

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS
DE HIDALGO

Facultad de filosofía, Dr. Samuel Ramos.

Tesis para obtener el grado de licenciado en filosofía.

La necesidad del pensamiento filosófico en educación básica (aproximación a su reflexión-aplicación en su último nivel), según enfoque de Lipman y colaboradores.

Sustenta:

José Carmen Eloy Aguilar Ayala

Asesor:

Dr. Mario Teodoro Ramírez

Morelia, Mich., Febrero de 2007.

A VICKY, YUNE, PAVE Y LÍ. CONSIDERANDO
CERCANÍAS Y DISTANCIAS, RAZONES Y AMOR.

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento:

A mis padres: Magdalena Ayala Sánchez + e Ismael Aguilar Aguilar +. A quienes debo la posibilidad de realizar este y otros proyectos al verme dado la vida.

A mis hermanos: Celia, Antonio, Urbano, Mario+, Ismael y Margarito+. Por las cosas que compartimos más allá de la herencia y la alegría que nos mantiene unidos.

A mi compañera y esposa Vicky. Por su paciencia y apoyo para esta investigación, y por ser una fuerza que impulsa mi existencia.

A mis hijos: Yunuen, Pavel y Alhelí. Por su buena actitud para el logro de este objetivo que me ha servido de motivación para seguir adelante, y acaso como ejemplo para su propia formación.

Para mis maestros filósofos: Mario Teodoro Ramírez, Rubí Gómez, Eduardo Di Piero, Raúl Garcés, Víctor Santoyo, Bertha Fuentes, Cristal, Rosario Herrera, Miguel Ángel Prado... Con quienes he compartido reflexiones y discusiones en un ámbito filosófico.

A mis compañeros del seminario de titulación coordinado por el Dr. Mario Teodoro: Gildardo, Verónica, Valquiria, Miriam, Janeth y Ana. Reconociendo sus críticas y solidaridad para poder hacer realidad esta aspiración.

Para mis compañeros de trabajo, por su escucha a mis cavilaciones y compartir un curso de Filosofía para Niños (CEDEPROM II, 2005-2006): Rosario Cisneros, Manuel Osorio, Lilia Aguilar, Miriam Becerra, Rocío, Rosario Morales, Alejandrina Cervantes, Paty, Olivia Chávez... Compañeros con quienes quedó claro que en el filosofar y en el proceso de formación no hay nada concluido, por lo tanto posiblemente nos volvamos a encontrar en los caminos de la búsqueda del conocimiento.

La necesidad del pensamiento filosófico en educación básica (Aproximación a su reflexión-aplicación en su último nivel), según enfoque de Lipman y colaboradores.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I. LA POSIBILIDAD DE UNA FILOSOFIA PARA NIÑOS.....	17
1.1. En busca del filosofar para niños.....	19
1.2. Posibles consecuencias educativas y sociales del filosofar en niñas y niños.....	28
1.3. Algunos esfuerzos para desarrollar la filosofía en niños y niñas.....	38
1.4. Ciertos alcances del pensamiento filosófico en niños y adolescentes.....	46
CAPÍTULO II. LA NECESIDAD DE LA DISCIPLINA FILOSÓFICA EN EDUCACIÓN BÁSICA.....	56
2.1. Por una transformación educativa.....	59

2.2.	En busca del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.....	67
2.3.	Por una filosofía contra la visión fragmentada del conocimiento.....	73
CAPÍTULO III. CIERTOS ELEMENTOS PARA INTENTAR UN PREFERENTE PENSAR.....		82
3.1.	El maestro como facilitador del programa.....	84
3.2.	El trabajo en comunidad de investigación filosófica.....	92
3.3.	Filosofía para Niños y el crecimiento moral.....	102
CONCLUSIÓN.....		111
ANEXO: Aproximación a una evaluación de experiencias Prácticas con el programa de Filosofía para Niños. Uso de novelas y manuales.....		123
BIBLIOGRAFIA.....		141

INTRODUCCIÓN

Para adentrarnos al asunto consistente en **la necesidad del pensamiento filosófico en educación básica**, partiremos de la siguiente interrogante: ¿qué queremos realizar en nuestra investigación? El tema que nos ocupa es reflexionar, en un primer momento, sobre la relevancia de mejorar el pensamiento desde edades infantiles; en un segundo momento, tratar de llevar dichas reflexiones al terreno de la práctica pedagógica. La necesidad de una filosofía para los niveles básicos requiere considerar que en la actualidad existe en el mundo la tendencia a lo modernista (a lo nuevo, a lo digitalizado, a lo globalizado...) en términos genéricos, lo que involucra cuestiones de economía, política, ciencia, educación, etc. Por el lado específico de la educación, ésta parece compartir con un mundo en vías de globalización experiencias más que positivas de cuestionabilidad. Comparte muy posiblemente en algún o muchos sentidos con los cinco continentes lo que se ha denominado el fracaso escolar.¹ Éste, entre otras consideraciones, se debe al hecho de que el alumno no ha tenido las circunstancias favorables para pensar por sí mismo, para razonar adecuadamente. Situaciones motivadas por una educación tradicional donde impera más que la indagación del razonamiento, el dar y recibir conocimientos

¹ Podemos suponer, en la línea de la propuesta de Lipman, que el fracaso escolar se da cuando la educación no es capaz de formar ciudadanos que asuman racionalmente su realidad, que piensen por sí mismos de manera crítica, creativa y participativa. Ciudadanos manipulados desde las esferas de poder o por lo establecido socialmente. Educación que no logra conseguir sociedades verdaderamente libres y solidarias.

previamente establecidos (el maestro desarrolla un programa y el alumno lo asume acríticamente).

La propuesta de conformar una filosofía dirigida a niños, que enfrente la inmovilidad de nuestros procesos educativos, con el propósito de engrandecer las formas de pensamiento, y donde la educación sirva más que para aprender, para pensar, surge del filósofo de la educación Matthew Lipman. La exposición de la propuesta que nos ocupa aparece por primera vez en 1968,² a partir de esta fecha se ha extendido en forma de reflexión y de praxis educativa a varios países, entre ellos México.

El estudio y praxis de la Filosofía para Niños nos dará buenos resultados en la medida en que podamos penetrar en la función social y cultural que la educación debe desempeñar. El pensamiento filosófico deberá estar presente desde el nivel de educación preescolar, sí pretendemos mejorar nuestros horizontes culturales.

La filosofía de la educación actualmente es una de las teorías más relevantes para desarrollar la función pedagógica. Ésta se estructura en términos de proyección social, a partir de aportaciones de los pensadores ilustrados, en particular de Rousseau. Su influencia en los procesos de aprendizaje y formación humana se ha vuelto decisiva.

La filosofía de la educación, reflexiona entre otros aspectos, sobre problemas de aprendizaje, ofrece perspectivas teóricas (desde una postura teleológica más

² Tiempos de convulsión social por los movimientos estudiantiles que hacen ver a Lipman la necesidad de racionalidad en las actuaciones de los protagonistas de estos conflictos (esferas de poder, fuerzas militarizadas, acciones de los estudiantes). Racionalidad que un día puede ser realidad en los hechos sociales, si se inicia con un filosofar que motive el mejor pensamiento desde los primeros años de escolaridad.

que metodológica) para la formación humana. Al preguntarse por el proceso enseñanza-aprendizaje tiene un propósito bien definido, el del uso adecuado de la razón, para el proceso del conocimiento, para el actuar del estudiante, para el accionar del maestro, etc.

Seguimos con la exposición de algunos antecedentes histórico-filosóficos, que han hecho posible el modelo del filosofar desde la niñez. Nos referimos a algunos planteamientos realizados por pensadores como Sócrates, Platón, Rousseau y Dewey, entre otros.

El empeño de reflexionar sobre las actuaciones que tienen que ver con la formación humana, surge muy probablemente con la aparición de la filosofía ya en forma más elaborada, es decir, con la filosofía clásica griega. Dentro de ésta sobresale Sócrates. Este filósofo es partidario de una sabiduría práctica, de un filosofar,³ que realiza cuestionando las formas de pensamiento imperantes en la tradición ateniense que él vivió. Su cuestionar va a la implicación de sus propios actos, hacia un autoexamen. Ahora bien, este proceder que tiene que ver con el razonar no es bien visto por la tradición de su tiempo, pues ésta veía un peligro para su moral; se buscaba en el fondo a decir de sus contrincantes, golpear al

³ Ver a Víctor Valdés, en *Cultura y psicoanálisis* (Ediciones Nous, Morelia Mich., 2002, p. 5). En este texto se realiza una reflexión sobre lo que es el filosofar, que nos parece adecuada para nuestro trabajo. Se asevera: filosofar es poner en juego nuestro saber acerca del mundo, de una manera crítica, reflexiva y sistemática. Somos críticos cuando ponemos en tela de juicio una información acerca de algo. Somos reflexivos cuando pensamos dos o más veces una misma idea con la finalidad de clarificarla. Somos sistemáticos, cuando tratamos de ordenar nuestra información con el objeto de reforzar nuestro saber y, por ende, nuestro dominio sobre las cosas del mundo que aparecen ante nuestros ojos. El que filosofa toma de la vida una comprensión del mundo, misma que después revierte en la forma del sentido que toman sus palabras con las que describe las cosas de su realidad.

padre⁴. Con este argumento se quería desacreditar el filosofar que proponía Sócrates. Empero, él continuó con su propósito de buscar una explicación al actuar humano y al suyo propio. Este sabio de la Grecia antigua deja como legados el ser valiente en las convicciones, el dar la vida por lo que se cree, y el entender que acaso muchas cosas de la vida son posibles de realizar sin usar el buen pensamiento, pero se carece del sentido de crear, de formarse y autoformarse.

Para Platón, si es necesario buscar que los jóvenes razonen, pero teniendo cuidado de no provocar que la filosofía se degenera ¿cómo? Si los jóvenes en su filosofar construyen retóricas, discursos, basados en falsos argumentos al estilo de los sofistas, no estarán contribuyendo a un buen pensar, por el contrario, estarán dañando al filosofar y a la propia filosofía. Así, los jóvenes tendrán que buscar otras formas de orientación para su actuación, formas auténticas, no distorsionadas. No obstante, estas afirmaciones de Platón, que buscaban aclarar contextos en los que se podía mover el pensamiento filosófico, fueron mal interpretadas por quienes veían y ven un peligro en el uso educacional del buen razonar. Estos ecos de confusión han llegado hasta nuestros días, y no falta quien piense de manera sincera o perversa que la filosofía dirigida a favorecer un mejor pensamiento desde la infancia encierra peligros para las sociedades actuales. Suponiendo que un sujeto más racional, necesariamente iría contra lo establecido, cuestionando ciertas normas y leyes de nuestra convivencia (esta

⁴Cf. Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*, Edit. Andrés Bello de España, Barcelona, 2001, p. 20.

forma de ver en el mejor pensar supuestos peligros la podrían efectuar algunas organizaciones conservadoras que defienden la educación privada como “provida”, pero también algunos funcionarios de la educación pública y docentes de ambas modalidades educativas).

En el siglo de las luces el razonar se erige como una necesidad, acaso más en el ámbito de la educación. El siglo XVIII es el siglo pedagógico por excelencia, en el que la educación ocupa el primer plano de las preocupaciones de varios de los pensadores, de los políticos y de los gobernantes. Por primera vez se concibe a la educación como un proceso integral, y se considera al niño como una persona. Otros hechos relevantes que acontecen en el espacio de lo educativo y que tienen la influencia del filósofo Rousseau, son los siguientes: se da mayor apoyo a la educación estatal y se proyecta la nacional, se inicia con la educación universal, gratuita y obligatoria para el nivel de primaria, se inicia el laicismo en la enseñanza, se organiza a la instrucción pública como una unidad orgánica, desde la escuela primaria a la universidad. Se da primacía a la razón, a la creencia en el poder racional en la vida de los individuos y de los pueblos. El creador de Emilio⁵ en el libro primero señala: “se forman las plantas mediante el cultivo y los hombres mediante la educación”. Se forman los hombres en forma parecida a como evoluciona la naturaleza, pero en su existir social éste se degenera, entonces es la educación quien podrá corregirlo. El pensador ginebrino en su teoría sobre la educación, abre las puertas para que en esta actividad social se

⁵Cf. Juan Jacobo Rousseau, *Emilio o de la educación*, Edit. Porrúa, México, 1993. (Nota preliminar, p. XXIV).

use el razonar; escribe: el maestro, “no se debe hacer eso”. El niño ¿Y por qué no se debe hacer? El maestro, porque está mal hecho. El niño, ¡mal hecho! ¿Qué está mal hecho?⁶... Así, el pensamiento pedagógico de Rousseau se conecta con la filosofía de la educación contemporánea y pedagogías como la constructivista donde se insiste que la educación debe ser obra del mismo niño. La tarea esencial del educador es realizar su liberación, apartar de su camino todos los obstáculos incluyendo entre ellos el de su propia autoridad. En la tarea de ir conformando la personalidad propia del educando, el niño debe ser impulsado a realizar por sí mismo las investigaciones y a obtener sus consecuencias y descubrimientos. En estas afirmaciones ya se vislumbra lo que a la postre en el campo educativo desarrollará Dewey sobre el pensar y actuar en comunidad democrática y se prolongará a escritores como Lipman en su propuesta de Filosofía para Niños.

Avanzando en nuestro hilo conductor para entender como se construye la Filosofía para Niños, aclaramos que nuestra finalidad en esta investigación no es rastrear lo que se ha realizado a nivel filosófico y educativo en sus periodos remotos y presentes, sino exclusivamente algunos hechos que se han dado en ciertos momentos de la historia, que nos permitan interpretar y comprender, las implicaciones de un filosofar desde la infancia.

