosofía es un “aprender al pie de la letra”, aprender de memoria o aprender servilmente las ideas de un filósofo. Como consecuencia misma del pensamiento hegeliano, de sus categorías, se sigue que no hay ni puede haber y, en última instancia, no tendría ningún sentido de una comprensión pasiva, meramente repetitiva. La propia práctica de la enseñanza que Hegel desarrolló desde la cátedra universitaria muestra que su exposición de los filósofos del pasado constituye un diálogo con sus ideas y sus épocas desde las propias ideas y la propia época -la del filósofo alemán-, aunque pueda parecer paradójico y hasta irreverente, Hegel produce su sistema filosófico, es decir, filosofía a la manera kantiana, procurando ejercitar el talento de la razón en la observación de sus principios universales en ciertos intentos existentes, pero reservándose siempre el derecho de la razón a investigar esos principios en sus propias fuentes y confirmarlos o rechazarlos.

En la exposición filosófica hegeliana (Obiols, 1991, 100):

“...se va cargando de significados para los que asisten a las lecciones, que se trata de una enseñanza que ilumina el presente, que permite una mejor comprensión del mismo, que se trata de filosofar con los filósofos del pasado y no de una mera exhumación de cadáveres, que más que una exposición acerca de la filosofía se trata de una exposición filosófica”



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

En consecuencia, si se corre a Kant un paso a la derecha y aceptamos que en el aprender a filosofar está incluido implícitamente al aprendizaje de la filosofía y, si se desplaza a Hegel a la izquierda y se admite que la filosofía, que se debe aprender significa necesariamente aprender a filosofar, superamos una falsa contradicción y podemos afirmar en un caso que se da el aprendizaje filosófico y el filosofar, al mismo tiempo. Quizás el énfasis en una u otra cara pueda depender de la circunstancia histórica que nos toque vivir. En realidad, tanto antes como después de Kant y de Hegel, en la historia de la filosofía es factible advertir esta tensión entre aprender filosofía y aprender a filosofar, tensión que se ha resuelto de distinta manera según las circunstancias históricas, las posiciones filosóficas y la idiosincrasia de los filósofos.

Por otro lado Descartes, (2003, 41), opone a un desvalorizado “aprender historias” filosóficas, la capacidad de dar un juicio propio y fundamentado sobre los temas filosóficos, cuando dice: “jamás llegaremos a ser filósofos, aunque hayamos leído todos los razonamientos de Platón y de Aristóteles, si no podemos dar un juicio sólido acerca de las cuestiones propuestas, pues, en tal caso, pareciera que hemos aprendido historias pero no ciencia”. Descartes evoca los estadios de filosofía, que podrían ser retomados por aquellos estudiantes que a veces se sienten demasiado asfixiados por el academicismo. Aprender “historias” parece, en el lenguaje de Descartes, sinónimo de aprender “cuentos” y, en cambio, aprender “ciencia” sería equivalente a aprender a desarrollar una actividad.

Con posterioridad a Kant y Hegel, en la segunda mitad del siglo XIX, la práctica de la enseñanza de la filosofía va a ser objeto de una dura crítica por parte de Nietzsche (2002, 164-165): “... hemos sustituido el problema filosófico por un problema histórico; si tal filósofo pensó esto o aquello, si se le debe atribuir este o aquel escrito, o si se debe leer este escrito así o así: ésta es la posición neutral que el estudiante ha de guardar en nuestros seminarios filosóficos, y por eso yo me he acostumbrado a considerar tal ciencia como una rama de la filología y a juzgar a sus cultivadores viendo si son o no buenos filólogos. En consecuencia, podemos decir que la “filosofía en sí” está desterrada de la universidad”.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

Nietzsche hace notar cómo se escamotea el “problema filosófico” al sustituirlo por el “problema histórico” y cómo la filosofía se convierte en filología, transformándose ésta última, que debería ser un medio para la labor filosófica, en un fin en sí misma. Sin duda esta crítica al academicismos en la enseñanza de la filosofía, donde, en ciertos casos, se enseña a hurgar en textos venerables, a veces sin siquiera los instrumentos filosóficos necesarios, sin pasión ni interés, y con más orientación a una cultura enciclopedista y memorística. Ya en el siglo XX, la dicotomía entre la filosofía y el filosofar vuelve a aflorar en un filósofo de orientación analítica Scheffler (1970, 21) que plantea la oposición, que puede encerrar la expresión “estudios filosóficos”: “... existe una ambigüedad en la noción de “estudio filosóficos”,... Esta noción puede indicar, por una parte, la investigación de problemas filosóficos o el uso de métodos filosóficos; o por otra, hacer referencia al estudio histórico de las conclusiones a que han llegado las investigaciones de problemas de filosofía o los usuarios de los métodos de ésta”.

La síntesis entre el “estudio histórico de las conclusiones” y la “investigación de problemas filosóficos o el uso de métodos filosóficos” la encuentra en lo que denomina “actitud operativa”: *“Una parte importante de todos los filósofos consiste en el estudio íntimo de los escritos de los pensadores que nos precedieron. Es la actitud operativa asumida frente a esos trabajos la que sirve para distinguir nuestro intento, de los estudios sobre la historia de las ideas”* (Scheffler, 1970, 21). Detrás de la actitud operativa puede verse, una vez más la necesidad de aprender a filosofar teniendo como materia prima la filosofía.

Espero haber señalado las tensiones entre los sustantivos “filosofía” y el verbo “filosofar”, ya que ambos constituyen las dos caras inescindibles e indispensables para el aprendizaje de contenidos o habilidades que puedan ser consideradas como filosóficas. Ni Kant imagino nunca el “aprender filosofía” como la capacitación de un operador de PC que aprende unas reglas para obtener ciertos resultados, tal sería “la labor de los meros sofistas”, ni Hegel convalidaría el “aprender filosofía” de aquellos memoriosos, meros repetidores de textos ilustres, que han criticado Descartes y Nietzsche. El “aprendizaje filosófico” no puede dejar de ser integral, no puede dejar de incluir textos,



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

los conceptos, las teorías filosóficas y la filosofía, no menos que los procedimientos y las actitudes que se hallan en aquellos y en ésta. Sólo así, el aprendizaje filosófico podrá ser auténticamente formativo.

C) La enseñanza de la filosofía como práctica filosófica

Al planteo que acabamos de presentar anteriormente, sobre la relación filosófica/enseñanza se debe oponer otro, cuyos orígenes pueden remontarse hasta Sócrates (Platón, 1988). Desde él existe un canon en la estrecha relación entre la filosofía y su enseñanza. La filosofía ha sido vista, por muchos filósofos, como una forma eminente de pedagogía. Así, el diálogo socrático es una instancia en lo que es imposible separar la producción y la enseñanza filosófica. La idea misma de “escuelas filosóficas” supone la enseñanza, y también lo hace la relación “maestro-discípulo”, entre Sócrates y Platón, y entre éste y Aristóteles, por ejemplo (Xirau, 2008, 38 y ss.). Pitágoras, Platón, Aristóteles y otros fueron fundadores de escuelas filosóficas y de instituciones específicamente destinadas a la enseñanza de la filosofía.

Los planteos que tienden a señalar una estrecha relación entre filosofía y enseñanza suelen considerar a la enseñanza filosófica como una actividad formativa, educativa, y a la labor de enseñanza como una instancia del filosofar. Así, en Sócrates, Platón o Aristóteles está ausente la idea de transmitir contenidos ajenos, al menos como tales. Cuando Aristóteles (1998, 10 y ss.) por ejemplo en su *Metafísica*, recorre el pensamiento de los filósofos presocráticos, “enseña” sus teorías, pero, sobre todo está construyendo su propia perspectiva filosófica. Esto quiere decir que la contradicción planteada entre la actividad filosófica y la enseñanza de la filosofía comienzan a diluirse cuando se advierte que hay prácticas en las que no es fácil distinguir entre una y otra, sino que por el contrario se hallan, más bien, integradas. Así se supera, por un lado la producción filosófica solitaria y, sobre todo, por el otro la idea de enseñanza de la filosofía como transmisión de determinada información en el marco de una materia para incluir y privilegiar aspectos formativos y fines de mayor trascendencia.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

Acerca de la posibilidad de asociar la filosofía y enseñanza. Existe la posibilidad de que a través de la práctica el profesor enseña filosofía, pero también la produce, la enseñanza es, entonces, al menos una parte de la actividad filosófica: y el dualismo polarizado que teníamos en la sección anterior se ha roto. Así planteada, la enseñanza promueve o facilita el aprendizaje filosófico en sus distintas facetas, lo que no significa que necesariamente todos los estudiantes aprendan, pues, por muy bien planteado que esté un proceso de enseñanza, no puede garantizar que la totalidad de los aprendices se conviertan en expertos.

