

FILOSOFÍA PARA NIÑOS. UN PROYECTO PARA APRENDER A FILOSOFAR

PHILOSOPHY FOR CHILDREN. A PROJECT TO LEARN TO PHILOSOPHIZE

VÍCTOR ANDRÉS ROJAS
vrojas@uniminuto.edu

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3266-6686>

EUGENIO ECHEVERRÍA
jecer@yahoo.com

Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7317-0703>

LESLIE CÁZARES
centroasertum@gmail.com

Centro Asertum
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4893-2347>

IÑAKI ANDRÉS GARRALAGA
iandres@xtec.cat

Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5980-4286>

RECIBIDO: 20 DE AGOSTO DE 2023

ACEPTADO: 27 DE SEPTIEMBRE DE 2023

Resumen: El presente artículo destaca el lugar de la propuesta de Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp en la educación contemporánea subrayando los postulados centrales de la misma, su pertinencia y tradición filosófica, así como líneas sugerentes para quienes quieran hacer de esta

práctica una manera concreta para el filosofar dentro y fuera del aula. Los autores, líderes de centros de Filosofía para Niños en México, España y Colombia proponen un análisis FpN desde cuatro perspectivas: la delimitación y alcance de la propuesta, su dimensión comunitaria y dialogal, la construcción sólida del pensamiento y el rol del docente facilitador en las prácticas de Filosofía para Niños. Dicha estructura pretende abrir una reflexión en la manera como esta propuesta puede comprenderse como una práctica de educación filosófica y además una invitación para quienes quieran conocer sus alcances filosóficos y pedagógicos. Una provocación para hacer del aula una comunidad de diálogo y de la comunidad de diálogo un estilo de vida que redunde en un modo de ciudadanía democrática en el cual el pensar crítico, creativo y cuidadoso es punto de partida.

Palabras clave: Pensamiento, educación, infancia, Filosofía para Niños

Abstract: This article highlights the place of the Philosophy for Children (P4C) proposal by Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp in contemporary education, highlighting its central postulates, its relevance and philosophical tradition, as well as suggestive lines for those who want to make this practice a concrete way to philosophize inside and outside the classroom. The authors, leaders of Philosophy for Children centers in Mexico, Spain and Colombia, propose an P4C analysis from four perspectives: the delimitation and scope of the proposal, its community and dialogic dimension, the solid construction of thought and the role of the teacher facilitator in the practices of Philosophy for Children. This structure aims to open a reflection on the way in which this proposal can be understood as a practice of philosophical education and also an invitation for those who want to know its philosophical and pedagogical scope. A provocation to make the classroom a community of dialogue and the community of dialogue a lifestyle that results in a mode of democratic citizenship in which critical, creative and careful thinking is the starting point.

Keywords: Thought, education, childhood, Philosophy for Children

Aquel hombre creía que todo se vendía y que todo se compraba.

Un día su esposa le dio un hijo y el hombre esperó con impaciencia a que el tiempo le diera al niño la capacidad de pedirle muchas cosas y a él la satisfacción de enseñarle a negociar todos y cada uno de sus antojos.

Llegado el momento, el hombre lo invitó a que le presentara la lista de solicitudes.

El niño pidió el telón de los atardeceres, la clave de sol, un aerolito, las cosquillas que sintieron en la boca de los estómagos los astronautas que descendieron por primera vez en las praderas de la luna, el bosque de los abrazos, un curso de idiomas para saber qué dicen el baile de las colas de los perros, las lenguas de agua que murmuran en los troncos de los árboles y las palabras fosforescentes que cantan en los ojos de los gatos, la corriente eléctrica generada por los besos, un ratón de computador que le enseñe a evitar las ratoneras de las respuestas y que en cambio lo conduzca siempre al queso de las preguntas, y un poco del sonido del mar con la posibilidad de colocarlo en el interior de una concha de caracol.

El hombre no supo qué hacer porque esas cosas no las vendían en ninguna parte.

Su mujer, entonces, lo llevó de la mano al almacén de la infancia.”

Jairo Aníbal Niño, *Almacén de infancia*

Introducción

Filosofía para Niños es un movimiento de educación filosófica que cada día cobra un importante lugar en la práctica de hacer filosofía desde edades tempranas hasta la edad adulta, tanto en ambientes formales como en procesos de educación no formal e informal. FpN desarrolla y extiende la fértil propuesta de Matthew Lipman, enriquecida por la valiosa aportación de Ann Sharp y, posteriormente, de miles de profesionales en más de setenta países.

El artículo repasa aspectos centrales de este proyecto de educación filosófica: cuestiones metodológicas, necesidad y sentido de la comunidad de indagación, intervención y acercamiento docente, desarrollo de la razonabilidad y el rigor para crecer afrontar las cuestiones que se plantean.

La expresión Filosofía para Niños es un referente que desborda lecturas reduccionistas de su significado. La mantenemos frente a otras opciones posibles y legítimas por su simplicidad y porque sabemos que en ella viven los acuerdos, historias y miradas de

mucha gente que nos reconocemos trabajando, haciendo filosofía en multitud de espacios educativos con diversidad de estrategias. También sabemos que proliferan muchas propuestas que se dicen filosóficas, que visten las mismas ropas y lenguajes. Ninguna palabra nos garantizará el rigor y la calidad del trabajo ni nos pondrá a salvo de nada.

Dada la importancia y la perspectiva internacional de esta propuesta, hemos querido reunir en este artículo cuatro miradas significativas de personas con una larga trayectoria tanto en el trabajo directo de educación filosófica con niños y jóvenes, como en tareas de traducción, adaptación, investigación y formación de formadores en diversos países. Víctor Andrés Rojas como coordinador de la Red Colombiana de Filosofía para Niños y del Proyecto Marfil – Marginalidad y Filosofía de UNIMINUTO en Bogotá - Colombia. Desde México, escriben Eugenio Echeverría, fundador y director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños –Celafin– en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, y Leslie Cázares, formadora del Centro Asertum en León, Guanajuato, y autora de relatos filosóficos para la infancia; ambos han presidido en diferentes épocas la Federación Mexicana de Filosofía para Niños. Y desde Cataluña, España, Iñaki Andrés, facilitador por más de treinta y cinco años y colaborador del GrupIREF –Grup d’Innovació i Recerca per a l’Ensenyament de la Filosofia .

¿Por qué Filosofía para Niños?

El devenir de un proyecto de educación filosófica

Philosophy for Children, en español Filosofía para Niños (FpN), es la denominación original del programa de formación filosófica construido por el filósofo y educador norteamericano Matthew Lipman hacia mediados del año 1969. Propuesta que encarna las

bases conceptuales de una educación filosófica y pone en práctica una manera concreta para hacer posible el filosofar dentro y fuera de un aula de clase. Se trata de una iniciativa que identifica la necesidad de fomentar la práctica del pensamiento autónomo y reflexivo en niños y jóvenes en el contexto escolar desde un ambiente colaborativo y dialógico denominado “comunidad de indagación” (*community of inquiry*). En sus planteamientos fundamentales, Lipman da continuidad a la intención de John Dewey por generar una reconstrucción del currículo en la cual cada disciplina se desarrolle como una forma de investigación científica en la que los alumnos actúen como investigadores.¹

En este interés, Lipman parte de una preocupación por la educación tradicional, en la que se identificaba un descuido de la práctica filosófica y por consiguiente una desconexión con aspectos para él fundamentales como la experiencia, y en ella el acontecer cognitivo/afectivo que mantenga la reflexión en el espacio de clase. De esta manera destaca la necesidad de la filosofía en el currículo en tanto disciplina “por excelencia que da sentido a las cosas y prepara a los alumnos para pensar en las disciplinas más específicas” desde un tratamiento riguroso de significados, valores, conceptos, razonamientos y juicios.²

Dicha intención lleva a Lipman a diseñar una manera más atractiva y amena para acercar a los estudiantes a la filosofía sin dejar de lado su aporte en la consolidación del razonamiento infantil, la formación de conceptos y la construcción de juicios críticos. Partiendo de su novela *Harry Stottlemeier's discovery*, con un acento especial en la lógica y el desarrollo de habilidades de pensamiento, diseña todo un currículo de orden filosófico. La colaboración de la filósofa norteamericana Ann Margaret Sharp, especialista en Filosofía de la Educación, aporta al enfoque en los procesos de carácter cognitivo

¹ Lipman, M.: *Natasha. Aprender a pensar con Vygotsky*, Gedisa, Barcelona, 2004.

² *Ibid.*, p. 18.

y creativo un conjunto de apuestas que incorporan la afectividad, las emociones y la capacidad colaborativa, participativa y cooperativa. Las investigaciones y el trabajo conjunto de ambos establecen con claridad que pensar por sí mismo, de manera autónoma, requiere de forma inseparable tres dimensiones: la crítica, la creativa y la del cuidado.

Esta propuesta se ha ido constituyendo en una iniciativa innovadora en el ámbito de la educación en general, tomando como referentes los significativos aportes relacionados con el sentido mayéutico de la pregunta y el diálogo filosófico (Sócrates), la importancia de la comunidad de investigación (Peirce), el desarrollo del pensamiento reflexivo en un contexto democrático (Dewey), el desarrollo del aprendizaje a partir de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky), entre otros.³ Su pertinencia se ha expandido por diversos lugares del mundo, inicialmente gracias a los espacios que a partir de los años setenta se organizaron a manera de seminarios de formación de profesores, la realización de la primera conferencia internacional del ICPIIC realizada en Dinamarca en 1985 y la publicación de textos y reflexiones que, junto con el currículo integrado por novelas y manuales para los docentes, configuran parte del corpus teórico base de FpN. Entre estos textos pueden destacarse: *Philosophy Goes to School*, *Philosophy in the Classroom* y *Thinking in Education*, los dos últimos traducidos al español como *Filosofía en el aula* y *Pensamiento complejo y educación*.

Cabe resaltar cómo este sustento teórico que construyen Lipman y Sharp marca una comprensión especial de la filosofía, destacando, como lo plantea Kohan, cinco aspectos particulares. A saber: la filosofía como disciplina escolar, la filosofía como modo de vida, la filosofía como modelo de investigación, la filosofía como pensar de

³ García Moriyón, F: “Filosofía para niños. Genealogía de un proyecto”, *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, número 2, 2011, pp. 15-40.

orden superior y la filosofía como forma de saber institucionalizada.⁴ Dentro de esta comprensión se destaca una mirada de la filosofía en un sentido altamente práctico sin dejar de ser disciplinar. Si bien Lipman integra la tradición filosófica en sus novelas y plantea problemas filosóficos, no pretende la enseñanza de esta tradición sino el ejercicio de la misma, buscando el desarrollo de un pensar que es transversal a las diversas disciplinas del currículo, cultivado a través de la indagación y el diálogo como modos vitales de acontecer.