A inicios del siglo XX surge la filosofía pedagógica de Dewey. Este autor, muy probablemente es el de conexiones más directas para lograr hacer una teoría

⁶Cf. Op. cit., P. 46.

filosófica como la de Lipman que contemple al niño como persona capaz de pensar. En líneas muy generales ¿qué nos propone el pensador norteamericano? Para este estudioso, el filósofo es como el artista que reconstruye el material que recibe, creando algo con orden y estéticamente significativo. Hay un aspecto científico en la filosofía: cumplir con las demandas de la lógica y de los hechos. El filósofo, es el hombre que lucha con los problemas fundamentales de su tiempo para comprender su significado y lograr una reconstrucción imaginativa, respetando los principios de la racionalidad. La filosofía es actividad crítica, es decir, la forma de entender, evaluar y reconstruir los conflictos específicos. Por ello, el filósofo es el crítico de críticos, esto es, el que hace de la crítica su modo de vida, a fin de intuir y asegurar valores razonables. Para Dewey la característica distintiva de la experiencia humana es el lenguaje y la comunicación. Y la categoría que los incluye es lo social. El lenguaje no puede ser explicado como la exteriorización de un proceso mental privado, sino mediante el análisis de sus usos en el contexto social. La comunicación presupone y facilita el acuerdo; por ella, no sólo compartimos experiencia cognitiva, sino también emociones, actitudes, valores, normas y fines, lo que constituye una condición necesaria, aunque no suficiente para la democracia⁷. En su búsqueda de una sociedad auténticamente democrática considera la democracia más que una forma de gobierno, un modo de vida común y de experiencia comunicada. Que no sólo contiene un sentido moral, sino que constituye un ideal moral, que consiste

⁷ Cf. John Dewey, *Democracia y educación*, Edit. Morata, Madrid, 1995, p. 42.

en la confianza, en la habilidad de la experiencia humana para generar fines y métodos para crecer organizadamente. Las ideas de una democracia aliada al espíritu científico son llevadas a la filosofía de la educación, la cual se concibe como un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia dirigida a lograr una con más significado, ordenada y sistemática. Una educación con estas características requiere de una guía deliberada por parte del maestro para lograr la meta de la *inteligencia*, que no debe ser confundida con la razón en sentido estrecho, sino como un conjunto de hábitos flexibles y en desarrollo.

Estos ideales sólo serán posibles en una sociedad democrática que no deje fuera el mejor pensar. Para el autor de *Democracia y educación* es necesario revitalizar la vida pública a partir de afirmar las pequeñas comunidades en las que se manifieste la fe reflexiva en la capacidad de juicio inteligente, la reflexión deliberada y la acción orientada a todos sus miembros⁸. ¿Cuál sería el lugar requerible para desarrollar estos fines? Dewey parece compartir con muchos autores dedicados a la reflexión sobre la construcción humana, que la escuela como institución social desempeña un importante papel en el logro de sociedades democráticas. Esto es así, porque puede proporcionar modelos de integración social mediante la reconstrucción de la experiencia de una manera dirigida, acumulativa y ordenada. La escuela es el lugar donde se debe practicar la persuasión racional, el espacio para preparar al estudiante para vivir en

⁸ Cf. Op. cit., pp. 131-133.

democracia, pero una democracia creativa que parta del buen uso del razonamiento.

Podemos consentir que la filosofía de este autor presenta ya varios rasgos que serán desarrollados por otros filósofos, principalmente por Lipman, quien reinterpreta y propone nuevos horizontes para fundamentar alternativas educacionales que nos encaminen a enfrentar un mundo que requiere mejores formas de convivencia social.

El autor de *Filosofía en el aula*, considerando entre otros factores los antecedentes descritos, desarrolla el programa de Filosofía para Niños con la finalidad de hacer que la educación sea más racional en sus procesos. El programa contempla bases teóricas y contenidos metodológicos lo que le permite tener amplios alcances a nivel de praxis educativa. Con relación a la teoría filosófica se han desarrollado varias obras, lo mismo sucede con la metodología encaminada a cuestiones prácticas (remitirse a anexo). El programa busca partiendo de análisis teórico-filosóficos ir a la práctica de la acción educativa. Para esto el autor propone como eje central a la comunidad de investigación. Ésta dará vida al ideal de un nuevo filosofar porque considera otra forma de enfrentar el hecho educativo. El trabajo en comunidad de investigación será democrático y crítico en el contexto de buscar una mejora en el uso del pensamiento. La comunidad de investigación, para su desarrollo, implica la función del diálogo como factor primordial para una mejor comunicación y, por ende, una mejor educación.

En suma, Filosofía para Niños busca ser una alternativa de intervención educativa ante la falta de proyectos encaminados a buscar un pensamiento más complejo. Esto ha valido desde la aparición del programa hace más de tres décadas, y sigue siéndolo acaso con más urgencia en estos momentos debido a la aparición de nuevos elementos de orden cultural y científico (tendencias globales, desarrollo cibernético, etc.). Así, este filosofar pretende impactar en dos situaciones vitales: en las capacidades cognitivas (desarrollo académico) y en el desarrollo moral. Ambas cuestiones se refuerzan formando una personalidad más plena en los educandos.

A la propuesta lipmaniana se han sumado nuevas voces que han permitido revalorar, criticar y ampliar el proyecto. Moriyón pone énfasis en el aspecto ético y moral, así como en la evaluación. Ramírez invita a pasar de antiguos a nuevos paradigmas. Éstos últimos se desarrollan coincidiendo con las líneas generales que plantea Filosofía para Niños. Por su parte, Accorinti hace hincapié en los aspectos de creatividad lúdica para arribar a mejores adelantos en el razonamiento en niños de corta edad.

¿Cuál es la hipótesis que queremos plantear? Pretendemos que una vez analizado e interpretado en su composición teórica el programa de Lipman, seamos capaces de llevarlo a la praxis educativa, para poder hacer una crítica desde la filosofía de la educación a la forma en que se manejan los contenidos de razonamiento en los grados básicos de educación. De este modo, pensamos que mediante la inclusión de un espacio en los programas de enseñanza (2-4 horas

semanales) para la reflexión filosófica de forma sistemática, iniciando desde preescolar, ésta dará orientación en el preferente pensamiento al desarrollo de los contenidos planeados. Por lo mismo, Filosofía para Niños puede ser entonces la alternativa para un accionar que busque entornos de racionalidad en los procesos de preparación.

En el primer capítulo, nos dedicaremos a comprender y entender desde una postura histórico-filosófica la posibilidad que ha existido y existe para conformar una filosofía a partir de edades tempranas. Así que ventilaremos enseñanzas a partir del lejano Sócrates hasta pensadores contemporáneos. También se analizará en este apartado las posibles consecuencias educativas y sociales del filosofar desde edades infantiles.

Nuestra investigación es una tesis enmarcada en la Filosofía de la educación, por lo cual no dejaremos de tomar en cuenta que nuestra labor debe ser crítica y reflexiva del objeto que motiva nuestro análisis, y que en este caso, es el proyecto de una Filosofía para Niños, que bien puede extenderse a edades mayores (18-20 años).

En el capítulo segundo, que desde nuestro punto de vista es el núcleo de este trabajo, se tratará lo relativo a la necesidad de la disciplina filosófica en educación básica. Se hará una exposición lo más precisa posible de las herramientas de las que echa mano Filosofía para Niños, para pretender transformar la forma de razonamiento que se da en las escuelas de formación esencial. Se analizará qué

es el pensar crítico, creativo y cuidadoso. Además, la importancia que tiene para los procesos educativos el considerar el conocimiento con un sentido de totalidad.

En el mismo contexto de la problemática educativa, el capítulo tercero será enfocado a examinar ciertos elementos para intentar un preferible razonamiento en la enseñanza elemental. De esta forma, se explicará la importancia que tiene el maestro como facilitador del programa y las dificultades que se tienen para lograrlo. Se expondrá la forma de llevar a cabo el aprendizaje en comunidad de investigación en forma metodológica y, algunas cuestiones de crecimiento ético y moral inscritas en esta forma de investigación.

Merece nuestra atención el anexo de esta tesis, donde se resumen las experiencias (en el plano de praxis) que se han tenido a lo largo de casi dos años con alumnos y maestros de secundaria (Telesecundaria). En este anexo, igualmente se hace un recuento del currículum de Filosofía para Niños y su importancia determinante en el ejercicio del programa.

El objetivo general de la investigación es comprender e interpretar lo que es Filosofía para Niños y sus implicaciones, con el interés de que una vez comprendido el programa en sus contenidos teóricos se pase a los aspectos prácticos. En una dinámica de ir y venir (teoría-práctica, práctica –teoría). Esto para reformular vivencias surgidas en las acciones filosófico-educativas.

Como objetivos específicos tenemos: intentar que el niño distinga el pensar común del bien pensar. Formar una comunidad de investigación que permita el aprendizaje dialógico y de autonomía en el educando. Advertir que el superior

pensar puede ayudar al crecimiento moral y cognitivo si se realiza de forma sistemática. En el terreno de lo cognoscitivo es importante ver a las asignaturas como lenguajes y no sólo como contenidos.

Cabe señalar, que nos sentimos muy satisfechos de haber contado con la asesoría personal del Dr. Mario Teodoro Ramírez, con el cual transitamos por los senderos filosóficos en la búsqueda incesante de ver en los procesos educativos una posibilidad para tornarnos hombres que nos orientemos por la razón y la sensatez.

Por los muchos saberes encontrados en esta investigación, sentimos que nuestra obligación es desarrollar la veta filosófica descubierta por Lipman y aumentada por otros pensadores. Veta que está muy lejos al menos en nuestro país de ser una verdad en los ámbitos educativos, pero que poco a poco empieza a hacerse realidad. A explotar esta riqueza de forma crítica estamos avocados y continuaremos en cortos, medianos, y largos plazos.

CAPÍTULO I. LA POSIBILIDAD DE UNA FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

El autor ineludible para este trabajo de fundamentación de una filosofía de la educación con proyecciones prácticas es Matthew Lipman⁹. No obstante, es necesario implicar en esta investigación a algunos pensadores de diferentes épocas históricas que han hecho posible conformar la propuesta de buscar un pensamiento más conveniente desde la edad infantil. Entre otros tenemos a Sócrates, Platón, Aristóteles, Rousseau y Dewey.

Por otra parte, muy cercanos al creador de *Filosofía para Niños* o como parte de su equipo de trabajo, se encuentran filósofos contemporáneos que están contribuyendo a la ambición cultural de ir accediendo a nivel de educación básica al andar filosófico. Ejemplo de estos son: Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, Félix García Moriyón, José M. Calvo, Accorinti, Ramírez, etc.

De inicio diremos que el filosofar desde la niñez muy seguramente impactará en tener alumnos con mayores habilidades cognitivas y acaso con otra calidad moral. Estos educandos en un tiempo determinado serán más seguros, con actitudes más reflexivas y, como adultos, posiblemente tendrán mejor desarrollo en su entorno privado y social.

El proyecto de desarrollar el ejercicio del pensamiento filosófico en educación básica, no es para nada insignificante o sin fundamento. Si analizamos con

⁹ Matthew Lipman (1928 -), filósofo norteamericano, da a conocer su programa de Filosofía para Niños a finales de los años sesenta. Parte de la constatación de que no es posible conseguir sociedades verdaderamente democráticas si no conseguimos personas capaces de pensar por sí mismas. En estos mismos años Paulo Freire presenta propuestas similares, en este caso desde una situación diferente, la de Brasil.

cuidado la praxis pedagógica de las últimas décadas veremos que el propósito de que el alumno razone correctamente, piense por sí mismo, sigue manteniéndose en posibilidad. En este entendimiento un programa de pensamiento filosófico dirigido a la escuela elemental y como alternativa a los procesos tradicionales de aprendizaje quizás pueda operar el milagro de una mejor educación. Por lo mismo haremos un análisis de cómo se ha desarrollado el pensamiento filosófico que con el devenir del tiempo ha hecho posible la aspiración de filosofar a partir edades escolares tempranas, considerando consecuencias y alcances en la búsqueda de una formación más racional y, como alternativa a los procesos educativos establecidos. Dejaremos también afirmado que después de realizar nuestra tarea de reflexión al respecto de las posibilidades de una educación que de importancia al mejor pensar, nos queda el convencimiento de que no sólo es lo más deseable, sino acaso lo más aconsejable para poder transitar a paradigmas formativos que contemplen al niño como persona y no como objeto para su amoldamiento. En parecidos términos de las posibilidades del filosofar desde la infancia, Lipman considera que aparte de erigirse en una gran necesidad es algo que no se ha conducido o aprovechado adecuadamente. La curiosidad, el asombro del niño ante el mundo, que lo predispone a la reflexión filosófica de alguna manera no ha sido bien valorado en los procesos de enseñanza.

Finalmente, en este capítulo hablaremos de algunos esfuerzos realizados para llegar a la filosofía dirigida a niños, y de ciertos alcances del discurrir con más nivel. Los alcances de la filosofía educativa que propone Lipman, serán situados

en la trascendencia ética de los derechos humanos y la forma en que Filosofía para Niños puede ayudar a interpretar y comprender dificultades que aquejan a la colectividad humana, tales como la problemática ambiental del planeta tierra.