Podemos concluir esta parte del trabajo con las palabras de Kohan (2000, 182): *“Un profesor que sólo reproduzca, que sólo diga de nuevo aquello que ya fue dicho no es, de hecho, un profesor de filosofía; profesor de filosofía es aquel que dialoga con los filósofos, con la historia de la filosofía y claro, con los alumnos, haciendo del aula de filosofía algo esencialmente productivo. En consecuencia, la filosofía no se produce en un lugar y se enseña en otro, ella siempre se produce y se enseña al mismo tiempo”.*

D) Modelo-propuesto para la enseñanza de la filosofía.

En la presente sección presento un modelo de enseñanza en la que el profesor de filosofía dialogue con los filósofos, los textos filosóficos, la historia de la filosofía, el comienzo científico, donde sus estudiantes haga del aula un sitio de enseñanza y de producción filosófica. El modelo que presento se nutre de lo expuesto en las secciones anteriores, que recoge lo principal de la tradición de la enseñanza y aprendizaje que desarrollo la filosofía misma, pero va a ser enriquecido con algunos detalles de la teoría pedagógica contemporáneas.

Recurrir a los clásicos filosóficos ha resultado decisivo para la reflexión de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Estas bases proporcionan los cimientos para docentes en filosofía, poder plantear su enseñanza y aprendizaje, en la reflexión de la misma práctica educativa. Procurando, sin embargo enriquecer la perspectiva filosófica con algunas ideas y teorías del pensamiento pedagógico contemporáneo. En lo que sigue, se mostrará que hay al menos tres ideas o teorías pedagógicas importantes en nuestros



días que son compatibles y complementarias de las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía que surge de la filosofía misma.

1. La teoría de los contenidos.

En cualquier circunstancia que nos encontremos, si hay un proceso de enseñanza de la filosofía, y los clásicos han establecido firmemente que este aprendizaje filosófico, es un aprendizaje inescindible de un contenido y de una forma, que se trata de aprender filosofía y de aprender a filosofar y que sólo se aprende a filosofar estudiando filosóficamente la filosofía efectivamente existente.

La primera premisa, se puede expresar en dos negaciones: el enseñar la filosofía como una serie de conceptos, teorías o historias, como una serie de “resultados” obtenidos por los filósofos para adornar una “cultura general”; y la otra negación es la de “enseñar a pensar” en el vacío o, lo que es lo mismo, a pensar a partir del leal saber y entender de cada uno. Las posiciones más clásicas reverencian los textos filosóficos y sostienen que el estudiante deberá limitarse a comprender. Los modernos pretenden que no hace falta estudiar la filosofía (sus conceptos, problemas, teorías y desarrollos históricos) e incluso, invocando falsamente a Kant, señalan que es imposible estudiarla, sino que hay que estudiar sin más. En esta investigación se sostendrá que los estudiantes pueden, en forma graduada, aprender filosofía y aprender a filosofar, y que un proceso de enseñanza filosófica debe plantearse, de modo simultáneo y articulado, ambos propósitos.

La postura que se sostiene que expresan los clásicos puede leerse en clave contemporánea en la teoría pedagógica de los contenidos que ha expuesto Coll (1994) las principales tesis que se sostienen, tienen una reconocida inspiración en ideas constructivistas de la enseñanza y del aprendizaje, las cuales son las siguientes:



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

- a) *Los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización.*
- b) *Los contenidos no sólo los hechos y los conceptos a ser enseñados, sino que abarcan también los procedimientos y las actitudes, valores y normas. En definitiva, hay tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.*
- c) *El aprendizaje significativo de estos contenidos por los alumnos implica desarrollar actividades para que los mismos puedan desarrollar actividades para que los mismos puedan construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden.*
- d) *Por último, la distinción entre los distintos tipos de contenido no implica llevar adelante actividades de enseñanza y de aprendizaje diferenciadas para trabajar cada tipo de contenido, sino exactamente lo contrario: planificar y desarrollar los tres tipos de contenido (Coll, C y otros 1994, p. 9 y ss.).*

La relación de estas tesis de Coll (1994) con las teorías clásicas puede no resultar evidente, pero se establecen vínculos. Aprender filosofía puede entenderse como aprender contenidos conceptuales filosóficos (comprender críticamente conceptos filosóficos, métodos filosóficos, teorías filosóficas, desarrollos históricos de la filosofía, etc.). Aprender a filosofar podría ser, aprender contenidos procedimentales y actitudes filosóficas (aprender a filosofar es aprender a practicar unos métodos filosóficos, unos ejercicios filosóficos, unas técnicas filosóficas, unos hábitos, disposiciones y valores filosóficos; es aprender a leer filosofía críticamente, a detectar supuestos, a reconstruir argumentos, a confrontar tesis filosóficas, a emitir un juicio propio y fundamentado sobre cuestiones filosóficas, desarrollar actitudes de tolerancia y discusión racional de ideas filosóficas, etc.).

Por último, del mismo modo que no se puede aprender por separado la filosofía y el filosofar, Coll (1994) sostiene que es posible y necesario planificar y desarrollar



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

actividades que permitan trabajar de forma interrelacionada los tres tipos de contenidos, aplicado para la presente didáctica específica sería trabajar a la vez el aprender a filosofar y filosofía. Todavía es necesario efectuar algunas aclaraciones y ampliaciones sobre el aprendizaje filosófico. Aprender filosofía o aprender contenidos conceptuales remite a uno u otro de los múltiples territorios filosóficos: aun período histórico de la filosofía, a un problema filosófico, a la obra de un filósofo, a una serie de textos filosóficos, etc., Entre los que habrá que seleccionar y organizar en alguna secuencia que posibilite el aprendizaje deseado por el aprendiz. Aprender a filosofar o aprender procedimientos y actitudes remite a actividades y disposiciones plurales que, más allá de algunas básicas como las señaladas más arriba, se multiplican y se desarrollan en métodos y conductas filosóficas que en ocasiones no sólo se diferencian, sino que se contraponen, según distintas escuelas o posturas filosóficas.

En la tradición filosófica encontramos una práctica de la enseñanza de la filosofía que lejos de despreciar esta instancia, la entiende como una parte de la filosofía misma. Esta tradición que arranca con Sócrates, maestro-filósofo en quién no se puede distinguir el acto de filosofar del de enseñar, ni el de enseñar del de filosofar, se prolonga en las prácticas que, desde de la antigüedad hasta el presente, reúnen a maestros y discípulos en el trabajo filosófico a modo de cenáculo, un gabinete o un taller de pensamiento que, como parte de sus mejores producciones, incluye trabajos en colaboración, trabajos en los que los discípulos van más allá del maestro y, también , en aquellos que lo contradicen.

Por ultimo, debería dejarse constancia de que en materia de aprendizaje de procedimientos y actitudes en el terreno filosófico por encima de cualquier técnica, ejercicio, método, hábito, actitud o valor determinado, será necesario incluir como una serie de meta-procedimiento y meta-actitud, el examen crítico de cualquier procedimiento o actitud determinada. Esto así por que la filosofía constituye una disciplina o un ámbito del conocimiento en extremo sui generis, en el que, a diferencia de las ciencias particulares, todos sus supuestos pueden, eventualmente, ser objeto de la crítica.



2. La teoría práctica.

Definimos la enseñanza filosófica como un proceso que se propone facilitar el aprendizaje filosófico en un contexto determinado. También en este punto debemos volver a lo expuesto antes, cuando consideramos las conflictivas relaciones entre la filosofía y su enseñanza. La filosofía que desprecia la práctica de la enseñanza filosófica la concibe a esta última como una enseñanza repetitiva y rutinaria. Se trata de “preparar veinte alumnos para el examen”, de “hablar de filosofía”, de no exponer propias ideas, se trata de un mal menor, una molestia, una distracción de la actividad propiamente filosófica, que sirve simplemente como un recurso, más o menos tolerable, de subsistencia -lo que explicaría porque algunos profesores no se interesan por su preparar sus clases y hasta cierto desagrado que les produce la situación-. No parece que esta concepción de la enseñanza pueda plantearse que el estudiante realice un aprendizaje integral filosófico. Evidentemente, tampoco lo puede sostener la concepción populista que, en nombre del enseñar a pensar, sólo plantea la clase de filosofía como el sitio en el que cada uno se “expresa” a partir de su leal saber y entender. Pero, en cambio, en la tradición filosófica encontramos una práctica de la enseñanza de la filosofía que lejos de despreciar esta instancia, la entiende como una parte de la filosofía misma. Esta tradición que arranca con Sócrates, maestro-filósofo en quien no se puede distinguir el acto de filosofar del de enseñar, ni el de enseñar del de filosofar, se prolonga en las prácticas que, desde la antigüedad hasta el presente, reúnen a maestros y discípulos en el trabajo filosófico a modo de un cenáculo, un gabinete o un taller de pensamiento que, como parte de sus mejores producciones, incluye trabajos de colaboración, trabajos en los que los discípulos van más allá del maestro y, también aquellos que lo contradicen.