Por su parte, la UNESCO, en una reciente publicación en la serie de Prácticas Educativas No. 32, destaca el carácter práctico de esta iniciativa identificando la curiosidad y el razonamiento como aspectos centrales:

P4C no trata sobre las vidas o pensamientos de los grandes filósofos, sino del asunto práctico de mejorar el pensamiento crítico y creativo. P4C capitaliza la curiosidad natural de los niños para involucrarlos en un diálogo filosófico, es decir, en una discusión profunda de preguntas que no tienen una respuesta clara y donde se pueden desarrollar, explicar y justificar diferentes puntos de vista. Al participar en la discusión de puntos de vista conflictivos, los niños desarrollan razones y justificaciones más claras para sus opiniones, mientras también entienden cómo se construye un argumento.⁵

De igual forma, el mismo Lipman acentúa la necesidad de familiarizar el pensar filosófico con las situaciones de la cotidianidad optando por una valoración de los diferentes estilos de pensamiento en el aula, así como de los fundamentos, valores y experiencias de vida de cada participante. Así, afirma el autor, es posible “fomentar

⁴ Kohan, W.: “Lipman y la filosofía. Notas para pensar un concepto”., García Moriyón, F. *Matthew Lipman: filosofía y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002, pp. 47-59.

⁵ Topping, K; Trickey, S; Cleghorn, P.: *Filosofía para niños*, Disponible online en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403_spa. 2020, último acceso 2/11/2023.

el pensamiento filosófico entre los niños en los términos y conceptos del lenguaje ordinario con el que ellos se sienten a gusto”.⁶

Esta manera de identificar el pensamiento filosófico en las acciones cotidianas de los niños marca también una comprensión de la infancia en tanto etapa de la vida en la cual están presentes de forma natural las preguntas y el asombro ante lo desconocido. Tal deseo de explorar hace que la indagación filosófica tome un lugar privilegiado en los niños al investigar con los recursos de su propio pensamiento aquello que los interpela y les genera un movimiento interior, incluso emocional.

El mérito de Filosofía para Niños consiste en permitir que el aula se convierta en un foro que saca a la palestra los temas que son relevantes para los problemas de los niños, temas lo suficientemente variados como para que la invitación no se reduzca a los aspectos manipulativos de la inteligencia infantil, sino que alcance también a temas contemplativos y creativos. No es necesario que la intervención de los adultos se oriente a conseguir que los niños sintonicen estrictamente con la perspectiva que los adultos tienen de la realidad, sino más bien debe buscar que los niños exploren sus propios pensamientos y experiencias a través del uso de técnicas filosóficas extraídas de la inagotablemente rica tradición filosófica.⁷

Así, un niño será entendido como un pensador natural, que se inquieta por cuestiones éticas, lógicas, epistemológicas, científicas o metafísicas desde sus grandes porqués y en contacto directo con la realidad y los temas que los circunda: ¿Por qué no pueden volar los peces?, ¿dónde está Dios si no lo vemos?, ¿por qué se mueven las nubes?, ¿por qué tengo que tomarme la sopa?, ¿podemos querer a los animales y comérmolos? De esta manera, la propuesta de Lipman no pretende construir un currículo artificial a la vida del niño

⁶ Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S.: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

⁷ *Ibid*, p 140-141.

para lograr cambios en sus estructuras morales o cognitivas. Lo que pretende es privilegiar la autonomía del pensar desde la valoración de sus capacidades intelectuales y acompañarlo a través de ejercicios filosóficos tales como el diálogo, la argumentación, el razonamiento o la investigación.

Si bien son muchas las críticas y objeciones que pueden presentarse a la manera de presentar el pensamiento a través del desarrollo de habilidades, Lipman postula una manera concreta para promover dicho acompañamiento a través de las novelas y manuales de su currículo. Tal como lo señalaremos más adelante, estos configuran una inspiración para facilitar procesos de indagación rigurosos en los cuales los niños y las niñas son motivados a explorar conjuntamente en los significados de sus creencias, en los problemas que los inquietan, en los supuestos de sus afirmaciones o en los conceptos que forman parte de su lenguaje.

Uno de los méritos de las novelas del programa de Filosofía para Niños es que ofrecen modelos de diálogo, entre niños y de niños con adultos. Son modelos que no son autoritarios y que no adoctrinan, que respetan los valores de la indagación y el razonamiento, alientan el desarrollo de modos alternativos de pensamiento e imaginación y describen cómo sería vivir en una pequeña comunidad en donde los niños tuvieran sus propios intereses y, sin embargo, se respetaran unos a otros como personas y fueran capaces a veces de involucrarse en una investigación cooperativa sin más razón que la de la satisfacción que les da el hacerlo.⁸

Los objetivos de Filosofía para Niños

La Filosofía para Niños supone entrar en contacto con un proyecto de educación filosófica que indaga, reflexiona y aporta en sentido amplio a la mejora de la capacidad de razonamiento, el desarrollo de la creatividad, el crecimiento personal e interpersonal, el desarrollo de la comprensión ética y el desarrollo de la capacidad para

⁸ Ibid., p. 197.

encontrar sentido en la experiencia, además de potenciar la capacidad de los sujetos para pensar por sí mismos en un contexto democrático desde la generación de comunidades de indagación filosófica.

En 1974, Lipman y sus colaboradores fundan el IAPC (Institut for the Advancement of Philosophy for Children) en el Montclair State College, ahora Universidad, en New Jersey, USA. En él, se desarrolla una importante labor de reflexión, formación y difusión de los materiales del currículum de Philosophy for Children (P4C), convirtiéndose no solamente en la organización más antigua del mundo dedicada a la práctica filosófica con niños y jóvenes sino, sobre todo, en un referente de calidad y rigor.⁹

Por ello, aunque en la actualidad son muchas las iniciativas que buscan la práctica de la filosofía en la escuela, la propuesta de Lipman ha logrado en sus casi cincuenta años permear planes y currículos educativos para el fomento del pensamiento multidimensional además de alentar investigaciones y programas de educación en los que los niños sean estimulados a pensar filosóficamente de manera autónoma.¹⁰

Hoy podría afirmarse que Filosofía para Niños se configura como un movimiento educativo que cuenta con un sustento teórico claro y con una apuesta metodológica propia centrada en una serie de materiales pedagógicos y filosóficos que han ido traducándose y recreándose a lo largo del planeta. Es importante aclarar que el uso de los materiales “canónicos” no es suficiente para el desarrollo de este programa y que en el mundo se han ido construyendo otra serie de materiales que estimulan los mismos propósitos centrales de FpN. Tal es el caso del proyecto NORIA diseñado por Angélica Sático, con un acento especial en el crecimiento ético y el desarrollo de la

⁹ Echeverría, E.: “Biografía narrada de FpN”, Duthie, García Moriyón & Robles (eds.): *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños*, Anaya, Madrid, 2018, pp. 564-575.

¹⁰ Gómez, M.: *El lugar del pensamiento en la educación*, Octaedro, Barcelona, 2016.

creatividad; la propuesta de Catherine McCall con sus modelos de comunidad de investigación filosófica llamada *Community of Philosophical Inquiry* (COPI); o los postulados de Walter Kohan acerca de la relación entre filosofía e infancia con un acento en la expresión Filosofía con niños, entre otros. De igual modo, son evidentes los “parecidos de familia” con otros programas de educación filosófica que vienen impulsando en el mundo el filosofar en la infancia. Son conocidos los trabajos de Ellen Duthie y Daniela Martagón con el programa *Wonder Ponder* orientado a una filosofía visual para niños, y en el ámbito francés, Jean Paul Mongin con la serie *Les petits platons*, Jean-Pierre Pozzi y Pierre Barougier con la película *Solo es el principio*, Brigitte Labbé y Michel Puech con las Píldoras de Sabiduría y Oscar Brenifier con su obra relacionada con prácticas filosóficas.¹¹

En la actualidad, además del IAPC, que continúa su labor de investigación y difusión, la organización encargada de divulgar y liderar toda la puesta en práctica de Filosofía para Niños en el mundo es el ICPIC por sus siglas en inglés.¹² La UNESCO en el documento *La Filosofía, una escuela de la libertad*, publicado en 2011, la define como “una red de filósofos, profesores y establecimientos que se proponen favorecer la reflexión filosófica en los niños”.¹³ Desde su fundación en 1985, esta red integra trabajos, experiencias e investigaciones relacionadas con FpN. Dentro de sus acciones, vale citar la pasada versión XIX de la Conferencia Mundial ICPIC realizada en Bogotá en el año 2019 bajo el liderazgo del grupo Marfil de UNIMINUTO.

¹¹ García Moriyón, F.: “Filosofía para niños. Genealogía de un proyecto”, op.cit, pp. 32-39.

¹² Sitio web <https://my.icpic.org/about.html>, último acceso 27 de mayo de 2020.

¹³ UNESCO: *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la Filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas de futuro*. UNESCO, Paris, 2011.

En conclusión, Filosofía para Niños se entiende como un “enfoque educativo innovador dedicado a promover habilidades de pensamiento crítico, creativo y afectuoso en niños y adolescentes a través de la investigación filosófica en forma de diálogos y reflexiones colaborativas”. Su impacto, destaca García Moriyón, se centra en varios aspectos especialmente: en primer lugar la comprensión de este como un programa de filosofía lo que supone una riqueza en el tratamiento de problemas de la tradición filosófica tales como la verdad, la justicia, la belleza, entre otros; segundo, su concepción como un programa de metacognición, lo que exige una aplicación a largo plazo o un desarrollo procesual del filosofar dentro de ambientes curriculares concretos; tercero, la concepción de este como un programa de amplio espectro en tanto estimula las dimensiones cognitiva, estética, creativa, emocional y social en los participantes; finalmente su componente social y político en tanto estimula la formación de la persona en relación con los contextos sociales promoviendo prácticas ciudadanas creativas y democráticas.

Algunos autores, como es el caso del profesor Diego Pineda (Colombia), entienden esta propuesta como un proyecto de Educación Filosófica.