1.1. En busca del filosofar para niños.

La alternativa del pensar filosófico en niños (y jóvenes) viene prácticamente con la aparición de la filosofía ya en forma más confeccionada, es decir, más racional, quizá con más sentido. Sócrates practica un filosofar que tiene como objetivo ir al razonamiento de las cosas; este pensar no es abstracto ni pretende construcciones teóricas, surge de la vida misma y es para ser utilizado en reflexiones que tienen que ver con el existir cotidiano. ¿A quién va dirigido? El reflexionar socrático tiene que ver con el preguntar, con el cuestionar, con el ser consciente de que nos hace falta el saber, aunque aparentemente ya lo poseamos. Este filósofo asume que para arribar al conocimiento se requiere de un gran esfuerzo, parecido al dar a luz. El cuestionar, el preguntar, el autoreflexionar, lo opone el pensador ateniense a la tradición griega que imponía a los jóvenes de ese tiempo sus normas, sus leyes, su forma de vida. El examen y autoexamen de Sócrates implica a todos los habitantes de la polis, y comprende a personas de todas las edades (jóvenes y adultos). Estas meditaciones plantean que para un ser humano no vale la pena vivir la vida si no hay un cierto ideal de educación crítica y filosófica¹⁰, si no hay un examen de nuestro razonar y actuar. A pesar de

¹⁰ Cf. Op. Cit., Pág. 57.

que este filosofar va dirigido a todos, este pensador tiene que ver mucho con la juventud de Atenas, dialoga con los jóvenes, los interroga, les pide argumentos para su existir, lo que le valdrá a la postre ser acusado de corromper con sus ideas a los menores. Nuestro virtuoso en cuestión al buscar un por qué de las cosas, al pedir el autoexamen y examen de nuestro vivir, rompe con la tradición impuesta por la vida griega de esa época. La tradición del morir por la patria será cuestionada y en su lugar se propone elaborar argumentos propios, libres de toda sujeción a una autoridad¹¹.

De lo aquí enunciado va quedando la idea de que para Sócrates el filosofar en la juventud no sólo es posible, sino que se torna en necesidad si se quiere educar en forma no tradicional, más bien bajo un concepto de reflexión.

La filósofa Martha Nussbaum se remite al pensamiento de Sócrates y nos habla de lo que sería una vida examinada; escribe respecto a ésta: la vida examinada y autoexaminada requiere el desarrollo de la habilidad de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión del juicio. Pruebas de este tipo normalmente presentan desafíos a la tradición, como Sócrates bien lo supo cuando debió defenderse contra el cargo de “corromper a los jóvenes”. Pero el defendió su actividad sobre la base de que la democracia necesita ciudadanos que puedan pensar por sí mismos en lugar de simplemente remitirse a la opinión de las autoridades; que puedan discutir juntos sobre sus opciones, en lugar de

¹¹ Cf. *Ibidem*, pp. 19-21

limitarse a intercambiar argumentos y contra argumentos. En estas afirmaciones se entrevé lo que Dewey, Lipman, y otros filósofos de la educación seguramente comparten: la idea de una educación liberal encaminada a una auténtica democracia, educación que es liberal en cuanto libera a la mente de la esclavitud de hábitos y costumbres, formando personas que puedan actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo¹².

Este primer capítulo de nuestra investigación incluye una interrogante fundamental para nuestros objetivos ¿es posible, una filosofía para niños y jóvenes? Para intentar dar respuesta a esta interrogante nos remitiremos nuevamente a Sócrates, quien en su “academia del pensamiento” subraya la gran necesidad de practicar una vida examinada y más aún autoexaminada, que se remita al *pensar por sí mismo*, y ve como lugar de realización de esta aspiración el campo educativo, el proceso educacional que transformará las mentes humanas¹³.

Es necesario reconocer y valorar que con este pensador se ponen las bases para desarrollar un pensamiento crítico, autónomo, que se encamine hacia la racionalidad humana. No obstante, esto no implica que la sociedad ateniense en su conjunto aprobara estas reflexiones (situación que acaso se vive en nuestra sociedad actual cuando de transformaciones racionales se trata). En estas acciones, por el contrario, la tradición griega veía un peligro, que se manifiesta

¹² Ibid, 28-30.

¹³ Cf. Ibid, p. 18.

en la comedia *Las nubes* de Aristófanes, donde se afirma que lo que se busca son argumentos para desobedecer la autoridad familiar.¹⁴

En la vía de buscar los orígenes del filosofar a partir de edades tempranas recalcamos que Platón en el libro VII, *La república* afirma que el joven no debe usar la filosofía, si toma como ejemplo únicamente el razonar que proponen los sofistas (mercaderes del conocimiento), los cuales reducen todo a dialéctica o retórica (argumentación), de intentarlo la filosofía se degradaría y por tanto se caería en la corrupción. Estas afirmaciones han dado armas a los opositores de una filosofía desde la infancia (sectores conservadores que ven el peligro de romper con la tradición). Sin embargo, debe quedar bien explicitado que a lo que se oponía el pensador aquí aludido no era a un filosofar para jóvenes, sino en quién caía la responsabilidad. También de los diálogos de Platón queda la idea de que se puede filosofar con gente de diferentes edades, porque hacer filosofía no es asunto de edad sino de capacidad para reflexionar valientemente sobre lo que a uno le parece importante¹⁵.

De lo analizado aquí someramente de Sócrates y Platón empieza a clarificarse la idea de que el filosofar no sólo es posible sino necesario, y parece ser que a lo largo de la historia, o al menos desde la filosofía clásica griega con diferentes matices, siempre ha habido intentos por ver en el razonar una salida a la formación de la persona, una salida a una cultura democrática basada en entornos de entendimiento.

¹⁴ Ibid, p. 20.

¹⁵ Cf. Platón, *República*, I.VII, Instituto de estudios políticos, Madrid, 1969, pp. 88-90.

En esta orientación sobre una educación no mecanizada, no tradicional en sus objetivos y en su desarrollo, podemos ubicar a otro gran pensador, Dewey, quien vislumbra una gran posibilidad para una nueva educación partiendo del uso superior del razonamiento educativo. Esta forma de pensamiento ayudará a constituir otra sociedad posiblemente más crítica. En su gran obra *Democracia y educación*,¹⁶ este autor plasma de manera novedosa la forma en que la filosofía y la psicología contribuyen a construir una educación más humanista y democrática. Dewey es tal vez el autor más referido por el creador del *programa de filosofía para niños* Matthew Lipman, dada su reflexión y valoración de las dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales y morales de la sociedad. En el campo educativo este innovador analiza, entre otros aspectos muy apreciables, la importancia del pensamiento en la educación, los valores educativos, el juego y el trabajo en su relación intrínseca con los procesos sociales. La obra de Dewey es amplia, pero por lo menos *Democracia y educación* y *Cómo pensamos* es lectura necesaria para quien quiere hacer algo por transformar nuestra educación desde los ámbitos escolares. Asimismo vemos como Dewey y los filósofos antes mencionados van conviniendo en que es posible y muy necesario buscar una educación que emerja de la reflexión de los contenidos educativos a desarrollar en el aula y se extienda a los medios sociales.

¹⁶ Cf. Op. cit., p. 12.

Insistiendo en nuestra disertación sobre la necesidad del pensar filosófico en niños, tenemos que para Lipman el deliberar en los infantes no sólo es requerible y posible, sino que además no se puede evitar ¿qué quiere decir esto? Este filósofo ha dedicado toda una vida a poner en claro que el niño, hablando platónicamente es un pensador en potencia. Esto supone que aunque no se le quiera reconocer, el niño practica todo un filosofar, imagina, pregunta, cuestiona, marca diferencias, etc. Entonces si no se puede evitar que la niña y el niño practiquen la imaginación, la creación, mejor sería guiarlos en términos de más provecho, orientarlos con intenciones educativas a un pensamiento filosófico más formal, con metodologías exprofeso. Aquí es necesario dejar bien claro cual sería la finalidad de este proceder. Mencionamos renglones atrás a filósofos que han tenido que ver con la importancia del razonamiento en educación. Lipman ha dado seguimiento a estas y otras reflexiones y en su filosofía nos deja ver sus preocupaciones sobre su visión en que operan los procesos educacionales. En *Pensamiento complejo y educación*¹⁷ se afirma: la libertad de movimiento de los procesos educativos por las consideraciones burocráticas (libros de texto, administraciones...), se parecen a un bote en un remolino. La escuela y la educación dan vueltas en un círculo sobre sí mismo. Las escuelas no se ven así mismas como tradicionales, como generadoras de personas conservadoras o tradicionalistas. Para este innovador la ceguera educativa es total, priva el paradigma positivista de depositar conocimientos (que nos menciona Ramírez en

¹⁷ Cf. Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1997, pp. 23-24.

su texto *De la razón a la praxis*¹⁸ de “enseñar algo, de informar, más que formar”). Por otra parte el consenso que parte del Estado (no el civilista) sirve para justificar cualquier política de corte impositivo ya sea educacional o de otra índole.

Prosiguiendo con el análisis acerca de la viabilidad de un filosofar en niños y adolescentes conviene incorporar a estas reflexiones lo que nos plantea Ramírez en su libro *De la razón a la praxis* en cuanto a la necesidad del razonamiento en la praxis educativa¹⁹. Ramírez manifiesta: si a través de la historia el concepto de razonar ha sido un imperativo para poder asumarnos como hombres, en la modernidad tal concepto se vuelve una necesidad ineludible ¿por qué? El razonamiento, la razonabilidad ha tomado diferentes concepciones en el tiempo, en las culturas, en las tradiciones. Ahora bien, con el devenir educativo el razonar ya es un factor que se mueve en varias direcciones; un razonar hermenéutico, un razonar para acceder a la comunicación, un razonar en la asunción y aprehensión de valores etc. Podríamos decir que el razonamiento y situaciones lógicas que de él se derivan (racionalidad, razonabilidad, sensatez...) han dado pie en un contexto social, a un nuevo interpretar, a intentar nuevas fundamentaciones filosóficas de la educación (una educación que parta de bases racionales para su construcción, su praxis, su desarrollo). Se debe de caminar a lo que Ramírez denomina paso de los antiguos paradigmas educacionales (lineales, absolutistas, verticalistas, no de consenso...) a nuevos paradigmas (relaciones horizontales, racionales, de participación democrática, etc.).

¹⁸ Cf. Mario Teodoro Ramírez, *De la razón a la praxis*, Siglo XXI, México, 2003, p. 196.

¹⁹ Op. cit., pp. 194-198.

Lo propuesto por Ramírez, quien realiza una ubicación de la praxis educativa a partir de modelos paradigmáticos que ésta ha ido adoptando, tiene que ver con una concepción de racionalidad, con formas de interpretación. Lo que en algún sentido se está planteando es una preocupación por una nueva educación, por nuevos fundamentos filosóficos que den luz a ejemplos de más racionalidad, de más entendimiento y comunicación, que nos lleven a formar un nuevo educando. Un educando que entre otras cosas supere las dimensiones puramente gramaticales del conocimiento del lenguaje y, que a través de un buen uso del mismo, pueda moverse en una dimensión pragmática y vital, entendiendo por pragmático algo provechoso que atienda las necesidades que surgen en el campo de las dimensiones humanas, pero que no privilegia a ninguna en particular²⁰.

En consecuencia, tenemos que considerar que para este filósofo una educación que se encamine hacia una racionalidad comunicativa y formativa, debe iniciar desde los niveles básicos con un manejo equilibrado de la enseñanza y del lenguaje. Esto supone poner en juego ciertas habilidades de razonamiento. Ciertamente debemos aceptar por lo aquí escrito que la problemática educativa es compleja, que no hay caminos fáciles si lo que ambicionamos es transformar con seriedad nuestra actual forma de enseñanza. Si lo que pretendemos es en realidad no conformarnos con mecanizar conocimientos, deslizar informaciones, sino educar usando el máximo don del ser humano, el pensamiento. ¿Qué hacer

²⁰ Cf. Ibid, pp. 198-200.

ante tales realidades? Indudablemente la tradición contiene cosas que hay que valorar, que hay que rescatar, pero también cosas que hay que transformar. Entre el conservar y el transformar parece que se ha formado un círculo vicioso en los ámbitos educativos mundiales, nuestro país no es la excepción, no se tiene muy claro que es lo que se quiere conservar ni tampoco que es lo que se quiere transformar.

Ante la complejidad aquí enunciada sobre los fines y la praxis educativa, pero también ante la posibilidad de ayudar a cambiar dichas circunstancias, nos queda la convicción de tomar Filosofía para Niños como el gran acontecer filosófico que nos ayude a transformar nuestro aprendizaje, partiendo de favorecer un buen pensar que se proyecte no sólo a entornos cognitivos, sino en lo que parece ser más difícil y acaso más importante, la formación moral del educando. Cómo hacerlo, cómo encauzarlo sin incurrir en desviaciones e imposiciones de tipo cognitivo y moral, cómo evitar que el niño despierto de preescolar se torne pasivo en primaria y de ahí para adelante. A tratar de responder éstas y otras incógnitas nos abocaremos adelante.

1.2. Posibles consecuencias educativas y sociales del filosofar en niñas y niños.

Decíamos en nuestro subcapítulo anterior que el problema del razonar, y más aún, de hacerlo correctamente, ha sido una necesidad acaso de toda sociedad humana civilizada. Sócrates veía claramente este problema por lo que deja planteada la necesidad de no asumirse mecánicamente a la tradición, sería mejor razonar sobre nuestro actuar humano (¿defender la patria por tradición o defenderla porque se quiere hacerlo para asegurar la auto existencia?). Por su parte, Platón parece compartir la necesidad de formar a la juventud en el razonamiento pero que sea sincero, que sea auténtico, no basado en falsas argumentaciones.