Afortunadamente aquí se sostiene la postura en la cual lejos de preparar a los alumnos para el examen o la exposición pasiva, la propuesta gira en torno de un seminario de investigación. En el cual el profesor plantea un tema, problema o cuestión de su interés sobre la que se haya trabajado personalmente y sobre la que los estudiantes



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

también podrán hacerlo. El profesor presenta el tema, las fuentes filosóficas, la bibliografía y su elaboración personal en forma oral y/o escrita. A través de esta última, presenta a los filósofos con las que ha dialogado. Señala conexiones con las partes de la historia de la filosofía pertinentes. Recomienda lecturas adicionales. Los estudiantes tratan de comprender el punto de vista del profesora a partir de una suerte de simpatía hipotética hacia él, el profesor plantea la discusión franca y abierta del tema y, de su perspectiva, pide preguntas y comentarios. Entablando el diálogo, el profesor sugiere actividades para que realicen los estudiantes: reseñar críticamente las fuentes y la bibliografía referida al problema en consideración, reconstruir argumentos en una y otras, comparar tesis, sacar conclusiones, etc. Resultados parciales y borradores de estos trabajos se pueden leer y comentar en las reuniones del seminario. El profesor puede efectuar observaciones y correcciones que ayuden a mejorar el trabajo de los estudiantes habrán avanzado en la comprensión crítica del problema y refinado sus instrumentos de trabajo filosófico, o quizás en alguno se haya despertado o profundizado el interés por el tema principal o por una lateral, tal vez haya dos o tres trabajos dignos de tener alguna mayor circulación y hasta es posible que algún estudiante haya llegado a mostrar puntos de débiles en el enfoque del profesor o a proponer perspectivas alternativas. Seguramente la perspectiva del profesor se habrá enriquecido con los comentarios de os estudiantes.

Esta práctica de la enseñanza filosófica, que tiene antecedentes tan remotos como el diálogo socrático o la disputa sobre cuestiones controvertidas en las universidades medievales, encuentra hoy un respaldo en la pedagogía activa, en las concepciones constructivistas del aprendizaje/enseñanza y en la idea del aula-taller. A lo largo del siglo XX, a partir de figuras como Dewey o los impulsores de la “escuela nueva”, la pedagogía realizó una crítica de las ideas pedagógicas tradicionales que planteaban un estudiante pasivo que, como extremo de una cadena de trasmisión, debía incorporar los conocimientos de los libros y la palabra del profesor. Complementariamente, las teorías constructivistas del aprendizaje, de Piaget en adelante, enfatizaron que no se aprende viendo, sino inquiriendo, que el aprendizaje significativo supone una asimilación de lo real y una reconstrucción e el sujeto de los conocimientos anteriores, que un



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

conocimiento nuevo y significativo debe completar, modificar o descartar drásticamente un conocimiento anterior. La pedagogía activa y las teorías constructivistas del aprendizaje se trasladaron a las aulas con suerte diversa. A veces dieron sostén al vaciamiento de los contenidos y a un activismo más o menos estéril e ingenuo. Pero en otras ocasiones, se auspiciaron diversos procesos de enseñanza que propiciaban una labor del profesor centrada en la planificación, conducción y evaluación de un proceso de enseñanza que debía de incluir las actividades que realizarían los estudiantes con la esperanza de que se produjera un aprendizaje significativo en el “aula-taller”, así denominada por oposición al aula tradicional, en la cual se espera que los estudiantes tengan un comportamiento pasivo. Como la filosofía es una búsqueda permanente que debe plantearse cada estudiante, como la filosofía es un saber inacabado y como no hay persona que no haya desarrollado de un modo más o menos embrionario, más o menos claro, más o menos articulado algún conjunto de ideas en el que se ratifican, rectifican, descartan o se enriquecen las ideas iniciales. Este proceso de aprendizaje de la filosofía puede ser estimulado por un planteo constructivista de la enseñanza filosófica.

3. El rol del profesor y la didáctica

En el mundo moderno, la necesidad de instruir y educar a grandes masas de población con el objeto de proporcionar una formación general, preparar para el mundo del trabajo o aun para continuar estudios de nivel superior, llevó a algunos a concebir los procesos de enseñanza a partir de un punto de vista técnico. Al modo de producción industrial, se pensó la enseñanza como una labor en la que especialistas de alto nivel elaboraban el curriculum y preparaban los materiales necesarios para desarrollar la enseñanza y, en las escuelas y colegios, maestros y profesores se limitaban a llevar a la práctica los diseños curriculares elaborados por los especialistas. Esta concepción de los procesos de enseñanza, que se acentuó en la segunda mitad del siglo XX, produjo logros importantes en la medida que cierta instrucción debía ser asimilada por grandes masas más o menos rápidamente.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

Sin embargo, desde hace tiempo, muchos pedagogos advirtieron los límites y problemas que surgían de este modelo técnico de la enseñanza y se contrapuso al mismo un enfoque de tipo práctico. En efecto, más allá de la instrucción en algunas materiales más o menos cerradas y dirigida a grupos homogéneos, los procesos educativos que trascurren en un aula... En el enfoque de tipo práctico considera que la enseñanza no se puede limitar a la aplicación de un diseño institucional; que cultiva en los estudiantes una actitud crítica supone un profesor que sea él mismo crítico. Por otra parte el enfoque práctico considera que la enseñanza no se puede limitar a la aplicación de un diseño instruccional: que cultiva en los estudiantes una actitud crítica supone un profesor que sea él mismo crítico, siguiendo a Cerletti (2008, 73 y ss.)

Por otra parte, el enfoque práctico piensa que el profesor enfrenta en el aula tareas variadas y numerosas, tanto simultaneas como sucesivamente; que lo que ocurre en el aula es un acontecimiento fluido muy difícil de predecir; que numerosos acontecimientos requieren respuesta inmediatas, como señala Cerletti (2008, 63 y ss.); que la práctica de la enseñanza tienen un carácter histórico que sobrepasa a los individuos aisladamente considerados; que es una tarea con una fuerte implicación personal, etc. En consecuencia, el profesor no puede ser entrenado en una serie de destrezas o habilidades para la enseñanza de una materia que apenas conoce, sino que tiene que ser alguien capaz de realizar alguna producción o práctica en su disciplina y debe ser formado en principios que le permitan enfrentar críticamente su propia práctica de la enseñanza.

La enseñanza y el aprendizaje de la filosofía que se ha defiende para el presente trabajo de intervención, no se ajusta a los requerimientos del enfoque técnico y, general, la enseñanza de la filosofía concebida desde dicho enfoque que sufre un notable empobrecimiento. El enfoque práctico y la concepción que hace del profesor no un simple instructor, sino un investigador o un productor de su disciplina, por el contrario, es compatible con las mejores tradiciones de la enseñanza filosófica, aquellas que no separan al profesor del filósofo, aunque no se pretenda que cada profesor sea un Aristóteles. Sacristán (2008, 91) resume en pocas líneas la mutación operada, al señalar:



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

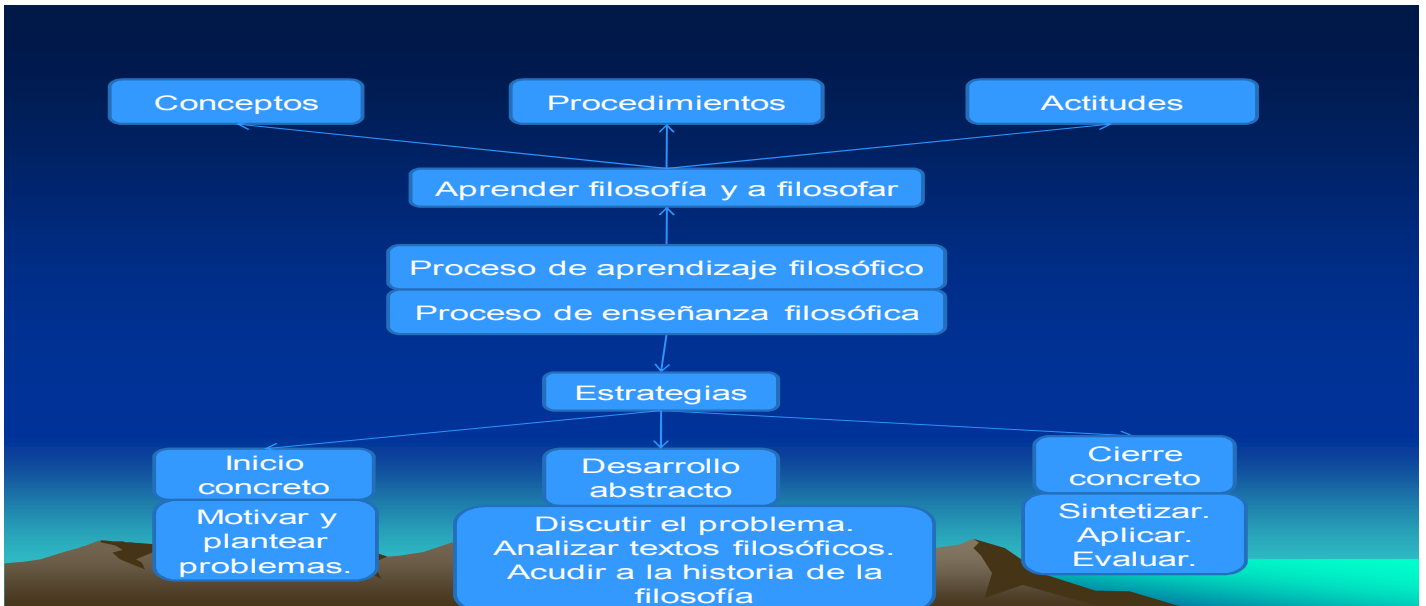
“De poco sirve las destrezas esquemáticas y los principios rígidos. No existen recetas, pues sólo la capacidad de reflexión en la práctica, ayudada por la teoría y opciones de valor clarificadas, pueden cambiar la práctica en la medida en que ésta depende de los profesores”

Ante lo anterior. En primer lugar, es legítimo buscar en la propia disciplina, en nuestro caso la filosofía, en sus características propias y en su historia, los elementos fundamentales para su enseñanza. En segundo lugar, no es necesario, ni siquiera conveniente, avanzar en el desarrollo obsesivo de una metodología de la enseñanza de todos y cada uno de los distintos temas o problemas filosóficos. Más bien se trata de plantear algunas bases y elementos fundamentales que surgen de la disciplina misma y de estimular la reflexión sobre los problemas específicos que implica la enseñanza de distintas cuestiones, a partir de suponer el fluido dominio del tema pro parte del docente que lo enseñara.

CONCLUSIONES

Sobre la base de los elementos desarrollados hasta ahora, se esta en condiciones de llegar a una retrospectiva y recuperación de elementos fundamentales, para presentar un modelo formal general para la enseñanza de la filosofía e ingresar a la parte conclusiva del presente trabajo. Se usa el termino “modelo formal” para indicar que éste, es principio, no es solidario con ninguna corriente filosófica en particular, sino a penas con una disciplina o un ámbito del conocimiento que se plantea indagar en forma argumentativa y, eventualmente, hallar soluciones a problemas generales, de fundamento o sentido, así pertenezcan a la tradición filosófica o de algún modo se relacionen con ella. Califico de “general” al modelo en su doble sentido. Por una parte, para señalar que el modelo no pretende ingresar en detalles; por otro lado para indicar que, en principio, lo considero valido para la enseñanza de la filosofía en diversos niveles y circunstancias aunque, naturalmente, serán necesarias especificaciones y énfasis según se trate del nivel académico.

Gráficamente, el modelo formal general que propone, esta representado de la siguiente forma:



La parte superior ya fue desarrollada en los pasados apartados, al señalar que el aprendizaje comprende de una modo inescindible aprender filosofía y aprender a filosofar o, traducido a la teoría pedagógica de los contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes filosóficas. No es necesario, en consecuencia, detenerse en ello. Interesa por el contrario, la parte inferior del esquema, referida a la enseñanza de la filosofía y a sus estrategias didácticas que pretenden superar la oposición entre una enseñanza más bien tradicional que apunta puramente a lo conceptual y otra que se plantea enseñar a pensar sin contenido. A tal efecto, nuestras estrategias didácticas se plantean distinguir tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, que podrán ser el inicio, el desarrollo y el cierre de un curso, de una unidad, de una clase en la que, a escala, podría haber un inicio problemático, un desarrollo analítico y un cierre sintético, aunque quizás la distinción entre los tres momentos se aplique con mayor propiedad y claridad al tratamiento de una unidad temática. La secuencia inicio, desarrollo y cierre se corresponde con la distinción: concreto-abstracto-concreto.

En primer momento, el de inicio, se trata de plantear un problema o cuestión filosófica que será objeto de consideración; el planteo de es responsabilidad fundamental



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

del profesor, es una propuesta de trabajo que debe incluir las acciones necesarias para que los estudiantes hagan suyo el problema o cuestión filosófica: se trata de problematizar el problema, de provocar la perplejidad y despertar el interés ante lo que será objeto de tratamiento. Según la edad de los estudiantes, sus intereses, etc., se podrá acudir a toda clase de recursos, como historietas, filmes, textos literarios, material periodístico, objetos, etc., con el propósito de que los estudiantes hagan suyo el problema que se tratará. También será conveniente, según la índole de éste, presentar las relaciones que guarda con cuestiones científicas, jurídicas, religiosas, artísticas, etcétera.

El segundo momento del desarrollo, corresponde con la necesaria abstracción filosófica. Frente al problema filosófico, lo esencial es buscar posibles soluciones o al menos sus distintos abordajes. Como nos hallamos con un grupo de estudiantes, se trata de discutir las posibles “soluciones” o enfoques que surjan y mostrar sus logros y limitaciones. Para superar estas últimas o para ampliar la búsqueda, el profesor podrá plantearse necesidades de comprender críticamente las diversas soluciones o respuestas que pueda haber generado la cuestión. Podrá entonces proponer actividades para analizar cada una, comprender su marco conceptual, valorar sus argumentos, comparar las distintas respuestas, etc. El profesor deberá presentar con franqueza su propia visión y elaboración del problema y aceptar que sea cotejada con otras. Para realizar estas tareas será necesario acudir a la lectura y comentario de los textos filosóficos y al estudio de la historia de la filosofía. Incluir la lectura y el comentario de textos filosóficos -desde un breve fragmento hasta la lectura completa de una obra filosófica mayor, según las circunstancias- y el estudio de la historia de la filosofía -un autor, un breve periodo, una época histórica, etc.- significa recuperar e integrar en nuestra propuesta dos enfoques básicos y de una importancia imposible de exagerar. En la etapa del desarrollo, el profesor selecciona las lecturas que deberán efectuar los estudiantes, expone sobre los temas que cree pertinentes, propone guías de estudio con actividades a desarrollar -selecciona ideas principales, reconstruir argumentos, buscar supuestos, comparar textos, sacar conclusiones, etc.-, orienta el trabajo, corrige borradores, realiza aclaraciones en forma individual o al grupo en su conjunto, amplía la bibliografía inicial según las



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

necesidades, guía los debates a través de los cuales el grupo avanza. Los estudiantes trabajan en forma individual o grupal, sobre fuentes filosóficas o bibliografía secundaria, presentan sus producciones parciales o sus borradores para ser discutidos en el grupo. El profesor discute los argumentos, establece relaciones o ayuda a que se descubran, remarca los resultados obtenidos, etc.

El tercer momento, o cierre, es la etapa en la que se vuelve a lo concreto, se recapitula el camino recorrido, se trata de hacer consciente hasta dónde se llegó y qué cuestiones quedan abiertas, en qué nos hemos enriquecido. Es el momento de la síntesis, de las instancias de aplicación -¿qué cosas entenderemos mejor ahora?- y de evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza. Sin perjuicio de que el profesor exponga como estos propósitos, su labor principal pasa por orientar la labor de los estudiantes en actividades que permitan la aplicación, la síntesis y la evaluación. Vale la pena aclarar que los tres momentos que diferenciamos no deberían separarse tajantemente como etapas perfectamente aisladas una de otra, se trata más bien de lo contrario, de comprender que son tres momentos de un proceso continuo.