FpN es un proyecto de educación filosófica, es decir, no solo un método para enseñar filosofía a los niños o una determinada concepción sobre el valor pedagógico de la filosofía, o solo unas actividades y planes desarrollados por filósofos y educadores para promover las capacidades de reflexión filosófica de los niños, sino una interpretación más amplia: la de proponer y sustentar la idea de que la educación del futuro deberá ser una educación filosófica, es decir, una educación en la cual el aprendizaje logrado ha de ser el fruto del trabajo reflexivo de los propios niños más que de la enseñanza directa de los maestros.¹⁴

¹⁴ Suárez-Vaca, M.T., González-Vargas, B.A., Lara-Buitrago, P.A.: “Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia”, *Praxis & Saber*, Vol. 8 núm. 16, 2017, pp. 225-247.

Aunque a veces, por simplificar, se le ha denominado programa o proyecto, coincidimos con Pineda en suponer la imprecisión de esas definiciones. A diferencia de un programa, no es un conjunto de normas y procedimientos que se aplican para conseguir un resultado concreto. Estrictamente tampoco sería un proyecto si por ello entendemos los presupuestos, las intervenciones y las acciones que habrían de llevarnos a conseguir un objetivo determinado en un tiempo establecido. Si bien puede participar de estos dos conceptos, Filosofía para Niños acaba convirtiéndose en un estilo de vida: más allá de la aplicación de un método particular para animar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso en los niños, llega a constituirse como una manera de estar en el mundo con una mirada coherente y completa sobre la vida y sobre la educación, con una forma de investigar en comunidad, de entender la construcción de un pensamiento de orden superior -más razonable y más ético- a partir del hacer filosofía desde una disposición de apertura permanente al diálogo y la formación de comunidades de investigación.

Hacia un diálogo filosófico

La comprensión de Filosofía para Niños como un estilo de vida supone la consideración de la comunidad de diálogo filosófica más allá de una apuesta de carácter metodológico que potencia el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso; en nuestro caso esta se asume como un lugar seguro que permite la práctica del filosofar desde una dinámica dialogal y participativa donde niños, jóvenes y adultos pueden compartir y deliberar sus propios puntos de vista a través del intercambio razonable de argumentos. En ese sentido, complementariamente se

puede afirmar que la comunidad de indagación en FpN constituye el espacio para que se encuentren el pensamiento y la acción desde el impulso del diálogo filosófico.

La práctica filosófica así entendida sería la práctica de la vida misma, no una cierta disposición especial o cierto ascenso a un ideal metafísico en el cual se piensa mejor. Sería la vida en sus condiciones cotidianas y en sus más profundos misterios. Este postulado permitiría comprender que el pensamiento está claramente arraigado a la existencia misma y a cada una de las funciones vitales del ser humano: razonamientos, sentimiento, acciones, entre otras.¹⁵

Por otra parte, Filosofía para Niños representa una práctica educativa y pedagógica cuya intencionalidad reconoce el quehacer de la actividad filosófica como una praxis transformadora del pensamiento propio y colectivo a través del diálogo filosófico. Cultivar el asombro, la capacidad para pensar por sí mismo y el desarrollo del pensamiento multidimensional implica, en el marco de esta propuesta, la generación de un diálogo filosófico que le permite al sujeto dotar de sentido crítico, creativo y cuidadoso cada uno de los ámbitos de su experiencia personal en correspondencia con las diversas subjetividades presentes en el contexto de una comunidad de indagación que construye sentidos y significados colaborativamente.

En este orden de ideas, la praxis del diálogo filosófico que se dinamiza en FpN enriquece la práctica educativa poniendo su énfasis no en la transmisión de datos, contenidos o información sino en la configuración de una cultura del reconocimiento donde tomar en cuenta las consideraciones de los demás, dónde tener en cuenta diversos puntos de vista. Ser imaginativo, creativo y, especialmente, ser razonable permite producir y compartir sentidos en aras de cuidar

¹⁵ Rojas, V.: “Filosofía para Niños: pensamiento, comunidad y proyecto de vida”, *Revista Aulas del 3*, 5, 2016, p. 100.

de sí mismo y de los demás. Es así como se puede comprender la propuesta de FpN como un proyecto de educación filosófica, en tanto que en ella se concibe de una manera radical la particular riqueza de la práctica filosófica en la educación.

De esta manera, FpN trasciende las orientaciones de la práctica escolar propiamente dicha para situar de manera amplia sus acciones e impactos en la construcción de una cultura democrática que promueve, afianza y desarrolla la capacidad de los sujetos (niños, jóvenes y adultos) para pensar crítica, creativa y cuidadosamente sobre aquellas cuestiones que les resultan fundamentales a un grupo, comunidad o sociedad en particular.

Sobre la metodología: La comunidad de diálogo.

Según Ann Sharp, la comunidad de diálogo, el método racional de cuestionamiento, es el único que nos va permitir lograr las metas que pensamos son significativas y que vale la pena buscar. Para Ann, la comunidad de diálogo es el único espacio pedagógico que nos permitirá hacer predicciones acerca de lo que queremos que suceda en nuestras vidas y con el mundo en que vivimos, y como consecuencia poder llevar una vida plena y moralmente satisfactoria.¹⁶

Durante las discusiones y diálogos en la comunidad, los niños desarrollan, a partir de la práctica, hábitos intelectuales que tienen que ver con facetas del pensamiento multidimensional. Aprenden a practicar y desarrollar habilidades de pensamiento, a definir, clarificar, entender y aplicar conceptos filosóficos dentro de sus contextos cotidianos y a explorar e ir definiendo sus propios valores dentro del contexto de democracia solidaria en la comunidad de

¹⁶ Sharp, A. M.: “The Community of Inquiry: Education for Democracy”, *Thinking. Journal of Philosophy for Children*, 9 (2), pp. 31-37.

diálogo. Es de esta manera que los niños y adolescentes van desarrollando hábitos intelectuales.

Los hábitos intelectuales no se enseñan a los niños dándoles lecciones, sino creando las condiciones para que practiquen actuando de manera crítica, razonablemente, imaginativamente; e ir desarrollando el coraje necesario para ir cambiando viejos puntos de vista acerca de las cosas, con base en las nuevas experiencias que van teniendo en la comunidad de diálogo, junto con su grupo de pares.

Van desarrollando poco a poco lo que puede nombrarse como audacia intelectual (arriesgarse, atreverse a decir lo que realmente piensan), y capacidad para la acción creativa (desarrollar hipótesis, imaginar consecuencias, detectar alternativas, son sólo algunos ejemplos). La práctica en la comunidad de diálogo ayuda a los estudiantes a descubrir aspectos de sí mismos de los que no estaban conscientes, y en ocasiones niños o adolescentes con baja autoestima descubren que sus opiniones son tomadas en cuenta, que son originales y diferentes y sus compañeros se interesan por lo que tienen que contribuir. Aquí, como en todo el proceso, la responsabilidad del docente para ser pedagógicamente fuerte, es muy importante. No permitir que se arrebatan la palabra, hacer que se respeten los turnos, exigir que escuche con atención lo que dicen sus compañeros, y expresar desacuerdos o acuerdos a partir del ofrecimiento de razones para justificar sus argumentos.¹⁷

De esta forma, cada miembro de la comunidad de diálogo va adquiriendo la capacidad de auto-corregirse, y de este modo también adquiere autoconocimiento. Esto lleva a una transformación y crecimiento del ser. Descubrir cómo somos realmente, tiene que ver con poder reconocer dónde nos hemos equivocado, o teníamos ideas para las cuáles no había una justificación o sustento adecuados. El

¹⁷ Peirce, C. S.: *The Collected Papers, Vol. V, Pragmatism and Pragmaticism*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1934.

diálogo en comunidad es el espacio donde esto se va logrando paulatinamente.

Los participantes en la comunidad de diálogo adquieren la capacidad de irse entendiendo unos a otros. Esto es en gran medida porque aprenden a escucharse, tratan de entenderse, de ponerse en el lugar del otro y de ver las cosas desde la perspectiva del otro. Desarrollan una mente abierta capaz de entrar en la perspectiva del mundo de los demás; de explicar por qué es diferente a la suya propia; de conocer las metas, propósitos y creencias de otros, sus expectativas, y compararlas con las suyas.

Como el trabajo en la comunidad de diálogo es colaborativo, también son capaces de ir adquiriendo lo que llamamos humildad intelectual, o humildad epistémica. Esto tiene que ver con el reconocimiento de que, a veces, nosotros podemos estar equivocados y que somos falibles. La autocorrección y el crecimiento cognitivo constituyen una de las consecuencias de estas interacciones en la comunidad de diálogo entre pares.

En el contexto de la comunidad de diálogo, la educación se entiende como emancipación, donde uno de los propósitos principales es ayudar a la liberación intelectual de los estudiantes, a que desarrollen su propia palabra para nombrar y entender el mundo. Según Sharp, es una relación más horizontal con el docente, donde los dos son partícipes en una exploración a partir del diálogo razonado, para encontrar sus propios caminos e ir encontrándose a sí mismos.¹⁸

El docente, por supuesto, tiene un papel con responsabilidades y tareas especiales. Tiene que propiciar la disonancia cognitiva en el estudiante, llevarlo a ver las cosas desde perspectivas que no se había planteado, todo esto a partir de preguntas durante la comunidad de diálogo. En palabras de Piaget, provocar un “desequilibrio cognitivo”. De esta forma avanzará en una reestructuración y crecimiento cognitivo que le dará los elementos para hacer mejores

¹⁸ Sharp, A. M: “The Community of Inquiry: Education for Democracy”, op.cit.

juicios y tomar decisiones más razonables en el camino de vida que gradualmente vaya eligiendo.

¿Qué tiene que saber el maestro de Filosofía?

La naturaleza de los conceptos filosóficos hace que no se tengan respuestas exactas y acabadas al discutirlos. El maestro no tiene que ser una enciclopedia bípeda de filosofía para poder trabajar adecuadamente la comunidad de diálogo. Más bien tiene que ser capaz de construir espacios adecuados para proveer a los estudiantes con las herramientas del pensamiento crítico, para que sea el estudiante mismo el que vaya construyendo sus propios valores y formas de pensar, acorde con el perfil de persona en el que pretenda convertirse. Nuestros estudiantes ya vienen con una serie de valores culturales, familiares, sociales o religiosos que en la comunidad de diálogo se ven cuestionados al compararlos con los de otros compañeros y darse cuenta de que no son iguales.