Por la línea de la construcción del razonamiento como parte fundamental de la educación se manifiestan varios pensadores a partir de la filosofía griega y hasta nuestros días. No obstante, ¿habrá quién se oponga a la necesidad de intentar conformar una mejor sociedad humana a partir de caminar de la razón a la praxis? Los filósofos Lipman, Sharp y Oscanyan, en relación con la necesidad de usar el razonamiento como soporte educativo, en una de sus grandes obras *La filosofía en el aula* ²¹, reflexionan al respecto: los objetivos educativos actuales han establecido una especie de pirámide de funciones cognitivas, la cual supone que en la cúspide de la misma es donde se realizan las habilidades analíticas y de construcción, en su base el conocimiento sería meramente formal, únicamente

²³ Cf. Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y Frederick S Oscanyan, *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998, pp. 21-23.

informativo, es decir; sería el conocimiento que hoy se imparte mayoritariamente en educación básica, reservando para los niveles superiores el conocimiento filosófico. Pues bien, esta pirámide que no contempla al filosofar desde la infancia habría que invertirla, habría que pensar que, por el contrario, para tener buenos resultados en el razonar a nivel superior es necesario empezar a hacerlo desde la más tierna infancia (nivel preescolar). Las habilidades analíticas o de razonamiento deben estar presentes ya en forma bien delimitada, con una metodología de trabajo desde el jardín de niños. En algunos países, entre ellos México, la pirámide empieza a ser modificada, al ver en la filosofía dirigida a los niveles básicos una salida para llegar a una educación más plena. Sin embargo, como ya lo comentamos renglones atrás, en la transformación de esta pirámide es necesario considerar que en la ruta de ignorar lo que significa el razonar correcto basado en el pensar filosófico, aparte de las esferas oficiales, también hay ciertos sectores conservadores de la sociedad, que equivocando algunas posiciones filosóficas acerca del razonamiento (como las de Platón, o las de Piaget, éste último juega con la idea de que una Filosofía para Niños conduce a un error epistemológico por el estado de evolución del niño), se oponen a un filosofar infantil por considerarlo no muy necesario y quizás hasta aventurado, porque puede en lo futuro motivar un cambio en nuestra tradición cultural, no conveniente a posturas reaccionarias.

Dando por entendido que si ha existido y existe desde diferentes perspectivas (oficiales, conservadoras...) quien no ve una importancia vital en el filosofar en la

educación básica, también es cierto que hay quien piensa lo contrario y lo ha dejado manifiesto principalmente en escritos, probablemente desde la gran contribución al pensamiento filosófico de los griegos, especialmente de Sócrates.

En el tenor de las consecuencias educativas y sociales de un filosofar en infantes y adolescentes debemos considerar y aceptar que sólo en la praxis social cobra un completo significado el deliberar aquí enunciado. El paradigma que el momento histórico actual exige y que es compartido por gran parte de los actores de la educación se enfila hacia una enseñanza que implique una auténtica formación del educando, formación que vaya al fondo del problema, es decir; buscar modelos de fundamentación filosófico-educativa que impliquen un saber razonar como base para arribar a una mejor cultura humana.

Volviendo a algunos presupuestos filosóficos dentro del marco del filosofar y sus consecuencias tanto educativas como sociales, Lipman creador del programa de filosofía para niñas y niños considera: el texto tradicional de nuestra educación humanística (en secundaria fue Civismo y actualmente Formación cívica y ética) debe dar paso a la novela filosófica u otro tipo de contenidos filosóficos, ¿para qué? La novela filosófica que nos propone este pensador está hecha en forma de diálogos, para que el chico no lea una página sin tropezar con algún problema, alguna polémica o alguna perplejidad²². Este hecho de privilegiar el diálogo como forma de realización educativa implica ya una consecuencia educativa del pensar filosófico en el salón de clases, se tiene ya una intención de comunicación

²²Cf. Opus cit., p. 24.

racional. Otra de las implicaciones para las asignaturas, en las que el filosofar en el aula tendrá mucho que ver, es la necesidad de que el educando piense en el lenguaje de cada asignatura, ¿qué significa esto?, por lo pronto diremos que si la clase es de historia el alumno debe pensar históricamente, si la clase es de matemáticas el alumno debe pensar matemáticamente. En general el educando debe pensar (utilizando herramientas lógicas) y reflexionar sobre las asignaturas de su instrucción. En esta vía de acceder al lenguaje de cada asignatura, éstas deberán presentarse a los alumnos como algo que se acoge con alegría, como algo que cada uno debe descubrir y apropiarse, no como algo ajeno e impuesto.

Otra implicación educativa de suma trascendencia, si se lograra un filosofar a manera del que aquí apostamos, será, como ya lo hemos planteado, pero es necesario ratificarlo, buscar pensar por sí mismos (el razonar autónomo). Esto hasta el grado de erigirlo como una meta de la propia educación, ya que el pensar por sí mismo (factor que no es todo en una transformación educativa, pero si es determinante para nuestro proyecto de intentar otra realidad social a partir de otra forma de educar) pone en juego motivos éticos, lógicos, epistemológicos, estéticos etc. Como ejemplo de lo que aquí estamos comentando, en *Ética como amor propio*²³, Savater encuentra que un producto de la ética, semejante a un fruto reflexivo y estilizado que proviene del amor propio, es un individuo autónomo y responsable, capaz de reconocimiento y participación con sus iguales. Un individuo capaz de quererse a sí mismo en su desarrollo y creatividad, en sus

²³ Cf. Fernando Savater, *Ética como amor propio*, Edit. Grijalbo (1ª edición en la colección los noventa), México, 1991, pp. 303-312.

potencias. Un individuo sinceramente solidario a partir de su posición autónoma, de su libertad, de su responsabilidad. En suma, Savater ve en la autonomía humana un camino a la creación, a la libertad, o en otras palabras, a la formación humana. Esta visión la deberían compartir en términos serios la programación educativa, el docente en funciones, las autoridades educativas, la sociedad en general.

El español José María Calvo, que ha trabajado a nivel de aula el programa de filosofía para niños de Lipman, con relación al pensar autónomo opina: este proyecto propone como uno de sus grandes objetivos intentar que los estudiantes “aprendan a pensar por sí mismos”. Que se pueda observar y comprobar cómo surge y se va desarrollando el aprendizaje que conduce a reflexionar a través del ejercicio diario del pensamiento crítico y creativo en el aula²⁴. Para este pensador de la educación y del filosofar a partir de la infancia es casi seguro que razonar y buscar la autonomía en el pensar del educando tendrá un impacto positivo y definitorio en la formación de generaciones y es acaso la única salida hacia una verdadera transformación educativa. Podemos señalar, por las afirmaciones de Calvo, que el pensar filosófico en la educación básica tendrá consecuencias educativas de gran relevancia en el uso del pensamiento más lógico por lo que es urgente su aplicación en los grados básicos de manera curricular.

Por su parte, Félix García, quien es considerado parte del equipo de colaboradores de Lipman, ve claramente varias implicaciones educativas de

²⁴ Cf. José María Calvo, *Educación y filosofía en el aula*, Edit. Paidós (1ª edición), Barcelona, 1994, pp. 14-15.

muchísima envergadura que derivarían de un programa de pensamiento filosófico en la educación elemental. Para este investigador de la filosofía práctica en la escuela, el programa que nos plantea Lipman debe ser altamente flexible, es decir; ajustarse o adaptarse a las circunstancias que imperen en los contextos donde se desee desarrollar, siempre que no se pierda su esencia general, sus objetivos formativos tanto en el terreno moral como en el cognoscitivo. García enfoca su análisis de resultados educativos privilegiando el aspecto moral sobre el cognoscitivo, y en este renglón afirma que es mucho más difícil intentar cambios en nuestra personalidad moral que en el marco del conocimiento²⁵.

Reinterpretando la filosofía de Lipman, el filósofo español aquí en cuestión coincide con los otros autores ya citados, amplía y propone algunas implicaciones educativas del filosofar en la educación fundamental. Algunos ejemplos al respecto son los siguientes: el programa de pensamiento filosófico mejora el pensar en educandos y profesorado, mejora el desarrollo cognoscitivo del estudiante a la vez que su actuación moral. Las novelas filosóficas usadas para motivar la reflexión ética pueden situarse como parte de un programa de educación moral (Lisa) que en un determinado tiempo ayudarán a formar una persona moralmente educada, una persona capaz de hacerse cargo de su realidad, en los ámbitos social, político, cultural, social, etc. Por la complejidad que supone una educación moral, puede decirse que es un problema nunca

²⁵ Cf. Félix García Moriyón, *Crecimiento moral y filosofía para niños*, Edit. Desclée, Bilbao. 1998, pp. 11-12.

terminado, ni en alumnos, ni en el profesorado. El desarrollo ético se torna en una constante.

Como vemos, las consecuencias educativas de este nuevo filosofar (nuevo porque nunca ha sido sistematizado a nivel de la educación primordial, al menos en México), tienen mucho más a su favor que lo que pueda obtenerse si se mantiene una inercia mecanicista, una transmisión de conocimientos carentes de sentido, una educación sin comprensión e interpretación...

Ahora bien, derivado de lo educativo y como corolario del mismo se pueden obtener consecuencias e implicaciones sociales que darán elementos para conformar otra cultura acaso más plena. ¿Cuáles podrían ser? Los griegos clásicos no dudaban en pensar que una sociedad diferente (quizás mejor) pudiera darse si se tenía en cuenta el educar contemplando el uso de la razón, con la meta de practicar la reflexión en nuestro accionar cotidiano. Para los filósofos griegos no fue fácil lograr cambios a partir de la reflexión, la tradición en muchos aspectos se imponía tal como ocurre en nuestra época, cuando se persiguen creaciones en los tópicos culturales. No obstante, el proponer alternativas a otras formas de coexistencia social no ha podido ser evitado a través de la historia, y así han surgido otras formas de estimar lo individual y lo colectivo a partir de alcances éticos, morales y educativos.

En nuestros tiempos, en relación con el nuevo filosofar, y lo que este implica e impacta en las sociedades modernas, sobresale la propuesta de Lipman, quien camina en consonancia con varios pensadores de la filosofía educativa de

nuestra actualidad. ¿Qué nos dice este autor sobre las implicaciones sociales de una educación con elementos filosóficos incluidos de forma deliberada en la educación esencial? En forma breve diremos que para este autor se avizora un gran horizonte si logramos transformar nuestra actual condición educativa, si logramos arribar a una armonía cognoscitiva y moral en nuestra praxis educativa. Lipman considera algunas consecuencias sociales directas de un educación que toma en consideración mecanismos racionales, una de alta relevancia podría ser el dar oportunidad a los más limitados socialmente por medio de un filosofar que derive en asunciones cognitivas y éticas. El movimiento cultural que imagina este autor a partir de una educación transformada tendrá que proyectarse a situaciones tan vitales como la democracia, pero una democracia no manipulable, acaso como las actuales. La auténtica formación humana, a decir de nuestro autor, supone un pensamiento mejorado a través de una cambio educativo que contemple el saber razonar como objetivo, esta nueva visión de la educación filosófico-práctica, terminará formando un ciudadano que evite ser cosificado, que evite ser objeto de manipulaciones que la tradición genera, que se relacione con los demás en términos de comprensión e igualdad, que sea libre no aparentalmente sino por el uso del razonamiento, el pensamiento y la reflexión.

La educación para Mario Ramírez deberá ser transformada en el sentido de incorporar elementos de racionalidad que puedan dar proyección a relaciones auténticas de democracia, entendimiento y consenso²⁶. De este modo, las

²⁶ Cf. Ramírez, Op. Cit., P. 193.

consecuencias sociales de nuevos modelos de fundamentación filosófica y pedagógica coinciden en lo primordial con lo esperado por muchos filósofos de la educación aquí citados. Ramírez señala: es difícil aceptar que alumnos a nivel universitario no tengan la mínima capacidad para comunicarse, para expresarse coherentemente ya sea en forma oral o escrita, para entablar discusiones, para construir diálogos. ¿Donde se ubican algunos orígenes de este problema? El filósofo Ramírez opina, igual que Lipman y otros pensadores, que muy posiblemente el problema se inicie en procesos educativos que no contemplan el razonar y el pensar para comprender e interpretar en forma seria, de manera planeada, con carácter metodológico²⁷. En este orden, una gran ventaja de corregir este estado de cosas, es decir; de realizar una praxis educativa más reflexiva, más racional, será tener alumnos en el nivel universitario (que ya tengan bases de razonamiento desde la educación básica) más despiertos, más seguros de sí mismos, probablemente más sensibles a su desarrollo cognoscitivo y moral, alumnos con mejores perspectivas sociales y culturales.

Podemos concluir el presente apartado, haciendo una recapitulación referente a las consecuencias tanto educativas como sociales de pretender una formación humana más plena, señalando que a través de la historia humana, pero posiblemente con la filosofía (clásica) griega se inicia más explícitamente el pensar, el razonar como formas de realización, como formas de entender que el hombre va más allá que los demás entes en su existir, en su construir, en su

²⁷ Ibidem, p. 191.

crear. Así, Sócrates al buscar el por qué de las cosas, mediante el uso de la razón, va proyectando otra forma de ver y sentir el mundo, el hombre toma otras dimensiones en sus actuaciones cotidianas, empieza a examinar y autoexaminarse como tal.

En el siglo XX se tienen grandes ideas en los tópicos filosóficos dirigidas al ámbito educativo. El pensador Dewey, considera de gran utilidad para la formación individual y colectiva el uso dirigido del pensamiento. El saber pensar logrará traspasar los umbrales escolares y ayudará a conformar sociedades más libres, más democráticas, donde la alegría y el juego no sean complementarios, sino parte de procesos educativos y por ende formacionales. Como se puede deducir, lo dicho en este sentido sigue siendo algo por alcanzar, que no será posible si no se transforma nuestro actual modelo educativo, fincado en actuaciones mecánicas, más que reflexivas, analíticas y racionales.

En los tiempos actuales varios pensadores abogan por nuevos modelos de actuación filosófica y educativa, que sean capaces de transformar el estado lamentable en que se encuentra la educación actual. Si se sigue la importancia del mejor razonamiento desde la apuesta del método socrático, pasando por la etapa ilustrada hasta nuestra actualidad, aceptaremos sin mayor discusión que una educación sin ese elemento es, en el mejor de los casos, muy limitada y por lo mismo condenada al fracaso. Los paradigmas actuales basados en la filosofía de la educación exigen formar con componentes racionales y lógicos que sirvan

de base a la comprensión, la interpretación, al dialogo y sus posibles derivaciones cognitivas y morales en un contexto de praxis educativa.