Finalmente, este modelo que se presenta a manera de conclusión, es compatible con cualquier posición filosófica del profesor que se plantee con honestidad y que se halle abierta a la crítica. Dicho de otro modo, sólo es incompatible con el dogmatismo cerrado que sostiene tesis sin argumentaciones que las avalen o con argumentos cuya discusión no se acepta. El modelo puede aplicarse a un curso que se organice en torno a cualquier selección de problemas filosóficos a considerar, escogiendo los textos filosóficos que serán objeto de estudio, la bibliografía accesoria -diccionarios, historias de la filosofía, manuales, etc.-, los recursos auxiliares que se emplearán -filmes, poesías, viñetas, etc.-. El modelo emancipador para los estudiantes y para el profesor en la medida que se funda en el diálogo argumentativo entre los involucrados directamente en la clase, que además de dialogar entre sí, tienen la obligación de pensar los problemas filosóficos con los filósofos, los textos filosóficos, la historia de la filosofía, el conocimiento científico, etc. El aula se transforma así en un sitio de enseñanza y de producción filosófica.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

Aunque claro, este modelo presentado al final, tiene rasgos generales para la enseñanza de la filosofía, debe ser objeto de ciertas precisiones susceptibles de especificación según niveles o circunstancias de enseñanza. Sin ser naturalmente, la panacea universal, el modelo formal general cuyas bases se ha presentado, constituye un aporte sólido, con raíces en la filosofía misma y en algunas ideas y teorías pedagógicas contemporáneas, como para pensar la enseñanza de la filosofía.

El tratamiento realizado, que apunta a dilucidar algunas cuestiones de sentido o fundamento en relación con la enseñanza de la filosofía, puede ser por sí mismo objeto de discusión y de crítica y será favorable. Pero, además, si resulta aceptable, deja sin duda muchas cuestiones pendientes que solamente quedan como aspiraciones a plantear para dejarlas abiertas como posible objeto de estudio e investigación en el futuro. Aunque creo haber sentado algunas tesis sobre la relación con la formación del profesor que enseñará filosofía, independientemente del nivel académico, queda establecido que deberá ser un productor o investigador en el campo de la filosofía, debe estudiarse su formación filosófico-pedagógica.

En cuanto a la enseñanza de la filosofía, se da por sentado que se defiende la enseñanza de la filosofía en un marco de una asignatura específica, habría que considerar la necesidad de establecer conexiones de tipo interdisciplinario con las restantes asignaturas del curriculum, con todas las cuales la filosofía puede y debe establecer ricas relaciones: con los estudios de lengua, por la filosofía del lenguaje, con la matemática, por la lógica formal, con las áreas de ciencias naturales o ciencias sociales, por la epistemología, con el área de expresión plástica y música, por la estética, con la formación ética y ciudadana, por la ética y la filosofía política, etc. En realidad, como se ha dicho, “la filosofía es la interdisciplinariedad misma”, pues la filosofía, como quiera que se la conciba, supone siempre una relación con otros saberes y prácticos, una reflexión de segundo orden o un conocimiento o, al menos, una vocación de totalidad, todo lo cual debería ubicar a la filosofía claramente en el centro de la escena curricular. Pensar las conexiones y proyectar experiencias interdisciplinarias es también una tarea pendiente.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

Por otra parte, aunque este trabajo apenas ha esbozado algunos lineamientos de la historia de la enseñanza de la filosofía, es necesario avanzar en un conocimiento más detallado de ella, no con un afán meramente erudito sino en el entendimiento de que las prácticas pedagógicas se “heredan” y modifican de generación en generación, y que el conocimiento de tipo histórico o histórico-sociológico puede aportar elementos fundamentales para realizar un abordaje crítico de las prácticas actuales. Así, estudiar la evolución de los libros de texto y de los planes y programas de enseñanza puede constituir un estudio muy valioso. Resta también replantear temas “clásicos” de la didáctica de enseñanza de la filosofía a la luz de un enfoque reflexivo de esta última. Así, cuestiones como la planificación, las actividades de enseñanza y de aprendizaje, los recursos y la crucial cuestión de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza de la filosofía pueden replantearse desde la perspectiva que hemos desarrollado.

BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES, *Metafísica*, Ed. Porrúa, Col. “sepan cuantos...” Núm. 120, México, 1998.
- BONVECCHIO, C. *El mito de la universidad*, Siglo veintiuno, México, 2002.
- CARPIO, A.P. *Principios de filosofía*. Una introducción a su problemática, Glaco, Buenos Aires, 1974.
- CERLETTI, A. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.
- COLL, C. y otros, *Los contenidos en la reforma*. Enseñanza y aprendizaje conceptos y actitudes, Siglo XXI, Buenos Aires, 2000.
- DESCARTES, René. *Reglas para la dirección del espíritu*, Alianza Editorial, Madrid, 2003.
- HEGEL, G. W. *Fenomenología del espíritu*, FCE, México, 1996.
- *Escritos de pedagogía*, FCE, México, 1991.
- KANT, Emmanuel, *Crítica de la razón pura*, Ed. Porrúa, Col. “sepan cuantos...” Núm. 203, México, 1998.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

— *Sobre el saber filosófico*, Losada, Buenos Air, 1998.

KOHAN, W y V. Waksman (comps.) *¿Qué es filosofar para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Herder, Barcelona, 1997.

OBIOLS, G. y S. Di Segni, *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*, Kapelusz, Buenos Aires, 1989.

OBIOLS, G. *Una introducción a la enseñanza de la enseñanza*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.

—“*La exposición filosófica hegeliana*”, en: OBIOLS, G. y M. Frassinetti de Gallo, *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria, A-Z*, Buenos Aires, 1991.

SHEFFLER, I. *El lenguaje educativo*, Narcea, Madrid, 1970.

PLATÓN, *Dialogos*, Ed. Porrúa, Col. “sepan cuantos...” Núm. 18, México, 1988.

XIRAU, R. *Introducción a la historia de la filosofía*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2008.

www.dgb.sep.gob.mx/.../programasdeestudio.html



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

LIPMAN, UN INNOVADOR CUALITATIVO

Dra. Angélica María Rebollar Albarrán

angelicarebollar235@hotmail.com

Mtro. David Sumiacher D'Angelo

davosum@gmail.com

Co-directores *Cecadfin*

RESUMEN

Aunque la filosofía en las escuelas de occidente lleve ya, al menos, cuarenta años de ser propuesta y practicada, aún es muy frecuente encontrar una sutil exclusión de uno de los exponentes más importantes de este movimiento hoy en día quien fue Matthew Lipman. Aunque muchos son los pedagogos o formadores que difunden su programa, pocas veces se lo incluye, en primera medida, como un actor sumamente importante en la historia de esta disciplina, y menos aún son valorados los logros que él obtuvo. En este texto destacaremos, a modo de homenaje, su lugar como *innovador cualitativo*, y daremos algunas razones para sostener esto.

Palabras clave: Matthew Lipman, filosofía, Filosofía para Niños, innovador cualitativo



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

LIPMAN, UN INNOVADOR CUALITATIVO

Algunas veces ya se ha mencionado¹⁷ que la extrapolación o cambio de la palabra “ciencia” por “filosofía” es el pasaje que hace Lipman de Dewey. Lipman sostendrá a lo largo de gran parte de su vida que Platón excluyó de la filosofía a los niños de la “República filosófica” sin ningún argumento verdaderamente fundado¹⁸. Fueron más bien razones propias de su época y contexto filosófico lo que lo movieron a hacer tal tipo de afirmaciones en el libro VII de la República en donde esto se condenaba por lo que invita a hacer una re-interpretación del mismo. A la vez, para Lipman, son grandes falacias los planteos de Descartes o del joven Piaget, que consideraban al período infantil casi como etapa de “error epistemológico”, del que uno se desprendería al madurar¹⁹. Para Lipman empezamos a razonar casi desde que empezamos a hablar y la filosofía sería accesible para todas las personas también casi desde esta misma edad²⁰.

La traslación de lo que Dewey consideraba “pensamiento” a lo que Lipman llama “filosofía” no hubiera llamado demasiado nuestra atención si no fuera que:

- a- *Lipman realizó un “pasaje” de los contenidos filosóficos clásicos de la historia de la filosofía occidental para los niños en forma de historias cosa que no hizo Dewey*

¹⁷ WASKMAN, V. y KOHAN, W. (Buenos Aires, 2000), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, p. 21

¹⁸ LIPMAN, M. (Montclair, 1988), *Philosophy goes to School*, Caps. 1 y 2

¹⁹ LIPMAN, M. (Montclair, 1988), *Philosophy goes to School*, p. 12

²⁰ Posterior a Lipman, en España se desarrollaron dos proyectos que llevaban a la filosofía al kindergarten de manera más fuerte aún: El *Proyecto NORIA* y el *Proyecto 3/18* en Cataluña aunque los mismo no han salido de manera importante del contexto español.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

- b- *Lipman realizó y concretizó a través de una estructura institucional una abundante cantidad de nuevas praxis reales de comunidades al estilo Dewey-Peirce en escuelas de todo el mundo*²¹

Dewey no se había atrevido a llamar filosofía al quehacer que él destinaba para el pensamiento quizá porque la filosofía venía siendo algo demasiado abstracto y teórico para el lugar que él quería darle de alguna forma a la experiencia, incluso para el papel que quería darle al pensamiento mismo. Esto aunque él buscara una asignatura para ello: *“Sobre lo que hay que trabajar cooperativamente es en el descubrimiento de esas materias que producen el desarrollo de la habilidad de la comprensión y de la libertad racional”*²². Pero fue Lipman quien concretó esa propuesta llamando “filosofía” a este nuevo quehacer para la educación pre-escolar, básica, media y media-superior lo que, como ya es sabido, es un logro innegable.