A menudo esto implica desorientación para los estudiantes, incertidumbre y esfuerzo, pues se cuestionan certezas o creencias a veces muy dogmáticas con las que algunos de ellos fueron educados y crecieron en el seno familiar, viéndose obligados a revisarlas. Ello sucede especialmente cuando vienen de un estilo parental autoritario. Para el docente que conduce la comunidad de diálogo tampoco es fácil en un principio. Está acostumbrado a hacer preguntas al grupo, pero un tipo de preguntas para las que como docente ya tiene una respuesta específica. En la comunidad de diálogo, se trata de hacer preguntas de seguimiento, para que los conceptos se analicen cada vez con más profundidad y se apliquen a contextos relevantes para los estudiantes, pero sin que la meta sea llegar necesariamente a una conclusión única y clara para todos. Es en el proceso de diálogo y en el cuestionamiento interactivo donde se adquiere la mayor riqueza para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

A veces es bueno que el docente grabe algunas de sus sesiones. Ha habido experiencias, cuando esto se hace, en las que el docente descubre, para su propia sorpresa, que él o ella son los que están hablando la mayoría del tiempo durante la clase de filosofía. Tiene que estar muy consciente de su tipo de intervenciones y del tiempo que se toma para ellas, siempre teniendo en cuenta los objetivos del espacio de la comunidad de diálogo.

Son los estudiantes los que deben ocupar la mayoría del tiempo en las de la comunidad de diálogo, y el papel del docente es el del cuestionador hábil que mediante las preguntas conduce a que los objetivos se cumplan. A saber:

- a) adquirir y practicar habilidades de pensamiento;
- b) clarificar y entender conceptos abstractos, controversiales y no fáciles de definir con claridad (filosóficos);
- c) aplicar estos conceptos a situaciones contextuales de su vida cotidiana para ir descubriendo la dimensión ético moral de su propia experiencia.

Otra dimensión dentro de la comunidad de diálogo que corresponde al docente tener en cuenta de manera importante, es la del rigor lógico en la argumentación. A partir de preguntas a los estudiantes cuando hacen comentarios con bases lógicas endebles, los pone en situación de pensar en opciones para plantear y defender lo que piensan a partir de argumentos bien fundamentados y sólidos. Poco a poco los estudiantes internalizan estos movimientos del diálogo, aprenden a detectar falacias de razonamiento y a construir sus ideas dentro de un marco de razonamiento lógico. Esto no quita la importancia de imaginar y desarrollar hipótesis creativas y atrevidas dentro del marco del pensamiento filosófico, ético, estético, metafísico y epistemológico, para acompañar y enriquecer sus ideas y pensamientos en el devenir del diálogo en comunidad.

Habiendo mencionado lo anterior, el docente también ha de tener en cuenta que cuando se trata de temas filosóficos controversiales, él o ella tienen que abstenerse de plantear su forma personal de ver las

cosas, hasta que el grupo esté lo suficientemente maduro para ser capaz de considerar la posición del maestro como una más, y no como la que debe ser respetada por haber sido expresada por él. De esta forma, los estudiantes podrán avanzar en su desarrollo cognitivo. Algunos de los criterios para poder saber si esto está sucediendo se pueden identificar a partir de las siguientes preguntas.¹⁹

- ¿Los estudiantes están haciendo preguntas filosóficas?
- ¿Qué tipo de preguntas de seguimiento se están dirigiendo ellos mismos durante la comunidad de diálogo?
- ¿Están haciendo buenas inferencias?
- ¿Están ofreciendo buenas razones para sustentar sus puntos de vista?
- ¿Identifican lo que se está presuponiendo en algunos de los comentarios que se hacen?
- ¿Son capaces de identificar contradicciones?
- ¿Pueden utilizar el razonamiento analógico de manera adecuada?
- ¿Pueden identificar falacias de razonamiento durante el diálogo?
- ¿Piden razones para lo que se está argumentando?
- ¿Son capaces de transformar y enriquecer su pensamiento a partir del diálogo con sus compañeros?

Conforme los niños y adolescentes van participando de forma sistemática en comunidades de diálogo, la respuesta afirmativa a las preguntas anteriores será cada vez más frecuente.

Además del desarrollo cognitivo propiciado por el trabajo en comunidad de diálogo, hay un desarrollo psicológico, moral y político-social, que no es menos importante que el desarrollo cognitivo dentro del aula. Algunas de las preguntas presentes en las comunidades de diálogo filosófico relacionadas con esta dimensión, son las siguientes:

¹⁹ Ídem.

¿Quién habla más? A veces hay personas en la comunidad que participan repetidamente, otros que tardan mucho en exponer su punto de vista, y otros que casi no participan. Conforme va madurando la comunidad, no solo el docente se preocupa por equilibrar las participaciones, sino que los mismos compañeros van reflexionando y actuando para dar oportunidad a otros a participar.

¿Nos preocupamos unos por otros?

¿Nos corregimos unos a otros con sensibilidad?

¿Nos escuchamos unos a otros y construimos nuestro pensamiento teniendo en cuenta las participaciones de los demás?

¿Ayudamos a otros a encontrar mejores razones para sus opiniones; aunque a veces no estemos de acuerdo con ellos?

¿Vamos desarrollando cierta humildad filosófica?

¿Estamos siendo más cuidadosos al afirmar que lo que creemos es verdad?

¿Estamos con más disponibilidad para revisar nuestros propios puntos de vista a la luz de la evidencia presentada por nuestros compañeros?

¿Está aumentando la confianza entre nosotros y entre nosotros y el maestro?

¿Comienza a crearse un ambiente de solidaridad dentro del grupo?

Para que estas condiciones se vayan haciendo una realidad, conviene que el docente no crea que lo sabe todo y que ha de tener todas las respuestas ante sus alumnos para no perder credibilidad. Ha de ser una persona que tenga ideales, que respete a sus alumnos como personas y que tome lo que dicen en serio. Pero al mismo tiempo, ha de ser capaz de demandar un rigor lógico dentro de la evolución y desarrollo del diálogo en comunidad.

Al respecto, Ann Sharp afirma, siguiendo a Murdoch y a Nussbaum, que:

Una educación moral debe equipar a niños y adolescentes para pensar por sí mismos de forma que su pensamiento constituya un todo armónico. Nuestras acciones deben tender hacia lo correcto tanto estética como moralmente. La felicidad entonces es la recompensa por la realización de la acción correcta. Una recompensa que es intrínseca en sí misma. No se

realiza la acción por una recompensa o felicitación, sino porque es quien uno es, y es congruente con nuestros propios valores.²⁰

Sobre los fundamentos conceptuales: El lugar del pensamiento

¿Por qué hablar de pensamiento en la actualidad?

En los contextos de incertidumbre y complejidad que determinan los estilos de presente y futuro de la persona, prevalece la humanidad, la fuerza del pensamiento para resolver y enfrentar lo inimaginable, lo cambiante, lo inestable pero sobre todo lo posible.

En un aula de alumnos de educación básica durante su clase de FpN, alguien se preguntaba: ¿En dónde está el pensamiento?, ¿de qué sirve pensar si no se puede ver y tocar?, ¿qué pasaría si dejáramos de pensar por un minuto?, ¿quién resolvería los problemas del mundo?, ¿de qué me sirve pensar si soy un joven en un mundo de adultos?, ¿existimos a partir de lo que pensamos que somos?

El sólo hecho de preguntarse, cuestionarse y explorar sus ideas en comunidades de diálogo, es un ejercicio social que busca desarrollar habilidades blandas para la vida contemporánea: saber escuchar, saber reconocerse ante los demás, saber incluir diferentes cosmovisiones, saber estar con otros, saber reconocer las propias faltas, saber proponer alternativas, saber tener una actitud positiva ante la incertidumbre de la realidad, son saberes vigentes para la supervivencia social, familiar y personal.

Uno de los principios educativos fundamentales del proyecto FpN, parte de la idea de que la infancia piensa y puede pensar desde el momento en que expresa sus ideas a través del lenguaje. Podemos pensar, pero no siempre pensamos, podemos razonar, pero no todos solemos ser razonables, podemos crear, pero no todos los seres

²⁰ Nussbaum, M.: *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, Oxford University Press, Oxford, 1992.

humanos desarrollamos la capacidad de crear algo. Es decir, el acto de pensar se puede aprender en mayor o menor medida, dependiendo de la intención y la acción consciente de analizar y reflexionar sobre determinado fenómeno en la vida.

Algunas ideas continúan siendo vigentes a lo largo de la historia de la humanidad como aquella de Sócrates en la que sólo sabía que no sabía nada, o la de Shakespeare ser o no ser. En los contextos actuales pensemos que desde hace ya más de 20 años, cuando Morin planteó enfrentar las incertidumbres como uno de los pilares de la educación del futuro, se empezó a hacer presente que lo incierto, lo inestable, lo complejo, los cambios súbitos en la realidad, en sí la incertidumbre, serían la constante del futuro. Sólo sabemos que no sabemos lo que pasará.

El pensamiento y la incertidumbre han sido analizados desde la perspectiva educativa en los trabajos de Lev Vygotsky²², John Dewey²³, Paulo Freire²⁴, Lipman²⁵ y Morin²⁶. Cada uno de ellos aportando ideas para pensar cómo afrontar una constante: la inestabilidad de la realidad.

¿Qué es el pensamiento y cómo se construye?

Nuestros procesos mentales para razonar se van desarrollando a lo largo de la interacción humana. Vygotsky fue de los primeros investigadores sobre el pensamiento que estableció una relación

²² Vygotsky, L.: “Interaction Between Learning and Development”, Gauvin and Cole (Eds.) *Readings on the Development of Children*, Scientific American Books, New York, 1978, pp. 34-40.

²³ Dewey, J.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 2000.

²⁴ Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.

²⁵ Lipman, M.: *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2001.

²⁶ Morin, E.: *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, 2005.

inseparable entre lenguaje y pensamiento. La interacción entre los sujetos en su zona de desarrollo próximo explica que el pensamiento se construye con el otro.

Los seres humanos poseemos la posibilidad de razonar, pero no todos razonamos, para razonar es necesaria una intención didáctico-pedagógica de manifestarse en el espacio en donde se educa (pensar en aulas presenciales o en aulas virtuales, en el espacio común concertado para educar). Los entornos educativos partirán del deseo y la pasión por lograr que la ciudadanía sea más razonable con una perspectiva de análisis crítico para intervenir creativamente en las acciones en las que se encuentre vinculado. Lo anterior sería uno de los objetivos sociales del proyecto educativo-filosófico del pensamiento multidimensional en la educación.