Asimismo es necesario establecer que el pensar cuidadoso, el ser racional, el ser crítico en el proceso educativo, no es todo, pero por lo sugerido en estas líneas nos queda la convicción, la casi seguridad, de que al menos es lo imprescindible si se quiere pasar a perspectivas de educación menos lastimosas, de más posibilidad efectivamente formativa, con consecuencias para otras formas de asumir la democracia y de vivir la cultura para el beneficio humano.

I.3. Algunos esfuerzos para desarrollar la filosofía en niños y niñas.

Lipman es el filósofo que en nuestro tiempo ha desarrollado toda una teoría de la filosofía de la educación con proyecciones prácticas, para hablarnos de la necesidad de llevar el pensamiento filosófico a los niveles elementales, es decir; a edades que estarían entre los cuatro y dieciocho años. Reflexionando sobre la problemática educativa, concibe que ésta ha caído en lo que podríamos denominar un callejón sin salida (en apariencia se hacen cambios, se realizan propuestas, se modifican contenidos, pero en la realidad se continua sin arribar a una educación con un modo de razonar adecuado con lo cual tendría más alcance). El proceso educativo ha carecido de estrategias vitales para formar ciudadanos pensantes. En este sentido, la educación se ha mantenido conservadora, no hay propuestas serias para una real transformación. Con el paso del tiempo el problema de la educación con características de racionalidad

se ha agudizado, entre otros factores seguramente por la carencia de contenidos en el currículo que motiven el pensar y el crear en el niño.

En la argumentación sobre el desarrollo de una Filosofía para Niños, la delimitación de la misma es una exigencia de la que debemos partir para poder realizar un ejercicio filosófico concreto y establecer una perspectiva más completa. Por ello es que buscamos que nuestra labor filosófica contribuya no sólo a mostrar los alcances de este filosofar, sino también las limitaciones que puede haber en un contexto social como el de nuestro país.

Para Lipman, existen condiciones favorables para desplegar una filosofía desde los grados básicos. Se parte de la primicia de que el niño piensa, imagina, crea etc. Entonces, como decíamos en nuestro apartado anterior, se trataría de desarrollar esas potencialidades. Nuestro autor no busca únicamente una teorización sobre su propuesta, contempla dar sentido a la misma sólo a condición de que pueda impactar y modificar el ámbito de la praxis educativa la cual tendrá derivaciones en los aspectos cultural y social²⁸. Este enfoque marca una diferencia sustancial con ciertas filosofías que se quedan en lo abstracto, que no logran proyectar transformaciones en el hacer educativo cotidiano. Así, la filosofía aquí enunciada parte de una elaboración hipotética para fijar sus objetivos y sus metas. En otro momento busca llevar al terreno de los hechos, a la praxis misma, sus cimentaciones teóricas. Como comenta Calvo²⁹: si no conseguimos vivenciar la filosofía en los educandos, no estaremos cumpliendo

²⁸ En la misma línea, véase: Teodoro Ramírez, *De la razón a la praxis*. Op. cit.

²⁹ Cf. Calvo, op. cit., P. 15.

con el objetivo de educar bajo el paradigma de la racionalidad y la sensatez tan urgentes para nuestra cultura actual.

El criterio determinante que compartimos satisfactoriamente en la reflexión y praxis de una filosofía para infantes es el siguiente: o tenemos educandos capaces de razonar adecuadamente para lo cual contribuye la filosofía (con F mayúscula) o nos mantenemos en las mismas, es decir, en un círculo vicioso del cual no es posible salir. Estas aseveraciones implican un nuevo enfoque educativo que vaya más allá del actual.

¿Cómo llega Lipman a estas conclusiones? Hemos dicho que este pensador hace más hincapié en filósofos que han trabajado por una reorientación de los esquemas educativos y culturales. Algunos se ubican en la Grecia más clásica, para continuar con ciertos ilustrados y llegar a Dewey. Para después incorporar a su tarea filosófica los nuevos ejemplos que van surgiendo a este respecto.

Así, si hablamos de esfuerzos para lograr otras alternativas de formación, educación y cultura no podemos ignorar lo que han hecho al respecto pensadores como los aquí citados. Estos filósofos se ocuparon de modificar las condiciones en que se encontraba la educación de sus tiempos, vislumbraron otras formas de entender y asumir la cultura imperante. Podemos aceptar que sin pretender una filosofía explícita para niños, estos pensadores con sus contribuciones al campo educativo ayudaron a lograr este objetivo. Con la contribución de estos antecedentes histórico-filosóficos se puede considerar que Lipman va apreciando la necesidad de diseñar un proyecto específico tendiente a impulsar un

razonamiento filosófico desde la infancia, como condición para arribar a una formación humana más integral.

Por otra parte, Lipman con ayuda de nuevos sustentos filosóficos y pedagógicos, analiza la situación de la educación de los años sesentas y posteriores. Coincide con algunos educadores como Paulo Freire de que algo o mucho anda mal en los ámbitos educativos. ¿Qué es lo que no funciona en la educación? Bajo una perspectiva de análisis general se puede suponer, por los resultados obtenidos (a nivel social y cultural) que varias cosas no están funcionando educativamente, no obstante, parece que un problema que engloba a todos es el haber olvidado el método socrático para educar. Se ha olvidado, en nuestra educación actual, que una educación sin razonamiento crítico, sin examinar nuestras actuaciones cotidianas no tiene gran significado. En la educación que analiza Lipman está presente la preocupación socrática de buscar en el razonamiento salidas para tener sociedades más libres y equitativas.

Lipman en su filosofía contempla el razonamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje como principio que hay que recuperar e implementar, de ahí la necesidad de reconstruir los fundamentos de nuestro filosofar actual en los terrenos educativos. El pensador de la filosofía en la infancia comenta: “durante mucho tiempo se ha sospechado que la teoría filosófica a pesar de su apariencia inabordable y su aspereza, contiene dentro de sí tesoros pedagógicos de gran

importancia y que algún día tales tesoros podrán llevar a la práctica el método socrático haciendo su propia y rica contribución a la educación”³⁰ .

Como vemos, Lipman sigue a pensadores que se han destacado en su preocupación por buscar el razonamiento para transformar a partir del acto de educar. ¿Qué hace a nuestro innovador privilegiar el filosofar a partir de la niñez?

El escritor de obras como *La filosofía en el aula*, basado en sus experiencias e investigaciones, tiene bien claro que el niño es capaz de llegar a practicar todo un filosofar, si se le motiva, si se utiliza un método para llegar a este objetivo, incluso va más allá y no duda en afirmar que los niños disfrutaban de una filosofía preconcebida para tal fin. Este convencimiento desafía en algún sentido la opinión convencional, la cual en su clasificación cognitiva, la filosofía sería una necesidad para jóvenes y adultos, no para menores. Esta forma de clasificar el conocimiento filosófico, que por otra parte tiene gran fuerza en la actualidad, ha sido dañina y se torna un obstáculo para una educación más racional en los niveles de educación básica³¹.

Ahora bien, retomando a Dewey cuando se pronuncia por fomentar las capacidades de pensar, en vez de una transmisión única de conocimientos, compartimos la idea de ver en el niño a un ser con grandes potencialidades de crear, de razonar correctamente. Niño que mañana será ciudadano y compartirá sus conocimientos y valores en sociedad.

³⁰ Lipman, op. cit., p. 21.

³¹ Cuando hablamos de Educación básica, en el caso de nuestro país, nos referimos a la diseñada para los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Ésta se desarrolla de los 5 los 14 años aproximadamente.

Lo escrito en líneas precedentes son algunas razones para privilegiar una educación con contenidos filosóficos desde la infancia (situación que compartimos). Parece no tener mayor complicación el aceptar que una sociedad con una educación deficiente, tendrá un presente y futuro diferente a una sociedad que se preocupe por una educación donde el saber pensar sirva como elemento cualitativo (no único) en el existir de todos los días. Nuestro filósofo concibe todo un proyecto, toda una fundamentación filosófica, con miras a convertir en realidad los ideales de varios eruditos que veían en el saber razonar y sus alcances, una salida a ciertas limitaciones de nuestra condición humana.

Recurriendo nuevamente a Calvo, diremos que en consonancia con Lipman se manifiesta abiertamente por la necesidad de introducir la filosofía como asignatura desde los niveles básicos, esto como imperativo para romper la inercia de no contemplar en los estudios básicos un pensamiento de orden superior, considera que con la metodología de filosofía para niños, el estudiante descubrirá por sí mismo los principios del razonamiento y será capaz de aplicarlo en la comprensión y explicación del mundo en que vive. Calvo asume que entre otras cosas Filosofía para Niños sirve para aumentar la autoestima, adquirir destrezas cognitivas y morales, pensar correctamente, hablar y escribir en otras materias diferentes³². El filósofo español en sus experiencias pedagógicas practica la metodología del programa y opina que para desarrollar la tal programa en la realidad escolar cotidiana, no hay más como convertir al aula en una vibrante

³² Cf. Op. cit., p. 10

comunidad de investigación, donde se dará la búsqueda del pensamiento, habrá discusiones y polémicas, la voz del estudiante será escuchada por el profesor y compañeros, etc.³³ Por estos y otros motivos, Calvo debe ser tomado como un pensador y pedagogo que siguiendo la filosofía lipmaniana se ha esforzado por llevar ésta a la realidad educativa, al terreno de las realidades cotidianas donde se obtendrán nuevas experiencias y nuevos alientos para seguir un proyecto nada sencillo pero por lo mismo ampliamente codiciado desde nuestras perspectivas. Por su parte, Nussbaum, quien también coincide ampliamente con Lipman, sobre todo en la importancia que ambos atribuyen al método socrático para la educación actual, se pregunta ¿de qué forma podría seguirse el ejemplo de Sócrates en la educación de nuestros tiempos? Para esta pensadora, la filosofía, por su importancia para (trans)formar al ser humano a partir del razonamiento, debería implantarse en forma casi obligatoria en los diferentes estudios de nivel superior, pero también desde los niveles básicos, si de alcanzar mejores experiencias en los ámbitos educativos se pretende. Para ello, es requerible relacionar nuestra vida, ser, sueños, proyectos... con los textos filosóficos, con la filosofía misma. En relación al método socrático comenta: “deberíamos defender el valor de la democracia socrática y recordar que una vida no razonada amenaza las libertades democráticas, una vida razonada hace fuerte a una nación y libera la mente”³⁴.

³³ *Ibíd.*, p. 11.

³⁴ *Cf. Nussbaum, op. cit.*, P. 69.

Para finalizar esta parte diremos que en diferentes épocas ha habido grandes esfuerzos por ver en la educación el gran recurso para arribar a una (trans)formación humana. El razonamiento filosófico y sus alcances en el terreno moral y cognitivo en el ámbito educativo ha sido revalorado por el versado Lipman. Éste, retomando ideas de varios pensadores, diseña un proyecto de un nuevo filosofar. La idea es que un estudiante que piensa correctamente, como dice Cohen cuando habla de cómo la lógica puede servir para que los jóvenes piensen con claridad si se usan adecuadamente sus leyes, aunque se requieran ciertas condiciones para lograr este cometido³⁵, será un ciudadano con otras posibilidades de interpretar y asumir sus propias actuaciones, de practicar el sentido de los valores tanto en la perspectiva individual como social. Educar filosóficamente desde la infancia tiene varias ventajas, pero una fundamental es que el estudiante cuando llegue a niveles medios y superiores del proceso educativo tendrá más seguridad en el uso de herramientas para un mejor pensar, lo cual lo dotará de más autovaloración, de más seguridad en su proceder.

Nos queda la certeza por lo señalado en estas líneas que ha habido y que hay grandes intentos, grandes esfuerzos por buscar otros horizontes con mejores perspectivas en el campo educativo a partir de nuevos modelos y fundamentaciones filosóficas. No obstante, surgen algunas interrogantes a este respecto: ¿Es posible romper la tradición de nuestros procesos educativos en cuanto a su teoría y praxis de frente a un proyecto como el aquí señalado? ¿No

³⁵ Cf. Morris R Cohen, *Introducción a la lógica*, Fondo de cultura económica, México, 1952, pp. 13-15.

estamos construyendo una nueva utopía? ¿La sociedad, en realidad busca cambios a nivel educativo o se conforma con lo establecido?

1.4. Ciertos alcances del pensamiento filosófico en niños y adolescentes.

Se ha escrito en apartados anteriores cómo podemos ir en busca de una Filosofía para Niños (y jóvenes) aunque quizás mejor sería denominarla filosofar, entendiendo esta palabra más cercana al campo de la práctica filosófica. También nos hemos interrogado sobre qué consecuencias tendrá el filosofar o su ausencia en los procesos educativos. En el apartado antes citado se ha comentado de determinados esfuerzos que se han realizado a nivel filosófico, tendientes a analizar la función educativa y caminar a lo que Lipman denomina Filosofía para Niños.

Ahora consideraremos algunos alcances del pensamiento filosófico, a partir de la siguiente interrogante: ¿puede la filosofía diseñada para niños impactar en problemáticas más allá de los contenidos programados en los niveles básicos? Aceptando que el filosofar implica pensar con mejor nivel y que éste puede proyectarse a diferentes situaciones de vida. La Filosofía para Niños, deberá estar presente en los problemas que el alumno enfrenta en su existencia y formación humana. A decir de algunos autores, entre ellos Lipman, la filosofía desde la niñez no sólo puede actuar en diferentes espacios, sino que es vital que lo haga como apoyo a las reflexiones que son necesarias y que normalmente no se toman como problemas filosóficos. García Moriyón, en su compilación titulada

*Crecimiento moral y educación*³⁶, subraya la importancia de que la filosofía intervenga para alcanzar acuerdos sobre problemas que aquejan a un conjunto de personas. De este modo la filosofía estará vigente en situaciones como el cuidado de la naturaleza y los derechos humanos, que abordaremos a continuación.