Siguiendo a Mead, Lipman considera que lo social es previo al aprendizaje y que no es la escuela quien hace “sociables” a los niños sino que es su propia “sociabilidad” inherente la que permite que ellos aprendan. Pero la filosofía es un ingrediente esencial de dicha educación: *“Yo no creo que sea posible hablar de seriamente de educación sin la filosofía como uno de sus componentes”*²³. Como ya se sabrá (por conocerlo a Dewey o al mismo Lipman), esta filosofía que propone para los niños se distancia mucho de la idea de razón o filosofía moderna en donde los sentimientos quedan fuera de dicho proceso. La adopción de la idea de razonabilidad del pragmatismo salva a Lipman de esta falacia de tipo cartesiana. La lógica, argumentará Lipman, ayuda a la formación ética también²⁴.

²¹ Vamos a manejar en este texto una división que consideramos pertinente para el análisis de este autor: esta es, *la filosofía como contenido para los niños y el método de la comunidad de indagación o investigación como método pedagógico*.

²² DEWEY, J. (New York, 1940), *La educación de Hoy*, p. 118

²³ BOSCH, E. (Cataluña, 1995), *An Interview with Matthew Lipman*, in *Analytic Teaching* Vol. 18, No 1, p. 1

²⁴ La Federación Mexicana de Filosofía para Niños, dentro de la formación que brinda para trabajar con el programa de Lipman, incluye un curso de filosofía para aquellos que no provengan de esta disciplina. En dicho curso tanto la lógica como la ética se dan en conjunto por medio de las novelas y los manuales para el



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

Lipman permanentemente rescata el valor de la pregunta como medio importante para llegar a la “indagación”, y especialmente las preguntas de las que no se sepa las respuestas, que generalmente impulsan a todos los miembros de la clase a movilizar su pensamiento. Toma toda esta cuestión tan característica de la filosofía del asombro y el misterio, para volcarlo sobre el saber y sobre una investigación compartida según el mismo modelo pragmatista. Y para esto creó un método (ausente de una forma tan clara en Dewey) que pone a la pregunta en un lugar central. Por otro lado, los esquemas sistémico-cognitivos interdisciplinarios que Lipman construye en *Thinking in Education* en el 2003, son sumamente interesantes. Propone así un sistema integrado para comprender y orientar la sociedad hacia la democracia, la razonabilidad, el pensamiento y la reducción de la violencia, como quizá nunca antes se había planteado o sistematizado antes en nuestra disciplina por su cercanía a lo concreto en el plano metodológico. En esta última obra que mencionamos, se deja ver una gran maduración teórica en el autor.

El pensamiento de orden superior o *High Order Thinking* es para Lipman algo fundamental y otro elemento único y propio de su sistema. Este pensamiento se compondría de tres esferas conocidas como pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento valorativo o cuidadoso. Estas tres esferas de pensamiento deberían estar en equilibrio y en constante intercambio y “orquestración”. Cada una de ellas se constituye como actitudes-modos-metacompetencias que la clase de filosofía debe poseer y estimular. No vamos a entrar en detalle acerca de ellas, diremos simplemente que el pensamiento crítico es un pensamiento que facilita el juicio basado en criterios, y que es auto-correctivo y sensible al contexto²⁵; que el pensamiento creativo es una combinación entre experiencia y pensamiento²⁶ y que combina elementos como la originalidad, productividad, imaginación, independencia, experimentación, holismo, expresión, auto-trascendencia, sorpresa, generatividad, mayéutica e inventiva²⁷. Por una parte, ambos, el

docente de *El Descubrimiento de Harry y Lisa*. No existe en Filosofía para Niños distancias tan extremas entre estas partes de la filosofía.

²⁵ LIPMAN, M. (Montclair, 2003), *Thinking in Education*, p. 211-2

²⁶ LIPMAN, M. (Montclair, 1980), *Philosophy in the classroom*, p. 151

²⁷ LIPMAN, M. (Montclair, 2003), *Thinking in Education*, p. 245-7



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

pensamiento crítico y creativo poseerían una interesante interacción dialéctica permanente por lo que, como ya comentamos, la lógica y la poética no estarían peleadas sino, por el contrario, deberían funcionar en conjunto. El pensamiento cuidadoso es una forma de pensamiento que involucra para Lipman el pensamiento apreciativo, el pensamiento afectivo²⁸, el pensamiento activo, el pensamiento normativo y el pensamiento empático²⁹. Todas estas nociones se insinúan en Dewey, pero para nada se las ve sistematizadas de esta manera.

En Lipman se ve aplicado, de manera muy interesante, la búsqueda de concreción del principio de que cada quién ha de pensar por sí mismo. Cada niño tiene así su propio estilo de pensamiento que es acorde con su personalidad y carácter. Lipman permanentemente alienta a que el docente, no sólo respete las ideas de sus alumnos, sino que los inste a que *amen* sus ideas, las fundamenten y las relacionen entre sí. Su programa pretende hacerlos creadores de “pequeños sistemas filosóficos” para sus vidas. Todo esto a través de una práctica periódica semanal en comunidades de investigación. Para dar un ejemplo, en la novela de Harry, se atribuyen al menos ochenta seis actos mentales en los personajes de la historia. En dicha novela, los personajes descubren y utilizan además dieciocho reglas de la lógica. Cada uno de ellos representa, según Lipman, diferentes estilos de pensamiento que los niños pueden observar e imitar: *“En la literatura filosófica, los personajes ficticios, niños, de las novelas, pueden ofrecerse a los niños reales de la clase como un modelo de indagación filosófica”*³⁰.

Son muchos los elementos conceptuales de su propuesta que no podemos en este espacio detallar. Muchos de ellos se comprenden entendiendo a Dewey. Lipman lleva adelante una defensa permanente del lugar de lo filosófico en la infancia y argumenta a favor de esto siempre contra posibles adversarios filósofos o pedagogos teóricos que nieguen tal posibilidad. Sin embargo, casi todos sus textos se dirigen, al mismo tiempo, de manera directa, a las autoridades educativas o a los docentes que trabajan en el aula, a

²⁸ La propuesta consiste en una educación emocionalmente redistributiva en lugar de represiva (LIPMAN, M. (Montclair, 2003), *Thinking in Education*, p. 134).

²⁹ LIPMAN, M. (Montclair, 2003), *Thinking in Education*, p. 264-271

³⁰ LIPMAN, M. (Montclair, 2003), *Thinking in Education*, p. 96



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

veces hablándoles de manera especialmente dirigida. Es entonces que podemos leer argumentos a favor de la filosofía en la infancia de carácter *práctico*, del tipo: “a los niños les gusta practicarla” o “a los directivos les atrae mucho la idea” cosa que Dewey no dar porque nunca poseyó una práctica como evidencia de su propuesta.

¿Por qué hemos dicho que Lipman representa para nosotros un innovador “cualitativo”, incluso respecto de John Dewey? La razón principal, como marcamos al inicio de este apartado es que Lipman concretó una práctica real en el mundo entero y, siguiendo el camino que hemos trazado desde el inicio de esta tesis, rompió de manera muy trascendente el paradigma tradicional filosófico, dando a esta práctica el nombre de *filosofía*. Para hacer esto tuvo que trabajar en varios ámbitos que Dewey no lo había hecho. Entre ellos estuvieron:

- a-* La creación de una o varias *estructuras institucionales* que funcionaran a nivel mundial
- b-* El trabajo personal e institucional a nivel de *formación docente* en su “Programa”
- c-* La *creación de materiales didácticos* (novelas y manuales) para la aplicación del mismo y favorecer la traducción y adaptación de los mismo para la implementación en diversos contextos

Estos esfuerzos, sin duda enormes, tienen que ver con algo que casi ningún filósofo en la historia del pensamiento occidental había hecho, y se orientan de manera especial hacia la transformación de realidades, hacia la praxis³¹. Fue Leonard Nelson³² quien comenzó en los años 20's con la aplicación de un método socrático e interactivo para el desarrollo de la filosofía universitaria, pero para la infancia, de manera sistemática,

³¹ Al contrario que Dewey, el trabajo importante de Lipman comenzó con la escritura de un libro para niños, posteriormente de su manual, y por último, y poco a poco, de la fundamentación teórica para poder hacer eso.