Gómez habla de un pensamiento complejo por la interrelación de los componentes de indicadores y habilidades del pensamiento presentes en las tres dimensiones que Lipman planteaba como elementos constitutivos del pensamiento: la crítica, la creativa y la cuidadosa o valoral, desde una perspectiva colaborativa.²⁷

- La dimensión crítica es el eje regulador de los procesos de razonamiento lógicos que el sujeto puede desarrollar. Se distingue por determinados indicadores de razonamiento lógico que se ven reflejados en la capacidad para analizar críticamente la realidad, generar conceptos a partir de ideas, identificar las relaciones entre causa-efecto, la capacidad para plantear preguntas de investigación o de cuestionar la realidad, la búsqueda de clarificación de ideas, la argumentación sustentada, la producción de inferencias lógicas, razonar hipotéticamente ante la incertidumbre, dimensionar la relación entre las partes y el todo, saber contextualizar la información, la capacidad de

²⁷ Gómez, M.: *El lugar del pensamiento en la educación*, op.cit.

autocorrección y una de las más importantes la capacidad de generar propuestas y alternativas ante la incertidumbre de la realidad (síntesis y selección de los indicadores fundamentales del pensamiento crítico a partir de la investigación doctoral de Cázares.²⁸ La dimensión creativa parte de la rama de la estética y tiene que ver con cómo apreciamos el mundo, pero también con la posibilidad de comprenderlo aportando alternativas a los problemas de la realidad que se enfrenta. En esta dimensión se explora el campo del desarrollo socio emocional de las personas, al explorar otras perspectivas y posibilidades del mundo.

- La dimensión cuidadosa o valorativa parte de la ética y busca la exploración de la vida desde la perspectiva de la pregunta ¿qué acciones quiero hacer para llegar a ser la persona que quiero ser? Se encarga de impulsar la reflexión-acción hacia el bien común, lo correcto o lo incorrecto, la justicia, la coherencia, lo perfecto, el libre albedrío, el determinismo, la verdad, lo natural, las normas, el cuidado y el pensamiento autónomo.

El pensamiento valorativo describe el tipo de persona y de sociedad que se pretende con el trabajo en la comunidad de diálogo con niños y adolescentes. Este pensamiento se basa en el concepto de democracia, para que se respeten las decisiones de la mayoría, pero también los derechos de las minorías.²⁹

- La última dimensión que planteamos es la relativa a la colaboración. La propuesta es resaltar para poderla intencionar tanto en las acciones de planificación como de

²⁸ Cázares, L.: *Imbricar Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros escolares*. Octaedro, Barcelona, 2014.

²⁹ Echeverría, E.: “Biografía narrada de FpN”, Duthie, García Moriyón & Robles (eds.): *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños*, Anaya, Madrid, 2018, p. 71.

inclusión en el desarrollo de las comunidades que coordinen los facilitadores, los docentes.

Pensar colaborativamente es hacerlo con la mira puesta en el bien de la comunidad de indagación a la que se pertenece, considerando las habilidades de pensamiento necesarias para preservar el bienestar del grupo y de la estabilidad de las discusiones que se detonen para lograrlas con respeto y cuidado de la diversidad de ideas, posturas y variedad de condiciones culturales que rodean al individuo.³⁰

La propuesta de Lipman y Sharp, como lo decíamos inicialmente, se da a partir de novelas filosóficas dirigidas a niños y jóvenes; dichos materiales incluyen historias sobre aspectos de la realidad y de principios filosóficos sobre el actuar humano. Cada una de las novelas se acompaña de un manual de ejercicios didácticos para ejercitar y reforzar la construcción de las habilidades de pensamiento en los alumnos. Estos materiales asumen que, por una parte, el pensamiento se educa, se ejercita, se explora, puede crecer y desarrollarse positivamente y que se realiza en comunidad, con los otros, con los compañeros, con el profesorado, con las familias y también con la sociedad en la que se encuentren los centros escolares.

Cada una de las novelas se enfoca a una dimensión del pensamiento en específico, pero esto no quiere decir, que el pensamiento se conciba fragmentado, al contrario, cada dimensión se apoya entre sí para alcanzar el desarrollo del pensamiento complejo o multidimensional, enlazando habilidades críticas con propuestas creativas y cuidadosas ante los demás.

Las novelas del currículum para la infancia, Hospital de muñecos, Pixie, Pío y Mechas, Elfie, abordan la exploración de diferentes destrezas de razonamiento, de investigación de formación de

³⁰ Cázares, L.: Imbricar Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros *escolares*, op. cit., p. 79.

conceptos, de traducción y disposiciones críticas como el asombro, el preguntar, dar razones, juzgar con criterios y cuestionar, que forman parte de las tres dimensiones del pensamiento. En las novelas Lisa, Marcos y el descubrimiento de Harry, se profundiza más en la dimensión del pensamiento crítico, pero insistimos en que no se aísla una dimensión de la otra, se superponen entre sí, se fortalecen y en ocasiones se estimula con mayor énfasis de acuerdo a la edad y la novela alguna de las tres dimensiones.³¹ Lipman y Sharp (1996:22) resaltan tres fines de la filosofía que se abordan en la educación desde la propuesta de FpN:

- Debemos aprender a pensar tan clara y lógicamente como nos sea posible.
- Debemos mostrar la relevancia de esa manera de pensar para hacer frente a los problemas que se nos presentan.
- Debemos pensar de tal forma que surjan alternativas nuevas y se abran nuevas opciones.

La presencia de un pensamiento intencionado y razonable en las personas y en los espacios educativos puede animar a hacer presente el análisis de materiales que con lecturas críticas, puedan producir en los alumnos un pensamiento más razonable y profundo. Alejarse de la superficialidad de ideas cobra fuerza al pensar que niños y jóvenes puedan aportar reflexiones y preguntas desde su mirada, desde el lugar en donde los adultos no alcanzamos a comprender muchos aspectos de la realidad que ellos aprecian desde donde están.

Una cosa es que los actos mentales y las habilidades de pensamiento e investigación se apliquen al mundo, y otra es que además se apliquen a sí mismas. Cuando empezamos a razonar sobre la forma en que razonamos, a desarrollar conceptos sobre la forma en que conceptualizamos y a definir las maneras en que construimos definiciones, nuestro pensamiento se hace

³¹ Lipman M. y Sharp, A.: *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1996.

cibernético. Cada acto mental o habilidades de razonamiento puede aplicarse a todas las demás.³²

¿Cómo desarrollar el pensamiento?

Lipman enfatizaba que un programa para desarrollar el pensamiento crítico en el que se busca que niños y jóvenes razonen de manera más lógica, tiene que estar ligado a una forma más presente en la vida escolarizada o familiar en la que los alumnos crecen. La mejor manera de formalizar el compromiso con el desarrollo del pensamiento en la educación es conquistar un espacio semanal para hacer FpN en las instituciones educativas, a lo largo de toda la escolaridad. La presencia de FpN comprende diferentes etapas y niveles de profundidad que se van dando a lo largo de toda la trayectoria educativa. De tal manera que si bien es útil que los alumnos en su infancia tengan comunidades de diálogo para explorar sus ideas, elaborar conceptos y desarrollar múltiples habilidades de pensamiento, este proceso debe continuar en su juventud, justo en el momento en el que exploran sus decisiones y posturas ante el mundo. Resaltamos aquí esta importancia de la presencia curricular a lo largo de la educación del alumnado, considerando que una mayor presencia significativa, será cuando las instituciones trasciendan al incluir FpN en espacios semanales, a involucrarse genuinamente con el proyecto de crear ciudadanos reflexivos, críticos y comprometidos socialmente con el mundo que los rodea.

Lo anterior supone que FpN se imbrique en toda la comunidad educativa con un proyecto completo:

- Clases semanales a lo largo de toda la trayectoria de la educación básica con el currículum de FpN.
- Incorporar en la planificación de clases temas emergentes de la realidad que vivan utilizando las herramientas

³² Lipman, M.: *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2001, p. 47.

metodológicas para la exploración del pensamiento filosófico.

- Transversalmente en otras materias reforzando las habilidades de pensamiento y sobre todo de cuestionamiento ante los currículums oficiales que se tengan.
- Abordarse la exploración crítica en proyectos educativos.
- Incluir una evaluación auténtica y abierta a los logros que los alumnos desarrollen incluyendo su opinión sobre sus propios logros alcanzados.
- Formar al profesorado con los elementos fundamentales para el manejo del programa FpN como moderadores de las comunidades de diálogo.
- Involucrar en la formación también al personal directivo de la institución para que exista congruencia y apoyo con el compromiso de la formación del pensamiento filosófico en los alumnos.
- Involucrar a las familias para establecer congruencia, invitándoles a sumarse a la escucha activa desde casa, a incluir la opinión de sus hijos en la toma de decisiones y sobre todo a estar abiertos a contribuir en la formación de personas críticas, creativas, cuidadosas y colaborativas.

Está visto que esto no es suficiente en los Colegios que en el mundo han adoptado FpN. La idea es lograr imbricar el proyecto FpN³³ dentro de su vida escolar en todo momento, es decir, tanto en la clase semanal de FpN, como de manera transversal en todas sus experiencias al interior de la institución educativa y desde casa.

La propuesta de imbricar el proyecto va más allá, se trata de hacer de FpN un estilo de vida, incluirlo en todos los proyectos de construcción de la persona conociendo el pensamiento, pero también el conocimiento socioemocional de los alumnos. Se trata de hacer un frente común para la formación del pensamiento

³³ Cázares, L.: Imbricar Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros *escolares*, op. cit.

multidimensional, de manera que florezca en las personas de manera natural y auténtica. Alejándose de la idea de que la forma de abordar el programa es un proceso sistemático y alejado de la propia realidad, se trata de hacerlo vital, posible, real y sobre todo muy útil para enfrentar la incertidumbre.

Incluir el pensamiento de los alumnos en los planes

Otro de los principios fundamentales de FpN es que nadie habla de aquello que no le interesa, lo que nos debe mover activamente a incluir en los procesos en los que interactuamos con los jóvenes y niños, sus intereses, sus ideas, sus reflexiones, sus preguntas, su vida, a la exploración filosófica en comunidad de diálogo. Filosofía para Niños nos llama a imbricar la actitud filosófica en el currículum escolarizado con un espacio destinado para pensar filosóficamente, a transversalidad en las acciones educativas la reflexión filosófica, pero más ahora que nunca ante la incertidumbre a incluirse en familia y en todos los espacios no formales en los que niños y jóvenes, vayan construyendo su estilo de vida.