Se ha mencionado en estas líneas que una consecuencia muy importante de practicar la Filosofía para Niños es la mejora del desarrollo moral. El hecho de saber razonar usando herramientas lógicas (lógica silogística) ayuda a lograr tal cometido. Admitiendo que esta forma de filosofar nos acerca a asumir valores y aprobando que los derechos humanos puedan ser en gran medida interpretación y praxis de ellos, existe gran conexión entre estos aspectos. ¿Por qué nos interesa tal conexión?

Desde la filosofía de Dewey se insiste en que las escuelas son los espacios ideales para el desarrollo de valores; pero, ¿qué tipo de valores se practicarían en las escuelas? Las escuelas por su carácter formador tenderán a desarrollar varios tipos de valores; sin embargo, los valores incorporados en “La Declaración Universal de los derechos humanos” pueden convertirse, sin excesiva dificultad, en ese conjunto mínimo de valores que andamos buscando, valores que, por otra parte, no constituirían, de ser aceptados, una ética de mínimos sino de máximos³⁷. La escuela y la sociedad se verán afectadas muy probablemente en sentido positivo con la praxis de estos valores; sin embargo, el mayor peligro sería su no existencia. Situación que acontece en la mayoría de escuelas de

³⁶ Cf. García, op cit., P. 198.

³⁷Cf. Op. cit., P. 199.

educación básica, dado que en los centros escolares no se tiene una práctica coherente con éstos, es decir; se asumen algunos valores de tipo moral, pero no en el contexto de la Declaración Universal; aunque por otra parte tal declaración no va a resolver todos los problemas éticos de los seres humanos. En todo caso, los Derechos Humanos serán un referente general al cual acudir para no resignarnos a cierta inmovilidad moral. Los sistemas de enseñanza deberían asumir este conjunto de valores y considerar que los educandos son personas que pueden participar en los asuntos morales que les afectan. A pesar del manejo cotidiano por parte de los enseñantes en educación de los problemas que tienen que ver con complicaciones morales, es necesario tener en cuenta que se tienen dificultades para interpretar y comprender el contenido y trascendencia de los valores universales. El docente en su enseñanza de los derechos humanos, deberá tener presente que éstos pueden ser objeto de manipulación, que pueden usarse para dominar. Los Derechos Humanos, para ser tales, deberán aplicarse de manera efectiva en las circunstancias que así los requieran y no solamente como declaraciones sin conexión con la realidad.

En cuanto a la enseñanza de los valores contenidos en los Derechos Humanos en los procesos educativos, si bien su finalidad directa sea su práctica, ésta no estará bien fundamentada si se deja de lado su reflexión teórica. Estos derechos deberán tener una clara influencia formativa en el desarrollo moral de estudiantes y maestros, así como en el entorno comunitario escolar. ¿Cómo involucrar al alumno en la reflexión y práctica de los valores fundamentales? Para dar

respuesta a esta interrogante nos remitiremos a pensadores como Lipman, García y Ramírez, quienes dan prioridad al razonamiento para luego instalarnos en la praxis filosófico-educativa. El impacto positivo de los derechos del hombre en el medio educativo, será posible a condición de enseñar a nuestros educandos a pensar por sí mismos, de forma crítica y solidaria en el marco de lo que Lipman denomina comunidad de investigación filosófica.

La incorporación sistemática de los valores fundamentales del hombre puede ser posible si en el trabajo comunitario escolar, y en el contexto de una Filosofía para Niños, se toman en cuenta aspectos como los siguientes: dedicar un espacio específico al aprendizaje de los Derechos Humanos en el área de educación ética, añadirlos como temas transversales a todas las asignaturas y, si es posible trabajarlos con alumnos más interesados en horarios extraclase. Es muy importante que el estudiante descubra que los valores de los Derechos Humanos tienen presencia en su vida real, en el aula, en la escuela etc., de no ser así la motivación para actuar en consecuencia será muy limitada. Algunos temas de Derechos Humanos que no deberían excluirse dentro del trabajo en una comunidad de investigación filosófica³⁸ serían: discriminación por razones de sexo, abusos sexuales, racismo y xenofobia, respeto a las minorías y a las identidades nacionales, libertad de creencias, malos tratos y torturas. El grupo integrado en comunidad de investigación leerá, debatirá y sacará conclusiones de

³⁸ Sobre el trabajo en comunidad de investigación hablaremos más adelante; empero, por lo pronto diremos que es el espacio excelso para alentar el diálogo en los estudiantes, para reflexionar, para investigar sobre temáticas como las aquí enunciadas.

cómo los Derechos Humanos pueden ayudar a una mejor convivencia humana y, asimismo, como éstos en algunos casos han pervertido su función; pero, asumiendo que aún con sus limitaciones, se tiene que luchar por ellos, tratar de perfeccionarlos en lugar de ignorarlos³⁹.

En *Ética como amor propio*⁴⁰, Savater menciona que sí se puede hablar de un porvenir para la ética, éste pasará inexcusablemente por los derechos humanos. Éstos establecen lo que hay de específico en el hombre, lo que funda y constituye a éste en tanto que hombre. El hombre no es solamente un animal; no se define por su pertenencia a esta especie. Aún más, de todos los animales es el único que no está determinado por esta pertenencia. El hombre es un ser cultural⁴¹.

Este señalamiento de Savater nos lleva al planteamiento de consentir que los derechos humanos y la ética que éstos contienen son muy importantes para comprender el mundo de hoy, en un contexto de formación y transformaciones humanas. Los valores de los Derechos humanos pueden ayudar a conformar un individuo autónomo y responsable, capaz de reconocimiento con sus iguales. Filosofía para Niños comparte lo anterior y piensa que para lograr estos objetivos se requiere de la imaginación y un buen razonamiento que será posible obtener convirtiendo el aula en una dinámica comunidad de investigación.

Otro alcance del filosofar desde lo infantil que queremos reflexionar en este apartado es el que se refiere a la ética ecologista. Se había expuesto líneas atrás

³⁹ Cf. Op. cit., pp. 11-29.

⁴⁰ Op. cit., p. 307

⁴¹ *Ibíd.*, pp. 179-180

que la propuesta de un razonamiento filosófico debería ser parte de la solución de dificultades que aquejan a un gran número de personas. Los problemas medioambientales son ejemplos de involucramiento de la casi totalidad de la población mundial. ¿Por qué nos interesa esta temática y su relación con Filosofía para Niños? La naturaleza se ha transformado a gran velocidad sobre todo en las últimas tres décadas. Esta transformación no va en el sentido de mejorarla o conservarla, sino que camina acaso a su rápida destrucción. Esta realidad provoca un sentimiento de urgencia, ante una complejidad que seguramente no tiene precedentes. La destrucción por la industrialización y el crecimiento de la población afecta a todo el planeta. Los gobiernos están interesados en mantenerse en el poder, más que en buscar soluciones a los problemas ecológicos de implicaciones globales. Ante tal panorama se ve a la escuela como lugar donde se haga algo para aminorar el dilema medioambiental. En este punto, que requiere una selección de argumentos y actividades, es donde interviene la función educativa, que para nuestros propósitos la ubicaremos como la comunidad de investigación en el aula⁴².

¿Cómo responde la comunidad de investigación a la problemática ecológica? La comunidad de investigación, como sustento del programa de Filosofía para Niños, brindará a éstos la oportunidad de pensar por sí mismos y dotar de sentido a los temas y las opciones que puede haber para disminuir los daños al medio ambiente, por ejemplo el desarrollo sostenible. En un ambiente de comunidad de

⁴² Cf. Laurance J. Splitter, "Ecología y educación moral", en *Crecimiento moral y filosofía para niños* (compilación de García Moriyón), Edit. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1998, pp. 176-177.

investigación es muy importante dar la oportunidad al educando de razonar sus juicios, pues de negársele, no se ve como podrá acceder el pensamiento autónomo. La realidad ecológica no admite espera, los niños de hoy serán los guardianes y custodios de la tierra en años venideros. De ahí la importancia de que éstos se involucren de manera conciente y razonada en este complejo conflicto. Es significativo considerar que los niños pueden tener dificultades para interpretar el conflicto ecológico, aún cuando les afecte directamente. Entonces la comunidad de investigación ayudará a la comprensión e interpretación de esta temática. La escuela como institución social y sitio donde opera la comunidad de investigación puede ayudar junto con el entorno comunitario a proporcionar elementos donde se delibere cuidadosamente esta cuestión (cuidar la naturaleza evitando más contaminaciones, protegiendo la capa de ozono, protegiendo bosques y selvas etc.).

Participar en una comunidad de investigación filosófica sobre el medio ambiente ayudará a elevar el nivel de conciencia del alumnado no sólo con respecto a los correspondientes temas, sino también en relación a los argumentos que puedan ponerse para tratar de resolverlos. En este momento, se subraya la importancia de cultivar el razonamiento y el juicio de los niños, así como el implicarlos en un diálogo abierto y estructurado, que presente un abanico de puntos de vista para la deliberación y el examen. En este caso el debate será sobre la necesidad de llevar a la acción una ética para proteger la naturaleza, de la cual formamos parte. La comunidad de investigación a partir de la reflexión crítica, incluirá en sus

polémicas conceptos, problemas y cuestiones que se vayan generando en relación a lo que significa el cuidado de nuestro entorno ecológico. Igualmente, se ayudará a que los niños que son atacados con imágenes e informaciones de todas partes, lleguen a sus propias conclusiones bien razonadas⁴³.

Filosofía para Niños con su desarrollo que va del razonamiento a la praxis, tiene en la esfera de la ética ecológica una función muy importante: descubrir falacias del razonamiento, proporcionar contra argumentos y argumentos para el debate ecológico, crear condiciones de empatía, etc. Algunas interrogantes que podrían generarse dentro del trabajo en comunidad de investigación serían las siguientes: ¿Debemos tener en cuenta los intereses de los demás por encima de los nuestros? ¿Y en el caso de que los demás no hayan nacido todavía? ¿Cuál es la relación de los seres humanos con el resto de la naturaleza? ¿Tienen derechos las flores y las montañas? ¿Cuáles son las probables consecuencias de nuestro estilo de vida actual? Estas interrogantes motivan al educando en el conocimiento de que “algo debemos hacer”, pero quizás no se sepa dónde o cómo empezar; reflejan también diferentes dimensiones de la filosofía, sobre todo metafísicas, epistemológicas, éticas y estéticas. Pueden ser la base de una investigación filosófica sobre medio ambiente. Investigación que puede sumarse a lo ya hecho en las escuelas en relación al cuidado ambiental.

Debemos recordar que construir una comunidad de investigación lleva tiempo y esfuerzo por parte de todos los implicados. El profesor necesita ser sensible a los

⁴³ Cf. Op. cit., p. 173.

varios niveles de crecimiento de este proceso; aunque sólo sea porque su propio papel cambia según va creciendo la comunidad. Enseñar, no es algo neutral; no es realista pensar que el profesor no tiene sus propias opiniones y es poco razonable exigir que esas opiniones permanezcan ocultas en el trabajo de aula. La responsabilidad primera del profesorado es estimular y animar el proceso de investigación en sus estudiantes. Si el profesor dentro del trabajo en comunidad de investigación no participa en temas sustantivos, como el aquí expresado, se puede considerar que por ese hecho está manipulando y acaso adoctrinando, lo cual es más peligroso que si expone sus opiniones sustantivas sobre la temática que la comunidad de investigación ha decidido⁴⁴.

Se ha analizado de manera somera dos alcances que puede tener el programa de Filosofía para Niños, la trascendencia en la reflexión y asunción de los valores contenidos en los Derechos Humanos y el razonamiento con posibles actuaciones en el marco de una ética ecologista. No obstante, lo relevante es apreciar que este programa tiene infinidad de proyecciones y aplicaciones en el espacio educativo. Igual puede contribuir en situaciones como las descritas o en tópicos como acción feminista, equidad de género, contextos artísticos, estéticos, epistemológicos, etc. Empero, este filosofar requiere, entre otros factores, que se busque un razonamiento de mayor grado, ausente de manipulaciones

⁴⁴ Se ha dicho, en otro momento de nuestra investigación, que el maestro debe ser un coordinador del conocimiento en el aula, que no debe imponer su criterio, que no debe manipular las discusiones; sin embargo, existen circunstancias en las que si es necesario opinar con cierta dirección por lo relevante de las temáticas.

pedagógicas y filosóficas, crear comunidades de investigación para trabajar contenidos educativos con elementos de raciocinio y crítica, etc.

CAPÍTULO II. LA NECESIDAD DE LA DISCIPLINA FILOSÓFICA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

Se ha mantenido la idea a lo largo de estas líneas que una alternativa para que nuestra educación cumpla objetivos de calidad, racionalidad y sensatez es incorporar al currículo de educación básica la disciplina filosófica. ¿Por qué esta necesidad? Si examinamos los contenidos de la educación básica nos daremos cuenta que estos no contemplan en forma específica teorías con enfoques filosóficos para los estudiantes. Hecho que se manifiesta en el desarrollo de la praxis educativa, dando como resultado que el niño cada día se torne acaso menos racional y su capacidad de asombro se vaya perdiendo. Lipman, autor de la Filosofía para Niños, conciente de esta realidad, afirma: “si queremos preservar el natural asombro de los niños, su apertura a la búsqueda de significados, su anhelo de comprensión de las cosas, deberíamos considerar que la filosofía surge del asombro y para que se mantenga éste también requerimos el filosofar”⁴⁵. Estas aseveraciones nos llevan a considerar que la filosofía y el filosofar en educación básica debe dejar de ser una dimensión perdida, y por el contrario es urgente su incorporación en los niveles básicos, para que el niño a manera que avanza en el proceso de enseñanza, conserve su capacidad de asombro y por consecuencia sienta la necesidad de buscar significados para su existencia. En su asombro el niño pregunta ¿De dónde vino el mundo? ¿Cómo llegó a ser como

⁴⁵Matthew Lipman, op. cit., P. 89.

es? ¿Hasta que punto somos responsables de el? y si no lo somos ¿quién lo es? En su interrogarse el niño encuentra respuestas, algunas son de tipo científico (explicar la causa de un fenómeno), sin embargo, el apetito de comprensión del niño queda insatisfecho. La curiosidad parece quedar más satisfecha con interpretaciones simbólicas y no sólo literales. Por eso los niños y niñas se vuelven hacia la fantasía, el juego, los cuentos de hadas, el folklore, los innumerables niveles de la invención artística⁴⁶. En esta dirección como parte de las explicaciones simbólicas, la literatura filosófica (cuentos, novelas, narraciones...) estimulará la imaginación de los niños en lugar de paralizarla.