³² Nelson fue un filósofo alemán que inspirándose en Sócrates y Kant, desarrolló en los años veintes un *método socrático* para la aplicación de la filosofía con estudiantes Universitarios. El mismo no tuvo tanta difusión en su época pero Nelson es considerado por Arnaiz como uno de los iniciadores de estas nuevas prácticas filosóficas.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

institucionalizada y a nivel mundial el autor de este logro se tiene que asignar a Matthew Lipman. En este sentido, y aunque Lipman no haya producido los treinta y siete grandes volúmenes de producción teórica que tuvo Dewey, ni sea un innovador a nivel de ideas como él, sí significa una superación cualitativa las cuatro mil páginas que representan sus novelas y manuales para el docente³³. Ellas son una clara expresión de ruptura del sobre paradigma tradicional de la filosofía y su falta de prácticas. Lipman, como actor social, fue quien logró que dicha realidad exista hoy en las aulas y la filosofía en las escuelas haya ganado renombre a nivel mundial.

Por otra parte, las prácticas de formación docente en la estructura institucional creada por Lipman, son coherentes con la misma formación que se les quiere dar a los niños. Si algo se puede reconocer de este educador práctico es haber sostenido una coherencia sumamente positiva e interesante: las capacidades o habilidades que el docente tiene que poseer para trabajar con niños se adquieren de la misma forma que los niños las van a adquirir más adelante con él. Esto es muy distinto de lo que en la realidad cotidiana vemos, por ejemplo, con las “competencias” en educación. La formación que este programa propone para los docentes respeta la misma estructura de la comunidad de indagación que luego se hará con los niños y también en las formaciones se utilizan las mismas novelas filosóficas: *“Hasta que los maestros hayan aprendido filosofía y puedan hacerla, las perspectivas de este libro no serán de mucha luz”*³⁴. De nada serviría para Lipman dar un curso a los maestros, por ejemplo, de “pensamiento crítico”, mucho mejor y efectivo le parece zambullirlos en una comunidad en donde se vean obligados a desarrollar dicho pensamiento en ellos mismos.

John Dewey y su propuesta de inclusión de la experiencia rompía importantes aspectos del paradigma tradicional con la visión pragmatista tan importante que llevaba a

³³ ARNAIZ, G (España, 2007), *Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas*, p. 3

³⁴ LIPMAN, M. (Montclair, 2003), *Thinking in Education*, p. 68 o “La formación (en Filosofía para Niños) se entiende en gran medida como una práctica y se juega mejor en la medida en que se está bien entrenado” (WASKMAN, V. (Buenos Aires, 2000), *Quién es el maestro en filosofía*, p. 197 citado por ARNAIZ, G., *Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas*, p. 8)



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

la educación. Pero Lipman, al institucionalizar una práctica al respecto, logra un avance exponencial en el asunto. Como diría Kuhn³⁵, una revolución paradigmática comienza a funcionar en medio del paradigma anterior y el mismo nunca es cambiado de manera abrupta. Es decir, cuando se genera un cambio epistemológico teórico-práctico necesariamente entraremos en una etapa de contradicciones en el área del conocimiento en donde este se realice pues las prácticas e ideas anteriores no habrán dejado de usarse al mismo tiempo. La FpN posee un enfoque novedoso y revolucionario respecto del sentido que se le da a lo que significa la palabra *filosofía* y el *filosofar* y a la vez una propuesta nueva respecto al método educativo, al modo de llevar una clase.

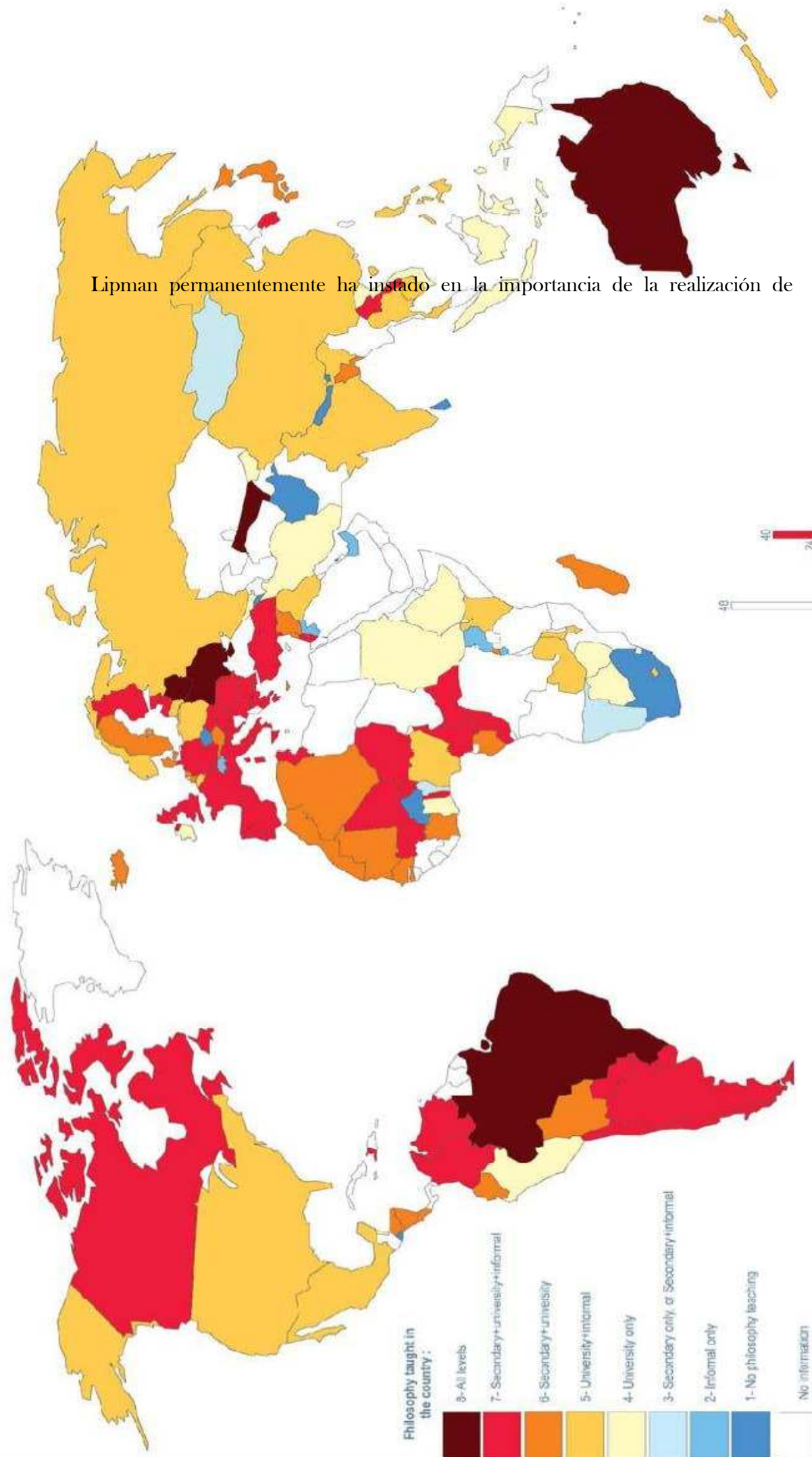
Sin embargo podemos decir que, más de cuarenta años después de la publicación del primer libro de Lipman, que al respecto nos hallamos en un momento de sumo crecimiento. La FpN ha tenido especial éxito en países como México, España, Bulgaria, Canadá, Brasil y Argentina y en el mundo, y más allá de la FpN, el movimiento de prácticas filosóficas crece cada vez con más fuerza. Podemos encontrar ya al menos cinco países en donde se trabaja filosofía en todos los niveles, incluidos los espacios informales como cafés filosóficos, tertulias filosóficas, etc. Estos son por el momento Brasil, Australia, Ucrania, República de Bielorrusia y Uzbekistán (2007), países que pueden verse en color café en el siguiente gráfico. Las regiones señaladas en rojo son las que están trabajando filosofía en nivel secundario, universitario e informal, dentro de los que se encuentran muchos países de Latinoamérica así como de África y Europa:

³⁵ KUHN, T. (Chicago, 1962), *La estructura de las revoluciones científicas*
TOZZI M., SCARANTINO L., BRENIFIER O., CRISTOFOLI, P. (2007, Francia), *Philosophy, a School of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*, UNESCO, p. 238

Indicator of the state of philosophy teaching in each country

Q05 - Is philosophy specifically taught in your country at primary level?
 Q11a - Is philosophy still taught at secondary level as a separate subject?