Explorar el pensamiento desde la realidad y los temas emergentes

Educar el pensamiento crítico desde la comprensión de sus vidas, de lo que les pasa, de lo que se preguntan, de la exploración que hagan en comunidad de diálogo, ayudando a otros a comprender y comprenderse, a entender lo que se vive y a incidir en la realidad que se les presenta de manera crítica analizando y comprendiendo, se vuelve más que una necesidad del momento, una herramienta para el presente y el futuro.

Edgar Morin explica la complejidad del pensamiento como elemento presente para la comprensión del mundo y la participación social de las personas desde una perspectiva más global. Lipman cuando desarrolló su propuesta de FpN, se inspiró en la ausencia de

pensamiento crítico de sus alumnos de universidad para estructurar su proyecto educativo. Ambos autores parten de la idea de que los alumnos para afrontar la realidad social, deberían comprenderla desde la construcción de su pensamiento con perspectiva crítica³³.

Morin y Lipman coinciden en que el pensamiento crítico es el aspecto fundamental para comprender la complejidad de las situaciones de interacción humana que se presentan desde la infancia y que se vuelven más relevantes al enfrenar la realidad y sus múltiples alternativas, tanto del bien como del mal. La presencia del pensamiento crítico en la sociedad le permitirá a los ciudadanos incidir de manera micro y macro en el análisis de los fenómenos, enfatizando una actitud crítica con aportaciones creativas en los contextos inciertos para tomar mejores decisiones personales y colectivas.

Desde la exploración que se realice en las comunidades de diálogo es posible darse cuenta del pensamiento propio en relación a los demás, e incluir las visiones de los compañeros, que no habían sido consideradas. Esto supone un ejercicio fuerte de apertura e inclusión, para poder interactuar valor al y humildemente, cuando se aborde el currículum de Lipman y Sharp, pero también cuando se dé lugar a la inclusión de los temas emergentes de la realidad. Se resalta la importancia de abordar el currículum de Lipman, pero incorporar en las sesiones semanales y a lo largo de todo el ciclo escolar, los temas emergentes que en la sociedad se estén presentando o temas particulares que a los alumnos le interesaría explorar colectivamente con sus compañeros. Lo anterior asume que la planeación educativa, incorpore las dudas, los intereses y la situación social que se viva en los contextos actuales.

Destacamos la importancia de definirlo en la planeación general de la formación en FpN, para abordarlo con apertura y siguiendo el objetivo de FpN: desarrollar habilidades para lograr los indicadores

³³ Morin, E.: *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 2005.

de las dimensiones: críticas, valorativas, creativas y colaborativas; llegar a conceptualizar la realidad y lograr una actitud crítica y propositiva ante el mundo.

Entenderemos por temas emergentes (consideraciones de la investigación doctoral de Cázares) aquellos que surjan en la realidad producto de los movimientos sociales, políticos, ambientales, educativos, de salubridad o económicos que surjan espontáneamente en la realidad. Por ejemplo, algunos que de suyo propio podrían ser insertados en las comunidades de diálogo a partir de lo que se ha observado en la realidad contemporánea pudieran ser: el feminismo, la masculinidad, la discriminación, la fuerza ciudadana, las catástrofes naturales, el cuidado de las especies vivas, la seguridad social, la diversidad social, las manifestaciones ante las opiniones políticas, entre otros. Esto mantendrá vigente el interés de los alumnos y los propósitos educativos del proyecto de pensar en comunidad sobre la realidad.³⁴

El papel de la pregunta y de resolver problemas en el proceso de pensar

A partir de reconocer a la pregunta y al cuestionamiento como elementos constitutivos del pensamiento, es posible caracterizar su presencia tanto en la formulación de preguntas potentes para la reflexión filosófica, como en la capacidad de auto cuestionarse y cuestionar a los demás sobre las creencias y supuestos que se plantean. En el proceso de construcción de preguntas están imbuidos muchos otros procesos de pensamiento como la observación, la capacidad de asombrarse, el análisis, la identificación de causas y efectos, entre otras habilidades de pensamiento, lo que supone que el sujeto que se pregunta de manera crítica ha transitado por otros

³⁴ Cázares, L.: *Imbricar Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros escolares*, op.cit.

procesos críticos de su pensamiento. Los niños tienen un deseo por investigar asombroso, se preguntan naturalmente para conocer más allá de lo evidente. No estamos hablando aquí de los niños que usan la pregunta para incomodar, que los hay, y esto también puede ser una habilidad. Estamos hablando de usar la pregunta genuina por descubrir e incorporar aprendizajes.

El cuestionamiento es un paso dentro de la construcción del pensamiento multidimensional, sin embargo, no es lo único. La propuesta de desarrollar el pensamiento a partir de la resolución de problemas se destaca como un elemento constitutivo del pensamiento crítico y creativo.

Formar a las mujeres y a los hombres en una serie de conocimientos, habilidades y valores cuya finalidad fundamental consiste en saber resolver los problemas que la vida en esta sociedad les va a plantear. Ya sea en el ámbito social, interpersonal, personal o profesional, las competencias que se pretende desarrollar en la persona comportan el conocimiento y la actuación en la complejidad.³⁵

Lipman escribió que el cuestionamiento es la vanguardia de la investigación, para partir de ahí y llegar a la resolución de algún problema relevante. Esto refleja el corazón de la propuesta de indagar filosóficamente para explorar ideas y llegar a resolver problemas; ha sido una falsa creencia por años, pensar que los niños y los jóvenes no llegan a nada con sus exploraciones filosóficas, cuando lo más importante es el camino para explorar la solución de los problemas. Durante ese camino se reconocen como personas, confrontan sus ideas, evalúan su pensamiento, se autocorrigen, exploran la autonomía, analizan valores, forman conceptos sobre los elementos de la realidad, quizá lleguen a soluciones tentativas para resolver los problemas. Sin embargo, más allá de eso se

³⁵ Zabala Vidiella, A.: *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, Graó, Barcelona, 2005.

forman con una perspectiva social, comunitaria y propositiva ante la realidad incierta y las temáticas emergentes que afronta.

El potencial transformador de Filosofía para Niños puede llegar a repercutir en la creación de un significado del ser ante la vida, cultivando la comprensión profunda de todo lo que pasa a su alrededor y del cual forma parte en lo material, social, natural e ideológico.³⁶

Sobre el rol docente en Filosofía para Niños

Tras la clase de Matemáticas tocaba Filosofía. La mayoría del grupo de 6º llevaban haciendo filo desde 1º. Mientras yo recogía una caja de figuras geométricas, pusieron las sillas en círculo y la secretaria de ese día leyó en la libreta el resumen de la sesión anterior y las preguntas aún no trabajadas. El encargado comenzó dando la palabra a los tres niños que habían quedado pendientes. Yo miraba de reojo y enseguida decidí no entrar en el grupo: no quería estorbar e hice como que ordenaba otros materiales. El diálogo fluía, daban su opinión, se interrogaban...: ‘¿Qué quieres decir?’... ‘¿En qué te basas para decirlo?’... ‘¿Pero eso es lo mismo que ha dicho Marta!’... ‘No, porque...’ Y así toda la clase. De vez en cuando una niña me miraba. Sus ojos expresaban una pregunta: ‘¿Lo estamos haciendo bien?’ Su cara brillaba. Sabía que sí. Nadie había previsto esto. Ya sin disimular, me quedé fuera del grupo, mirando pero sin intervenir. Acabando la sesión, una niña más líder propuso evaluarla con una sencilla actividad que ya habíamos hecho alguna vez.

El paraíso del maestro: el grupo funciona solo y no lo necesita. Eso pensé al principio. Después me di cuenta: no había maestro y paradójicamente era cuando más maestro había. Habían

³⁶ Lipman M. y Sharp, A.: *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1996.

interiorizado una forma de proceder. Era como si hubieran encarnado al maestro y a todas las maestras que habían tenido durante más de cinco años. Ese fue el día que menos hablé en una clase, ni de filosofía ni de cualquier otra. Total palabras: cero. Con lo cual no quiero decir que sea el ideal, pero sirve para iniciar la reflexión, desde la exageración y desde el contraste, sobre nuestro papel docente en Filosofía para Niños.

El facilitador en diálogo consigo mismo

El maestro, quizá más que otras personas, no es un ser que utiliza la palabra. Es un ser que vive en la palabra. Y la palabra es siempre diálogo. Sabemos que el lenguaje y el diálogo van más allá de la palabra: todo el cuerpo está involucrado, toda nuestra capacidad sensorial, emocional, simbólica y espiritual. Es por tanto un diálogo que no se construye solamente en un logos reductor, sino en todas las dimensiones de lo humano: palabra y cuerpo, pensamiento y emociones, vivencias e imaginación, racionalidad y misterio. Es un diálogo encarnado. El facilitador de FpN no aplica una metodología, un conjunto de instrucciones, un programa que, en una visión cibernética, dará como resultado... ¡la educación! La persona que anima, por el propio respeto al diálogo, tiene ante sí la tarea del héroe: nosce te ipsum, concóctete a ti mismo. Porque el diálogo requiere palabra y requiere escucha, y la primera escucha es de la persona más cercana: de sí misma. Y es desde su persona, desde su fragilidad y desde sus competencias, con sus habilidades y con su idiosincrasia particular, que podrá entablar un diálogo auténtico con su clase, con cada niño y niña, con sus familias, con sus colegas, con la administración educativa, con la colectividad. Un diálogo en el que todas las partes se reconocen, se conocen, se construyen y se transforman.

Dialogar con la filosofía y la pedagogía

Parece superada, al menos en teoría, la visión del maestro que sabe, instruye y deposita el conocimiento en sus alumnos, el concepto desarrollado en Brasil por Paulo Freire: la educación bancaria.³⁷

Vivimos hoy en un paradigma muy generalizado que considera al maestro no por encima sino al lado, acompañando un proceso de aprendizaje y siendo él mismo un aprendiz. Esta tendencia que Gert Biesta llama aprendizaje, enfatiza aspectos procedimentales, epistemológicos, pero pasa un poco de largo sobre el proyecto educativo que una persona y una sociedad tienen con respecto a sus miembros. Es decir, obvia aspectos que podríamos llamar ontológicos. Somos aprendices, sí, pero algo nos guía, aunque no seamos conscientes del todo, o no lo declaremos. Nos conviene escuchar en profundidad nuestro proyecto de vida como persona o como centro educativo. Revisar nuestros valores desde la autenticidad y desde el silencio, fuera de las exigencias sociales; los valores declarados y los que nos muestra la historia de nuestras decisiones como persona o como espacio educativo.³⁸

Por otro lado, nos gusta pensar que los niños son el futuro y nos basta con seguir su estela. El reconocido biólogo chileno Humberto Maturana lo contradice:

Los niños, niñas y jóvenes se van a transformar con nosotros, con los mayores, con los que conviven, según sea esa convivencia. El futuro de la humanidad no son los niños, somos los mayores con los que se transforman en la convivencia. Nosotros hoy somos el futuro de la humanidad. Los niños se transforman con nosotros. Van a reflexionar, van a mentir, van a decir la verdad, van a estar atentos a lo que ocurre, van a ser tiernos, si nosotros

³⁷ Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, op.cit..