Es necesario señalar que en el proceso de enseñanza actual si se trabaja con literatura; pero no con intenciones explícitas de buscar el pensar crítico y creativo. Se olvida que la filosofía puede ayudar a que el niño descubra significados al hacerse preguntas (metafísicas, lógicas, éticas): ¿Qué es el tiempo? ¿Qué es la distancia? ¿Qué es la materia? ¿Y eso qué? ¿Qué se sigue de aquí? ¿Qué es lo justo? ¿Qué es lo correcto?

En relación al desarrollo del razonamiento, la disciplina filosófica es muy importante porque, como lo señala Lipman, el objetivo central del programa de Filosofía para Niños es ayudar a que estos aprendan a pensar por sí mismos. Este autoconocimiento requiere la mejora de la capacidad de razonamiento ¿cómo se consigue? El sendero de la racionalidad no es nada sencillo. Es un camino que hay que caminar una y otra vez. Se tiene que ir de la lógica no formal

⁴⁶ Cf. Ibidem, p. 92-93.

(formas de razonamiento poco sólidas; por ejemplo, considerar que si un suceso precede a otro el primero tiene que ser necesariamente causa del segundo) a situaciones de coherencia de pensamiento, donde los discursos estén en orden.

Aceptando que en la educación actual de nuestro país no se subraya la importancia del razonar y del pensar en los procesos educativos, es una necesidad incluirlos, incluso sin una aprobación oficializada. Filosofía para Niños podría ser la alternativa. Es posible ir avanzando en la tarea de formar maestros para trabajar un pensamiento de mejor nivel a partir de presupuestos filosóficos. Docentes que serán coordinadores del filosofar en sus grupos de educación básica, y que tendrán el cuidado de trabajar el razonamiento en forma transversal, es decir, incluirlo en todas las asignaturas del plan de estudios.

En este capítulo se busca una reflexión, con la perspectiva de considerar que si alentamos en forma metodológica y sistemática el razonamiento crítico y creativo del estudiante de educación básica, si desarrollamos la reflexión filosófica desde la niñez con todo lo que ésta implica, nos acercaremos a una efectiva transformación de la enseñanza, dejando atrás reformas que se tornan más en obstáculos que en soluciones para una educación que contemple calidad y equidad como objetivos ineludibles. Incluiremos también lo concerniente a la necesidad de considerar al conocimiento como totalidad y no en forma aislada. Entendiendo como totalidad no una acumulación, sino la organización y sentido que se da a la forma en que se construyen los diferentes saberes.

2.1. Por una transformación educativa

¿Por qué una transformación educativa en México? La educación mexicana ha tenido múltiples reformas en por lo menos las tres últimas décadas. Se ha suministrado más presupuesto a la educación básica, se ha ampliado el apoyo oficial y quizás el interés público, concordando con la propuesta de Savater⁴⁷ de considerar que para que la educación sea mejor debe tener prioridad en los niveles elementales. Paralelo a estos cambios se ha modificado la currícula, se ha pasado de contenidos por áreas a contenidos por asignaturas (reforma educativa 1992), se han introducido algunos contenidos nuevos, se han cancelado otros⁴⁸, etc. También se ha considerado al alumno como eje del proceso educativo, al maestro como el guía de la educación, al padre de familia como el apoyo imprescindible. No obstante, la realidad nos demuestra que el problema educativo no está resuelto. La formación educativa sigue en cuestionamiento, la calidad educativa no es la esperada, el alumno no razona adecuadamente, se sigue mecanizando la transmisión del conocimiento, entre otros aspectos.

Ante tal panorama de la tarea educativa conviene recurrir al apoyo filosófico, como un intento de buscar nuevos senderos ante la problemática aquí enunciada. Lipman, que reflexiona acerca de la educación de varias partes del mundo, incluyendo la nuestra, manifiesta: “si queremos transformar las bases educativas

⁴⁷ Ver, Fernando Savater, *El valor de educar*, Edit. Ariel, Barcelona, 1998, p. 10.

⁴⁸ Por ejemplo hasta antes del 92, se contemplaba en los programas de matemáticas de secundaria una introducción a la lógica. Con las reformas emprendidas en este año desaparecieron dichos contenidos sin mayor argumentación, pero lo sorprendente es que a nivel de preparatoria se sigue manejando la lógica, ignorando lo sucedido en educación básica.

de nuestro sistema, se requiere pensar en alumnos reflexivos y razonables, en lugar de realizar únicamente reformas que funcionan como parches educativos, nunca como soluciones reales”⁴⁹.

¿Cómo acercarnos a una transformación? Si con el cúmulo de reformas realizadas en varias décadas no ha sido posible llegar a la educación con equidad y excelencia, entonces debemos dejar por sentado que para que la educación cumpla con sus metas formativas se requiere transformar sus cimientos, sobre todo lo referente a los procesos de enseñanza. Se tendría que caminar a una formación más racional. Si no motivamos el razonamiento de mejor nivel, si el niño no se enseña a mejor pensar, posiblemente no habrá cambios que valgan la pena a nivel de enseñanza-aprendizaje. Persistirán las formas tradicionales del modo de educar: manejo de informaciones en forma mecanizada, falta de crítica y autocrítica, ver al alumno como un recipiente que hay que llenar de conocimientos, etc. (en una clase de español a la usanza tradicional, se lee, se escribe, se informa, pero se carece por lo general de razonamiento crítico sobre los contenidos, no se reflexiona sobre como afectan o benefician al vivir del educando, las cosas se dan por obvias, el maestro decide y su verdad es la que vale, entre otras limitantes).

La pensadora Stella Accorinti, quien ha desarrollado Filosofía para Niños en Argentina, argumenta sobre la necesidad de transformar la educación: “la filosofía desde la infancia es un valioso aporte para un comienzo de solución a la

⁴⁹ Cf. Op. cit., pp. 51-54

problemática que plantea la necesidad de cambios en educación. El lugar para operar dichas transformaciones es la escuela, punto de irradiación que puede cambiar la vida entera de los seres humanos. Una exigencia para lograr tal cometido es buscar el pensar por uno mismo”⁵⁰. ¿Qué implica esta perspectiva? La problemática educativa está presente en varias latitudes, más en relación a una enseñanza que persiga el razonamiento en lugar de realizar sólo una transmisión de información. No obstante, en pocas partes se hace algo serio para transformar en vez de reformar. Accorinti, conciente de esta complejidad, igual que Lipman y muchos doctos en Filosofía para Niños y de la educación, medita que una educación que carezca del pensamiento y el razonamiento crítico como meta, estará por lo menos muy limitada y sus alcances a nivel cultural serán muy reducidos. El pensar por uno mismo no implica pensar sólo. Para pensar por uno mismo hay que aprender a pensar con los demás. Esta forma de pensamiento contempla un criterio de autonomía, busca el autoexamen y la crítica.

A las consideraciones filosóficas y pedagógicas anteriores es necesario agregarles una reflexión en el sentido de las condiciones en que Filosofía para Niños debe operar. Esta filosofía educativa, para tener una mayor justificación dentro del ámbito de lo social, deberá desarrollarse en un contexto educativo (acaso como el mexicano) con intromisiones de tipo burocrático, docentes mal remunerados, problemas administrativos, reducidas expectativas de trabajo para el alumnado, etc.

⁵⁰ Cf. Stella Accortinti, *Introducción a Filosofía para Niños*, Ediciones manantial, Buenos Aires, 1999, p. 135.

Teniendo en cuenta estas situaciones es como podremos situarnos en un contexto de realidad, y a pesar de tales obstáculos intentar transformar en términos cualitativos nuestros procesos de enseñanza. ¿Qué posibilidades ofrece este reflexionar a una educación que quiere transformarse? Esta filosofía educativa al hacer hincapié en el pensamiento autónomo, crítico y creativo, tiene varias tareas muy importantes por realizar en la educación, algunas pueden ser: que la escuela no parezca prisión, sino un lugar para el aprendizaje y la vida educativa. El aprendizaje debe ser significativo donde el niño aprenda a aprender. Un proceso educativo donde el estudiante sienta la necesidad del conocimiento, y busque por sí mismo razonamientos y respuestas a sus inquietudes formativas, la educación que no contraponga lo lúdico al deber, donde juego y responsabilidad se complementen en lugar de rechazarse. También, la escuela que tenga en cuenta los juicios intelectuales de niñas y niños, que respete ideas aun no siendo del gusto de docentes. La enseñanza que permita al niño decir sin miedo no sé, lo voy a pensar, lo voy a investigar. “Creía esto pero ya no estoy tan seguro”. En fin, un proceso educativo sostenido en razonamientos y el deseo de aprender siempre⁵¹.

En este curso de alentar reflexiones para concebir otro modelo educativo, Morín afirma: “la educación presente debe pasar por una transformación; pero, del pensamiento” ¿qué supone esto? Para el autor de *La cabeza bien puesta*⁵², más importante que acumular el saber es disponer simultáneamente de una actitud

⁵¹ Cf. Ibid, p. 136.

⁵² Ver, Edgar Morín, *La cabeza bien puesta*, Nueva Visión (1ª Ed. 3ª reimp.), Buenos Aires, 2002, p. 24.

general para plantear y analizar problemas, así como buscar principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido.

Lo aquí planteado es muy importante, pues resalta que más que transformar radicalmente todo el orden educativo, se trata de pensar cómo transformar el pensamiento y la creatividad en nuestras escuelas, para lograr una más completa formación. Ahora bien, si se transforma el pensamiento en la acción de educar, se estará transformando todo el proceso de enseñanza (arte y suceso de transmitir un conocimiento). Para Morín, la misión de la enseñanza es transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir. Al mismo tiempo favorecer una manera de pensar abierta y libre⁵³.

En la orientación lipmaniana de la parte-todo, Morin, afirma que los problemas particulares no pueden plantearse y pensarse correctamente si no es en su contexto, y éste es de totalidad. De este modo, la parcelación de las disciplinas hace imposible aprehender lo complejo (lo que está tejido junto). En la enseñanza primaria y secundaria se enseña a aislar los objetos de su entorno, a separar las disciplinas (más que a reconocer su necesidad de unidad), a desunir los problemas en vez de vincularlos e integrarlos. ¿A qué nos lleva este proceder? Coincidiendo con Lipman y otros pensadores, este autor no duda en considerar que en estas condiciones las mentes jóvenes pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes y para integrarlos a los conjuntos a que pertenecen. De tal modo que el conocimiento pertinente es el que es capaz de situar toda

⁵³ Cf. Ibid, p. 7.

información en su contexto, ya que el conocimiento progresa principalmente no por sofisticación, formalización y abstracción, sino por la capacidad para contextualizar y totalizar⁵⁴.

Vemos que Morín está por el razonamiento de más nivel, o lo que él denomina la “reforma del pensamiento”. Considerando a ésta una condición no sólo pragmática sino paradigmática para organizar el conocimiento.

. El estudio de la relación fenomenología-Filosofía para Niños es necesario para una mayor interpretación de por qué se busca transformar la educación actual. La fenomenología (tratada muy brevemente en este apartado) la ubicaremos para nuestros fines en el mundo de la vida (lebenswelt) y el pensamiento (logos). De inicio diremos que si la educación ha de ser crítica y reflexiva, debe basarse en la filosofía, pero no únicamente en el pragmatismo, sino también en otras tendencias como la fenomenología, pero no en una fenomenología esencialista más bien, en la que se inicia con Husserl y llega a nuestros días en forma de filosofía hermenéutica con aplicaciones concretas a diversos problemas sociales⁵⁵. ¿Cómo necesita filosofía para niños de la fenomenología? Por su carácter explicativo y hermenéutico, la fenomenología ayuda a entender fenómenos de nuestro existir. Ésta describe las vivencias y aclara el sentido de nuestra vida cotidiana, el significado del ser humano, en suma la experiencia que somos. Éstas son razones suficientes para incluirla en los programas educativos que son parte del

⁵⁴ Cf. Ibidem, p. 9.

⁵⁵ Cf. Carmen López Saenz, *Enseñar a pensar desde la fenomenología*, Revista Paideia, UNED (Madrid, España), p. 1.

mundo de la vida. Husserl y Merlau-Ponty consideran que no es suficiente habitar el mundo para comprenderlo, porque el mundo de la vida no es una unidad fáctica, sino la unidad del sentido que teje todo lo que hay. Para la fenomenología si queremos enseñar a ser (no a tener), tenemos que educar el pensar y el pensamiento no es nada si no es crítico de lo dado; no es la reproducción de lo que hay. Por ejemplo desde el punto de vista fenomenológico el razonar insistiendo únicamente en el método, no es lo ideal, pues se transitaría por el lado de la razón instrumental (razón técnica). Se ha de buscar el razonamiento pero que parta del mundo de la vida, de lo que el estudiante siente y quiere. Así, el problema del razonamiento en el acto educativo no es únicamente de metodologías (la búsqueda de la razón usada exclusivamente como metodología puede ocultar distorsiones que acaso no ayuden a modificar el mundo de la vida de los educandos). La fenomenología nos enseña que cuando filosofamos construimos la realidad intersubjetivamente, confiriéndole sentido. La reflexión y la crítica emanadas de la fenomenología persiguen la transformación, y para ello habría que iniciar a los niños tempranamente en las habilidades propias de la filosofía⁵⁶. La fenomenología y Filosofía para Niños comparten la necesidad de practicar el diálogo y enseñar a pensar desde la filosofía. La actitud dialógica no es innata, es un proceso que requiere aprendizaje y práctica. Aprendizaje que se dará en el aula, pero que será esencial para la formación del ser humano. Filosofía para Niños con el apoyo fenomenológico intenta hacer otro modelo

⁵⁶ Cf. Ibid, p. 2.

educativo, desarrollando en el niño la capacidad de pensar en lugar de transmitirle conocimientos en forma tradicional o mecanizada⁵⁷.