Q31 - Is philosophy taught as a separate discipline in higher education institutions?
 Q41a - Are there other associations, institutions, etc., that contribute to the teaching of philosophy in your country?



Lipman permanentemente ha instado en la importancia de la realización de

Global overview of the state of philosophy teaching, classifying countries in terms of the various levels of education at which philosophy is taught and the combinations of such levels. A country is included as having a given level only if 50% or more of the respondents from that country report that philosophy is taught at that level.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

estudios serios para demostrar el avance académico en general que produce su propuesta. Los mismos, a lo largo del tiempo, fructifican y se desarrollan cada vez más a través de sus alumnos. El programa que Lipman creó actualmente está siendo muy conocido tanto por pedagogos como por filósofos. Así mismo la filosofía en las aulas está logrando en la actualidad una paulatina y creciente inclusión en las escuelas. Se ve un especial interés en este método-paradigma-praxis por parte del personal de escuelas que se proponen llevar adelante modelos novedosos o alternativos al de la enseñanza verticalista o memorística³⁷. Generalmente a Lipman se lo nota esperanzado, aunque también marcado el realismo que implica la situación actual:

“Creo que en cada país tendrá que producirse una unión entre los Centros de Filosofía para Niños y las Escuelas de Formación del Profesorado, pero tendrá que producirse con suavidad de tal modo que la gente no perciba que se está sacrificando el contenido filosófico o que pierde su integridad la base institucional proporcionada por la educación. Incluso en ese supuesto es posible que tarde un siglo lograr una transformación tan enorme. Creo que a partir de este momento todos los años más y más gente dentro de la educación se sentirán próximos a nosotros y estarán deseando incorporarse a nuestro proyecto”³⁸

Más allá de lo pronto o no que se expanda la idea de la filosofía en la escuela, hoy ya no quedan casi teorías pedagógicas que no den un importante lugar a la cuestión de enseñar a pensar, aunque pocas sepan cómo hacerlo. Es sabido ya, que este giro tan importante que ofrece Lipman es radicalizado o toma otros rumbos con autores como Sástiro, Kohan o Brenifier, el último de los cuales comenzó su práctica filosófica con niños antes de conocer el sistema de Lipman. Al mismo tiempo, las prácticas filosóficas exigen hoy un replanteamiento e inter-conexión entre corrientes que implica salirse mucho más allá de los parámetros lisos y llanos de Lipman. Todo esto no puede ser

³⁷ La filosofía en el aula, también se haya acorde con muchos de los principios enunciados en los planes educativos de la educación pública. Por ejemplo el campo de competencias llamado “Exploración y Conocimiento del Mundo” de los planes de Preescolar de 2004 de la SEP en México (los actuales) se propone “favorecer en las niñas y en los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social” (SEP, Programa de educación Preescolar 2004, p. 82).

³⁸ GARCÍA MORIYON, F. (Madrid, 2002), *Matthew Lipman: filosofía y educación*, p. 45-6



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

abordado en este espacio por la amplitud de estas cuestiones. Sin embargo es motivo para que nuestra esperanza acompañe la de Lipman: Como él mismo muchas veces ha destacado, desde la aparición de estas prácticas, difícilmente la educación filosófica vaya a dar un paso atrás.

BIBLIOGRAFÍA

ARNAIZ, G (España, 2007), “Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas”. In: *Chillhood & Philosophy*, v. 3, n. 5, jan. / jun 2007, issn 1554-6713.

BARREIRA SANCHEZ, L. (Argentina, 2005), *La lógica de Lipman* in *Novedades Educativas* N° 169, año 17. ISSN 0328-3534.

BARRIENTOS, J. y DÍAS J. H. (Madrid, 2010), *Idea y Proyecto. La arquitectura de la vida*, Visión

BRENIFIER, O. (México, 2005), *Enseñar mediante el debate*, Ederé.

CAM, P. (Amsterdam y New York, 2006), *Dewey, Lipman & the Tradition or Reflective Education*. In: *Pragmatism, Education, and Children: International Philosophical Perspectives*, Editions Rodopi (*Las traducciones son nuestras*).

DEWEY, J. (Barcelona, 1960), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós.

DEWEY, J. (Madrid, 2004), *Democracia y Educación*, Morata.

DEWEY, J., (Barcelona, 2003), *Viejo y nuevo individualismo*, Paidós.

DUSSEL, E. (Madrid, 2007), *Política de la Liberación. Historia Mundial y Crítica*, Trotta.

DUSSEL, E. (México, 1996), *Filosofía de la Liberación*, Nueva América.

DUSSEL, E. y APPEL O. (Madrid, 2004), *Ética del discurso y ética de la liberación*, Trotta.

EACHEVERRIA E. (México, 2004), *Filosofía para niños*, SM.

FREIRE, P. (México, 2005), *Pedagogía de la Esperanza*, SXXI.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

- GARCÍA MORIYON, F. (Madrid, 2002), *Matthew Lipman: filosofía y educación*, Ediciones de la Torre.
- IKEDA, D. (2010, México), *Por una nueva era de creación de valores. Propuesta de paz 2010*, Ediciones Civilización Global.
- KOHAN, W. (Buenos Aires, 2007), *Infancia, política y pensamiento*, Ed. Del Estante
- KOHAN, W. y WASKMAN, V. (Buenos Aires, 2000), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Novedades Educativas.
- KOHAN, W. y WASKMAN, V. (Buenos Aires, 2000), *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, Novedades Educativas.
- KUHN, T. (Argentina, 2004), *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE.
- LIPMAN, M. (Philadelphia, 1988), *Philosophy goes to School*, Temple University Press.
- LIPMAN, M. (Barcelona, 2004), *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave ficción*, Gedisa.
- LIPMAN, M. (Columbia, 1954), "The Relation of Critical Functions and Critical Decisions to Art Inquiry". In *Journal of philosophy*, vol. LI, 22, pp. 653-667.
- LIPMAN, M. (México, 2006), *El descubrimiento de Filio Episteme*, CELAFIN
- LIPMAN, M. (México, 2006), *Pixie*, CELAFIN
- LIPMAN, M. (Montclair, 2008), *A life Teaching Thinking*, IAPC
- LIPMAN, M. (United Kindom, 2003), *Thinking in Education*, Cambridge University Press (*Todas las traducciones de esta obra son nuestras*).
- LIPMAN, M., SHARP, A. M. Y OSCANYAN, F. (Philadelphia, 1980), *Philosophy in the classroom*, Temple University Press.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M., OSCANYAN F. (Madrid, 1992), *La Filosofía en el Aula*, De la Torre.
- MAKIGUCHI, T. (Buenos Aires, 1998), *Educación para una vida creativa*. Universidad de Flores.
- MAUGHN G. (New Jersey, 2004), *Guía de Observación*, IAPC.



CECADFIN

Centro de Capacitación Docente en Filosofía con
Niños y Adolescentes

- MORIN, E. (s/l, 1977) *El Método Tomo I. La naturaleza de la naturaleza*, Versión Digital que puede descargarse del sitio oficial de Edgar Morin: www.edgarmorin.org (consultado el 10 de febrero de 2011).
- PAEZ, N. (Buenos Aires, 2006), *Entrevista a Walter Kohan*. In: *Revista Crearmundos*, publicada parcialmente en *Clarín* (Buenos Aires, julio de 2006), Suplemento Cultural.
- PINEDA, D. (Bogotá, 2006), *Entrevista a Matthew Lipman y a Ann Sharp*. In: *Revista Internacional Magisterio*, N° 21.
- PIÑA OSORIO, J. M. (México, 1997), *Consideraciones sobre la etnografía educativa*, Perfiles Educativos, octubre-diciembre, vol. 19, N° 78, Universidad Autónoma de México. Puede consultarse de manera electrónica en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13207804.pdf> (consultado el 10 de febrero de 2011).
- ROJAS CHÁVEZ, V., A. y GÓMEZ RINCÓN, C., M. (comps.) (Bogotá, 2007), *Filosofía para Niños*, UNIMINUTO.
- SALMERON CASTRO, A., M. (España, 2000), *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, Desclee de Brower.
- SHARP, A. y SPLITTER L. (Buenos Aires, 1996), *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*, Manantial.
- SHIPMAN V. (Chiapas, 2007), *Prueba de habilidades de razonamiento de Nueva Jersey*, tercera edición, traducida y adaptada para Latinoamérica por Eugenio Echeverría.
- SUMIACHER, D. (Argentina, 2008), *Nuevas perspectivas para y desde Filosofía para Niños*, Ed. César y Rodrigo Castillo.
- TOZZI M., SCARANTINO L., BRENIFIER O., CRISTOFOLI, P. (Francia, 2007), *Philosophy, a School of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*, UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf> (consultado el 10 de febrero de 2011).