³⁸ Biesta, G. “¿Tocando el alma? Explorando una perspectiva alternativa para el trabajo filosófico con niñas, niños y jóvenes”, en Duthie, García Moriyón y Robles (eds.). *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños*, Anaya, Madrid, 2018, pp. 163-177.

los mayores, con los que conviven, decimos la verdad, no hacemos trampa o somos tiernos.³⁹

El facilitador de FpN con su actitud mayéutica quiere ser la comadrona del pensamiento: no alecciona, no transmite sus respuestas y sus valores; ayuda a que los niños y niñas investiguen, descubran y construyan sus propios pensamientos y valores con la ayuda de la comunidad. Tiene una actitud neutral, pero no es una persona neutra. No puede justificar cualquier cosa amparándose en el argumento de respetar la postura de cada niño. El respeto profundo por cada niño y por todo el grupo le lleva precisamente a ayudarlos a profundizar y a cuestionarse, a ir más allá de las ideas expresadas. Eso significa ayudarles a clarificar, a distinguir lo relevante de lo accesorio, a indagar sus causas y sus implicaciones, a trabajar, en definitiva, las habilidades de pensamiento. Cada niño y niña irá convirtiendo este trabajo en hábitos de pensamiento autónomo. En hábitos que llegarán a ser herramientas de emancipación, el fundamento de una comprensión basada en criterios que les permitirá desarrollar progresivamente un pensamiento menos dependiente.

Algo nos guía y nos empuja en ese camino de pedagogía esperanzada, parafraseando una vez más a Freire. Y nos remitimos también a Hannah Arendt, cuando glosa aquel anuncio evangélico cantado en *El Mesías* de Händel: “Un niño nos ha nacido”. En cada niño la humanidad comienza de nuevo, tiene un proyecto de esperanza. Nacer para empezar algo nuevo, por lo tanto para la acción. Así mismo la autora nos invita a preguntarnos ¿acción para qué? Este es un elemento nuclear en la reflexión filosófica y

³⁹ Jara, A.: “Maturana: el futuro de la humanidad no son los niños, son los mayores”, *La tercera*, disponible online en <https://www.latercera.com/culto/2017/03/23/maturana-la-humanidad-los-ninos-los-mayores/>, último acceso 2/11/2023.

pedagógica de cada educador: para qué quiero educar y cómo quiero hacerlo.⁴⁰

Todo el trabajo docente en Filosofía para Niños pivota alrededor de la mirada sobre quién soy, quién quiero ser, quiénes son mis alumnos y cómo quiero que sean. Transformar estas miradas en una práctica educativa coherente y reflexionada es nuestro reto personal y profesional. La persona que anima los espacios de reflexión filosófica ya sea en las sesiones de FpN o en cualquier momento de la vida educativa, escolar o no, no es alguien que aplica unas técnicas y replica unas actividades que le han dicho que funcionan bien. Los anglosajones denominan irónicamente a este tipo de propuestas *teacher proof*, a prueba de maestros. No es el caso de FpN. La persona que vive una actitud reflexiva se implica: para sí misma; para cada niña y niño con su nombre, sus apellidos y sus circunstancias; para el grupo de su salón de clase; para los colegas de su centro educativo. Y cada vez con más claridad, para la construcción de una nueva ciudadanía. Mira por dónde, el paradigma cuántico en el que se mueven ahora las ciencias en todos los campos explica y refuerza esta perspectiva: no se puede observar desde fuera sin modificar y modificarse; no hay fuera y dentro.

Buscando aprender y desaprender a la vez

¿Cómo enfrentarnos al reto educativo de ser docentes en Filosofía para Niños? Da un poco de vértigo o de miedo, salvo que alguien sea muy inconsciente. Pero en definitiva, es el mismo reto al que se enfrentan nuestros alumnos y alumnas: el reto de la vida, el reto de no saber pero de querer saber. ¿Cómo hacerlo? La receta es antigua: una cosa tras otra. Enseguida vemos la necesidad de formación para incorporar las herramientas que proporcionan la filosofía, la pedagogía y otras disciplinas. Sabemos que a pesar de aprender cada

⁴⁰ Arendt, H.: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 1993.

día y de tener todavía mucho camino por delante, pisamos bases firmes y contrastadas, un terreno que muchas personas recorren hace años. En la perspectiva que nos ocupa, primero Matthew Lipman y sus colaboradores, sobre todo Ann Sharp, y a continuación miles de personas, han desarrollado y enriquecido Filosofía para Niños, no sólo en la elaboración de los fundamentos y del currículum del proyecto, sino en la caracterización de la comunidad de indagación y del perfil y habilidades de los facilitadores.⁴¹

Particularmente, Ann Sharp nos ha legado una valiosa herencia de cuidado y minuciosidad llena de entusiasmo pedagógico.⁴² No es un camino acabado y además requiere una ardua labor por mejorar la calidad de las condiciones, los espacios y los tiempos en que aprendemos. Para ello necesitamos coraje, pero también humildad y conciencia de los límites. No es nuevo. Este rol ya se prefigura en la vieja sentencia de Zoroastro: *scire, potere, audere, tacere*. Un saber que pone en contacto con las competencias, con la formación necesaria para mejorar en el acompañamiento filosófico y pedagógico. Un poder relacionado con las ocasiones, la oportunidad y los medios. La energía para atreverse. Y callar. Esto último parece fuera de lugar en una perspectiva de reflexión y de diálogo en comunidad. Como mínimo, resulta enigmático. Volveremos sobre ello. De momento, dejemos que el misterio nos acompañe.

A estas alturas puede ser un poco redundante listar y explicar las competencias que configuran el perfil del educador en FpN. Se han citado también en apartados anteriores. Pero no está de más indicar un aspecto fundamental del aprendizaje: el desaprendizaje. El docente en FpN descubre pronto la necesidad de abandonar o de reformular el papel tradicional asignado a los maestros.

⁴¹ Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S.: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

⁴² Gregory M. & Laverty, M.: *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education*, Routledge, London, 2017.

Acostumbrado a la dicotomía yo sé / ellos no saben, ha de desaprender el papel de ser el dueño de los conocimientos. Que no quiere decir que no los tenga, pero no en el sentido de posesión, que lleva al poder, al dominio y al control, sino en el sentido de ofrecerse como guía para que sus alumnos también los descubran. Ayudar a sus alumnos a encontrar su camino individual y colectivamente contribuye a su empoderamiento y autonomía, a que desarrollen capacidades de emancipación.

Acostumbrado a regalar las respuestas, necesita “desaprender” la tendencia a dar las soluciones. Demasiadas veces, cuando un maestro contesta, el niño deja de investigar. Y además de aprender la respuesta a su pregunta, aprende, como mostró Freire, que él no sabe y el otro sabe: se hace dependiente. Es aquí cuando su silencio adquiere sentido y se vuelve una muestra de respeto. Pero ese respeto no significa aceptación acrítica. FpN está en las antípodas del relativismo. Una muestra de respeto es no aceptar acríticamente una opinión, sino ayudar al otro a descubrir las implicaciones de sus juicios, a provocar una sacudida intelectual que le lleve a una mayor fundamentación y sentido. *Tacere* no es callar porque sí. *Tacere* es acallar sus respuestas, calmar sus prisas por desvelar los secretos del conocimiento. *Tacere* es enfocarse en las preguntas que llevan a los niños, niñas y jóvenes a descubrir el mundo. *Tacere* es confiar en ellos. Se da otra circunstancia: en filosofía o en una mirada filosófica sobre cualquier aspecto del conocimiento o de la vida, los maestros no tienen respuestas definitivas. Siempre se puede ir más lejos, y este es el reto del facilitador del pensamiento: impulsar la investigación, ni dar su respuesta, ni contentarse con las respuestas de sus alumnos; plantear otros escenarios, despertar la inquietud por lo no acabado. Lipman considera el diálogo filosófico como un proceso de indagación (*inquiry*). El diálogo filosófico no es un intercambio de opiniones sobre temas no resueltos u opinables. Siguiendo a Sócrates y a la práctica totalidad de los filósofos desde la antigüedad y en cualquier contexto

cultural, el diálogo filosófico es un camino de búsqueda. Esto es lo que ha de facilitar el facilitador. El iniciador de FpN sigue aquí cercanamente a John Dewey, para quien el aprendizaje verdadero requería algún tipo de proceso de experimentación.⁴³

Acostumbrado a valorar si algo está bien o mal -en el sentido intelectual, no en el moral, aunque también-, ahora ve la exigencia de no detener el proceso de aprendizaje en una nota: hasta aquí llegó este alumno. Descubre que evaluar es valorar, sopesar los diferentes elementos de la realidad que se desea considerar. Pero también, en la línea de la reflexión y de la propuesta evaluativa de Angélica Sático, dar valor, fijar una mirada reflexiva para extraer consecuencias, para aprender mejor los conceptos, procedimientos, actitudes, valores o normas. Una mirada que ya no es sólo de los docentes, sino también de los niños individual y colectivamente, incluso de las familias. Evaluar se convierte en un proceso de metacognición en el que se obtienen valiosas pistas para seguir avanzando. En el entorno del trabajo filosófico personal y de la comunidad, el educador descubre con más claridad, sin los condicionantes de otras materias escolares, que la misión principal de la evaluación no es tanto “poner nota”, como “tomar nota”.⁴⁴

Ulises entre Escila y Caribdis: los riesgos de deriva

No basta con formular en positivo un perfil de docente en FpN. Conviene observar y aprender de la realidad, la gran maestra. Algo que descubrimos con excesiva frecuencia son docentes seducidos por el proyecto (“qué lindo que los niños piensen por sí mismos, qué lindo escucharlos, qué lindo que sean críticos y cambiemos el mundo”) que se autoproclaman asistentes de FpN y acaban cayendo en posturas antifilosóficas.

⁴³ Dewey, J.: *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1982.

⁴⁴ Andrés I., De Castro F., De Puig I., Moya, J., Sático A.: *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*, Octaedro, Barcelona, 2005.

Una postura, un primer riesgo de deriva, en expresión de Edwige Chirouter⁴⁵ de la cátedra UNESCO, en una entrevista grabada durante el ICPIC de 2019 en Bogotá, es la desaparición del maestro: los niños son maravillosos y hay que dejarles expresarse, aceptar y valorar lo que nos dicen, que se sientan bien. Así, muchos facilitadores acaban encargándose de mantener un cierto orden y dar los turnos de palabra. La sesión de filosofía se convierte en un intercambio de anécdotas y opiniones que se suceden una tras otra sin ningún tipo de reflexión, ni rigor, ni cuestionamiento. “Acojo lo que dicen los niños, para mí es sagrado” parecen decir. Ni siquiera se les da la oportunidad de trabajar habilidades de pensamiento y de diálogo. Eso no es respetar a los niños. Es mantenerlos en un espontaneísmo que no ayuda a crecer. Nótese la diferencia con la situación relatada al principio. En las sesiones de FpN los niños y niñas aprenden, entre otras cosas, a interpelarse, a cuestionarse, a generalizar, a descubrir relaciones y consideraciones relevantes, a precisar el lenguaje. No se trata de contar una sucesión de opiniones o anécdotas. O si las hay -que también están y son necesarias- el facilitador las aprovecha como valioso material de trabajo para que los miembros de la comunidad se ejerciten en las habilidades de pensamiento, en el respeto, en la indagación conjunta. Con frecuencia esta actitud llevará a modificar aspectos de la vida de la clase, del centro educativo o del entorno. Como ejemplo, las propuestas que surgen con fertilidad creciente a partir de la serie de *El jardín de Juanita*,⁴⁶ y el enfoque de ciudadanía creativa del Proyecto Noria. Propuestas de intervención en el entorno ciudadano que también desarrollaba en Brasil Catherine Young Silva⁴⁷ con el Proyecto Primavera hace más de 30 años en el marco del trabajo reflexivo de Filosofía para Niños.

⁴⁵ Entrevista grabada particularmente, no difundida.

⁴⁶ Sático, A.: *El jardín de Juanita*, Octaedro, Barcelona, 2017.

⁴⁷ Young Silva, C.: “Filosofía i medi ambient”, *Butlletí Filosofia* 6/18 núm 7, Iref, Barcelona, agost 1991, p. 9.

La segunda postura, el segundo riesgo de deriva que vemos mucho en la práctica, es convertir la sesión de FpN en una clase de ética o de moral, de “Educación para...”. Preocupados y bienintencionados, se conduce al grupo a trabajar, por ejemplo, la sensibilidad por el planeta, los valores de la diferencia, la lucha contra la injusticia, etc. Y se acaba haciendo un bonito dibujo reivindicativo o un lindo texto sobre cómo aceptar a los demás. Y no son cuestiones sin importancia. Pero no deja de ser un ejercicio donde las respuestas ya están dadas de antemano. Las cuestiones éticas, la educación cívica o ambiental son valiosas, han de existir como propuesta educativa. Pero no se han de confundir con “hacer filosofía” ni como una ocasión para transmitir al grupo los valores en los que el docente cree, por muy válidos que sean.

En FpN se desarrollan habilidades de pensamiento, se explora el lenguaje, se enriquecen las visiones iniciales por el cuestionamiento, se construye sobre las aportaciones de los otros, se aprovecha el error o la mirada insuficiente para mejorar las herramientas de pensamiento que se transformarán en competencias de emancipación. Filosofía para Niños intenta hacer surgir en los espacios en que trabaja auténticos “oasis de pensamiento”, en bella expresión de Hannah Arendt.⁴⁸ En las sesiones de FpN venimos a pensar y a pensar sobre el pensar, en un proceso de metacognición que es una base firme de todo aprendizaje. Después se trasladará también a otros ámbitos educativos y a otras materias, en la línea de la educación filosófica propugnada ya por Estanislao Zuleta⁴⁹. Pero no se enseñan valores, aunque la expresión pueda parecer discutible. Es lo que Sócrates hace observar a Menón cuando a base de preguntas conduce a su esclavo a descubrir la longitud del lado de un cuadrado con doble superficie que otro. No pretende enseñar, sino plantear preguntas para que sea su interlocutor quien llegue por

⁴⁸ Arendt, H.: “Del desierto y los oasis”, *Revista de Occidente* núm 305, 2006, pp 99-102.

⁴⁹ Zuleta, E.: *Educación y democracia*, Planeta Colombiana, Bogotá, 2019.

sí mismo a descubrir aquello que tiene interés en conocer. Un criterio para saber si el docente se desvía de este propósito mayéutico es fijarse en si da su opinión en las cuestiones que se plantean. Incluso se puede trasladar esta observación a la comunidad: es una forma interesante de aprender a autorregularse. Hacer FpN es una tarea al alcance de todo el mundo. Hemos visto que incluso los niños llegan a captar e incorporar ciertos elementos de lo que podríamos llamar el rol docente. Pero no seamos ingenuos ni juzguemos la primavera por una flor. Después de aquella sesión que encabeza este apartado, no todo fue maravilloso. Incluso algunos días pensaba si era el mismo grupo. Los humanos no somos programas informáticos en que un cambio de instrucciones se consolida definitivamente de una vez para siempre. Recordé la expresión de un educador italiano en el ambiente del duro Turín obrero del siglo XIX, San Juan Bosco: “Trabajar con muchachos, empezar cada día.”

Todos los maestros pueden hacer Filosofía para Niños. Pero no desde el espontaneísmo ilusionado o desde una perspectiva de pensamiento débil. No es el “todo vale”. Se requiere una formación sólida para conocer las habilidades de pensamiento que queremos trabajar y sus implicaciones, las dinámicas que favorecen un intercambio y un cuestionamiento en el seno del grupo, huyendo de los monólogos, de la trivialidad, o de las sesiones “en abanico” en que el docente pregunta a un niño y luego a otro y luego a otro, sin que haya diálogo entre el grupo. Todo esto conforma un pensamiento docente crítico. El pensamiento creativo, más allá de las capacidades de cada cual, se puede entrenar y aumentar. Y el pensamiento cuidadoso también quiere decir tratar de cuestiones relevantes, capacitarse para ir de lo particular a lo general o evitar perder el tiempo en un intercambio trivial para pasar el rato. Así pues, se necesita una formación sólida, no solamente buenos deseos, para plantear preguntas, promover el diálogo filosófico y un clima de confianza e inclusión. La comunidad se ha de poder

sentir confiada en el liderazgo y la capacidad de contención de su maestro o facilitador. Estas competencias se pueden tener en mayor o menor grado de manera natural, pero aumentan y se perfeccionan notablemente con la formación, con la reflexión continua y con la regulación que se hace en comunidad, ya sea con el propio grupo de alumnos o con otros profesionales.

Bibliografía

- Andrés, I., De Castro, F., De Puig, I., Moya, J., Sátiro, A.: *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*, Octaedro, Barcelona, 2005.
- Arendt, H.: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005.
- Arendt, H.: “Del desierto y los oasis”. *Revista de Occidente* n. 305, Madrid, 2006, pp 99-102.
- Biesta, G.: “¿Tocando el alma? Explorando una perspectiva alternativa para el trabajo filosófico con niñas, niños y jóvenes”, Duthie, García Moriyón y Robles (eds.): *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños*, Anaya, Madrid, 2018, pp. 163-177.
- Cázares, L.: *Imbricar Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros escolares*, Octaedro, Barcelona, 2014.
- Dewey, J.: *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1982.
- Dewey, J.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 2000.
- Echeverría, E.: “Biografía narrada de FpN”, Duthie, García Moriyón & Robles (eds.): *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños*, Anaya, Madrid, 2018, pp. 564-575.
- Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.
- García Moriyón, F.: “Filosofía para niños. Genealogía de un proyecto”. *Haser. Revista internacional de Filosofía Aplicada* núm. 2, Sevilla, 2011, pp 15-40.

- Gómez, M.: *El lugar del pensamiento en la educación*, Octaedro, Barcelona, 2016.
- Gregory M. & Lavery, M.: *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education*, Routledge, London, 2017.
- Jara, A.: “Maturana: el futuro de la humanidad no son los niños, son los mayores”, *La tercera*, disponible online en <https://www.latercera.com/culto/2017/03/23/maturana-la-humanidad-los-ninos-los-mayores/>, último acceso 2/11/2023.
- Kohan, W.: “Lipman y la filosofía. Notas para pensar un concepto”., García Moriyón, F. *Matthew Lipman: filosofía y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002.
- Lipman M. y Sharp, A.: *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1996.
- Lipman, M.: *Natasha. Aprender a pensar con Vygotsky*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2004.
- Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S.: *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.
- Lipman, M.: *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2001.
- Morin, E.: *Los siete saberes de la educación del futuro*, UNESCO, París, 1999.
- Morin, E.: *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 2005.
- Murdoch, I.: *Metaphysics as a Guide to Morals*. Penguin Books, New York, 1992.
- Nussbaum, M.: *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, Oxford University Press, Oxford, 1992.
- Peirce, C. S.: *The Collected Papers, Vol. V, Pragmatism and Pragmaticism*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1934.
- Rojas, V.: “Filosofía para Niños: pensamiento, comunidad y proyecto de vida”, *Revista Aulas del 3*, 5, 2016, pp 87-104.

Sharp, A. M.: “Children’s Intellectual Liberation”, *Educational Theory*, 31(2), pp 197-214.

Sharp, A. M. and Reed, R. F. (Eds): *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier’s Discovery*, Temple University Press, Philadelphia, PA, 1992, pp. 165-172.

Sharp, A. M. “The Community of Inquiry: Education for Democracy”, *Thinking. Journal of Philosophy for Children* 9 (2), pp. 31-37.

Suárez-Vaca, M.T., González-Vargas, B.A., Lara-Buitrago, P.A.: “Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia”, *Praxis & Saber*, Vol. 8 núm. 16, 2017, pp. 225-247.

Topping, K; Trickey, S; Cleghorn, P.: *Filosofía para niños*, Disponible online en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403_spa. 2020, último acceso 2/11/2023.

UNESCO: *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la Filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas de futuro*, UNESCO, Paris, 2011.

Vygotsky, Lev: “Interaction Between Learning and Development”, Gauvin and Cole (Eds.) *Readings on the Development of Children*, Scientific American Books, New York, 1978, pp. 34-40.

Zabala Vidiella, A.: *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, Graó, Barcelona, 2005.

Zuleta, E.: *Educación y democracia*, Planeta Colombiana, Bogotá, 2019.