Estamos de acuerdo que bajo la perspectiva fenomenológica del “mundo de la vida” y el “logos”, Filosofía para Niños es grandemente enriquecida y su proyecto de transformación es más posible y necesario. La fenomenología parece darle un carácter de más vitalidad filosófica, de más viabilidad en sus razonamientos y aplicaciones. Incluso la praxis fenomenológica puede ir más allá de la transformación de la enseñanza, puede ser transformación de la propia existencia humana.

Las disertaciones de varios pensadores, entre los que sobresale Lipman, en pro de una transformación educativa que implique cambios profundos en la forma de abordar los procesos de enseñanza, deben ser valoradas para entender nuestra realidad educativa y cultural. También las propuestas filosóficas y pedagógicas han de servir a los docentes para realizar una crítica y autocrítica de la forma en que desarrollan el quehacer de la enseñanza. Por último, por lo expuesto en este apartado, debe quedar claro que una transformación de la educación y de la enseñanza tendrá que dar importancia a mecanismos que permitan que los estudiantes (y mentores) mejoren su capacidad de razonar y pensar.

⁵⁷ Cf. Ibidem, pp. 3-4.

2.2. En busca del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

Filosofía para Niños considera al pensamiento de más alto nivel, es decir, el razonamiento con apego a ciertas reglas de la lógica formal (silogística, inferencial...), una necesidad para arribar a otro modelo de educación. Este pensamiento⁵⁸ como parte de su logicidad debe ser crítico, creativo y cuidadoso, entre otros rasgos.

Como ya se ha señalado (así lo muestran nuestras experiencias como docentes y diversos estudios) la educación básica actual no tiene como prioridad, en su teoría ni en su práctica, privilegiar el razonamiento complejo o de más nivel. Se trabajan los procesos educativos por el lado de reproducir informaciones, de cumplir programas en forma mecanizada, de memorizar no reflexionar, etc. Entonces, considerando estas circunstancias, un objetivo básico del mejor pensar es buscar transformaciones en las formas de enseñanza, donde se dé más importancia al aprendizaje del razonamiento en sus finalidades teóricas y prácticas cotidianas. Esto lo decimos asumiendo la hipótesis de que una enseñanza más completa será la que incluya la reflexión en su desarrollo a manera de principio para llegar a ser educandos críticos y autocríticos a partir del razonamiento.

Lipman señala que para recuperar el sentido de la vida escolar tal vez no exista mejor camino que buscar el pensamiento creativo que de claves para que el

⁵⁸ El pensamiento de orden superior lo diferenciamos del común entre otras cosas por el grado de reflexión crítica y análisis. Éste requiere de estructura lógica aunque sea mínima para lograr una mejor interpretación y comprensión del sentido en los procesos de formación.

alumno logre descubrir significados en su existir educativo y cambie su visión del suceso educativo, realizando actitudes animosas en lugar de actuaciones pasivas y de aburrimiento⁵⁹.

¿Cuáles son algunas características y ventajas del pensamiento de alto nivel? Al hablar de pensamiento se debe considerar que éste se ejerce en el proceso de hacer cosas, es decir, en nuestras acciones y reflexiones cotidianas. Lo anterior no significa que el pensamiento que se posee sea completo o que no se pueda mejorar, por el contrario, en varias de nuestras acciones diarias nos damos cuenta que puede ser limitado, pobre o torpe. El uso de criterios lógicos (por ejemplo el razonar buscando el por qué de las cosas en cuanto causa y fin, el encontrar inferencias lógicas a partir de uno o mas enunciados, etc.) pudiera establecer la diferencia entre un pensamiento de más nivel y uno más limitado. Para el caso de la educación elemental no se trata de enseñar al niño a pensar, sino en mejorar su capacidad de hacerlo, motivando actividades (discusiones filosóficas, planes de discusión con temáticas propuestas por las niñas y niños...) para acceder a mejores niveles de pensamiento. El razonamiento o pensamiento de alto nivel que implica una búsqueda de sentido, tiene dos tareas básicas en el proceso de enseñanza: ayudar al niño a resolver problemas y a tomar decisiones. Estas tareas estarán presentes en todas las asignaturas que el alumno esté cursando, pues no es deseable fragmentar el pensamiento en los contenidos de enseñanza, más bien se debe buscar el sentido de unidad (no de acumulación) o

⁵⁹ Cf. Matthew Lipman, op. cit, pp. 63-64.

de totalidad. Estamos de acuerdo en considerar que si el alumno practica un pensamiento sobre el conocimiento como el aquí enunciado, devendrá muy seguramente en un individuo con mejores actitudes para enfrentar problemáticas de tipo cognitivo y de desarrollo moral.

Ahora, como parte del pensamiento complejo o de más alto nivel es necesario valorar el “juicio cuidadoso”. Éste es muy significativo por ser el vínculo entre el pensamiento y la acción. Las niñas y niños que piensan cuidadosamente difícilmente actuarán inapropiadamente o desconsideradamente. Habrá una mediación del juicio en su toma de decisiones de tipo ético y cognitivo. El niño sabrá escuchar mejor, estudiar, aprender, entre otras acciones. El pensamiento cuidadoso va unido a la búsqueda de significados, al sentido que las niñas y niños requieren en sus vidas tanto en la escuela como fuera de ella⁶⁰.

En relación al razonamiento en la infancia y la manera en que la niña y el niño podrían acercarse a él, Lipman manifiesta: los niños empiezan a razonar filosóficamente cuando realizan la pregunta ¿por qué? Esta interrogante es una de las favoritas de los niños y la realizan desde muy temprana edad, por lo que se puede considerar que el niño muy pronto está involucrado en una conducta filosófica. El niño pregunta porque en comparación con el adulto siente gran curiosidad por conocer el mundo, por vivirlo. Curiosidad que en muchos casos se va perdiendo con la edad. Los niños mediante el preguntar pueden adquirir racionalidad, aunque sean incapaces de enfrentar situaciones de conocimiento

⁶⁰ Cf. Ibidem, pp. 65-68.

más complejo. El mejor pensar es atrayente para los educandos cuando descubren que lo aprendido en una clase puede ser aplicado en otras, que no se limita a un tema o disciplina sino que puede ser útil más allá de la propia aula⁶¹.

El pensamiento crítico y creativo, según Calvo, permite al estudiante caminar entre otros senderos muy relevantes a la autonomía, ya que el educando que practica el pensar de orden superior, no dará las cosas por obvias, no repetirá información, analizará su propio razonar, etc. El pensar por sí mismo como meta educativa está a la vista por medio de este proceder. El desarrollo del pensamiento complejo dentro del programa de Filosofía para niños, es la apuesta para poder tener a cierto plazo un mejor entendimiento social, una comunidad más plural y por consiguiente más valiosa. Este pensar se obtiene si se practican, entre otras cosas, el diálogo educativo en comunidad de investigación, si se está dispuesto a aprender de los demás⁶².

El razonamiento superior (imaginación, reflexión, descubrimiento, evolución...) para ser tal tiene que efectuarse siguiendo el cuestionamiento y la deliberación, haciendo lógica más que estudiar lógica. Se propone presentar el razonamiento en el marco de un texto infantil o por medio de juegos filosóficos para hacerlo más atractivo para el niño, en lugar de aprenderse principios y reglas en un contexto puramente lógico. Este razonar debe ayudar a generar nuevas ideas con más rigor, así como fuentes de argumentación y contra argumentación.

⁶¹ Cf. *Ibíd.*, pp. 136-138.

⁶² Cf. José M. Calvo, *op. cit.*, pp. 11-14.

En suma, para Calvo, igual que para Lipman, el mejor pensar es requerible si queremos hablar de otra forma de enfrentar los procesos de educación, si pretendemos mejorar la praxis formativa. El autor español, utilizando la metodología de Filosofía para Niños, propone trabajar en comunidad de investigación como uno de sus enfoques centrales, realiza labores teóricas y prácticas con estudiantes utilizando el diálogo filosófico, el cuestionamiento, etc., remitiéndose a la enseñanza socrática. Lo anterior lo realiza con la finalidad de ir transformando el pensamiento común (más limitado) y pasar a un pensar de más complejidad. Para este pensador algunas prerrogativas del razonamiento de más alto nivel son las siguientes: el estudiante aprende a construir el mejor pensar por medio de formular preguntas, describir presupuestos, investigar, presentar ejemplos y contra ejemplos, imaginar hipótesis, comparar, etc.

Por su parte García Moriyón señala en relación al pensamiento complejo, que éste es la mejor alternativa para romper la tradición mecánica de la educación y lograr cambios en los aspectos cognitivos y de valores tanto en los alumnos como el profesor que trabaje estos tópicos. El estudiante mejorará la inteligencia permitiéndole ir más allá de la mejora cognitiva, es decir, caminará a situaciones de encuentro ético razonado que la educación de nuestros días prácticamente ha olvidado o que no sabe como encauzar. El alumno que se enseña a pensar por sí mismo de forma crítica y solidaria asumirá de otra manera los valores éticos, desarrollará actitudes de comportamiento específicas como la tolerancia,

autoestima, cuidado por sí mismo y los demás, coraje, etc.⁶³. Este filósofo hace hincapié en el pensar superior pero enfocándolo al desarrollo de las capacidades morales. Asevera: es mucho más sencillo mejorar las capacidades cognitivas de los educandos que sus dimensiones afectivas. A los seres humanos nos cuesta mucho más cambiar rasgos de nuestra personalidad que acercarnos al conocimiento de las cosas. Asimismo, el pensamiento complejo puede ser de gran ayuda, para intentar resultados mejores en ese gran problema nunca terminado en alumnos y profesores. También respecto al pensamiento de orden superior, Stella Acorinti comenta: ante el automatismo del conocimiento que da año con año niños cada vez menos pensantes es muy necesario un juicio crítico, creativo y cuidadoso, de sí mismo y los demás. Para esta autora, el razonamiento debe vincularse a la práctica lúdica propia del desarrollo de los adolescentes. Filosofía para Niños logra el mejor pensar mediante el ejercicio de “a pensar se enseña pensando”. Mediante juegos escolares la niña y el niño se apropian de conceptos, de herramientas lógicas que serán la base para iniciar un filosofar desde la óptica de los infantes. El juego escolar será cosa seria, y reírse y divertirse no se opondrá a un trabajo serio y comprometido⁶⁴. Un ejemplo de juego filosófico se da convirtiendo al grupo en comunidad de investigación. Se forma un círculo con el alumnado y si los niños quieren saber qué es la filosofía, se hará la discusión en torno a qué es ésta. Los niños tomarán la palabra y poco a poco se construirá con la participación de los educandos una aproximación a lo que se

⁶³ Cf. García Moriyón, op. cit., p. 10.

⁶⁴ Cf. Op. cit., p. 222.

puede entender por filosofía. “Algunos niños podrán decir: la filosofía es pensar para jugar, imaginar cosas, usar la cabeza, etc. El ejercicio lúdico-filosófico variará de acuerdo a la edad del niño y la niña (5-14 años aproximadamente)”⁶⁵. Esta forma de filosofar tiene muchas ventajas: relaja al educando, lo invita a mejorar el pensamiento, lo motiva para actuar creativamente, etc....

Dejamos esta parte diciendo: pensar críticamente es hacerlo por sí mismo, usar la reflexión, tomar las propias decisiones entre otras condiciones. Asimismo se requiere entender que el pensamiento complejo se desarrolla en forma de unidad y totalidad, empero si se puede dar orientación a algunos aspectos del mismo, como la creatividad y la crítica. Insistimos, que la práctica del pensamiento más completo es una necesidad frente a una educación tradicional que no va más allá de memorizaciones y mecanizaciones en su desarrollo programático.

2.3. Por una filosofía contra la visión fragmentada del conocimiento.

Filosofía para Niños no comparte la idea de la fragmentación del conocimiento en los procesos educativos como si lo hace la educación tradicional. Ésta supone que el asunto de la enseñanza puede desarrollarse tomando contenidos aislados, sin preocuparse mucho por su conexión y menos por una óptica de unidad, de totalidad y de organización de las partes con el todo, del todo con las partes. En la

⁶⁵ *Ibíd.*, pp. 40-43.

última reforma educativa⁶⁶, para el caso de la educación secundaria se pasa de contenidos por áreas a contenidos por asignaturas (éstas puntualizan más algunos conocimientos, pero los aíslan de un contexto general) argumentando dispersión de conocimientos, cuando quizá el problema consistía en la forma de abordar la unidad mínima que contenían estas dimensiones de conocimientos. Otros aspectos a favor de la fragmentación del conocimiento, y por lo tanto, en contra de un sentido de totalidad de la mencionada reforma, consisten en eliminar sin ninguna argumentación válida racionalmente contenidos de lógica formal del programa de matemáticas. Se concibe al español con un enfoque comunicativo de tipo práctico, olvidando aspectos de estructura gramatical entre otros. Las ciencias naturales se dividen en química, física, geografía, etc. Estos cambios se realizaron para mejorar fundamentalmente la calidad educativa, empero, como lo indican varios vestigios dicha calidad sigue bajo serios cuestionamientos.

Lipman es consciente del peligro que encierra una enseñanza que fragmenta el conocimiento. Por eso plantea descubrir la necesidad de globalidad, de totalidad. Asevera: “no basta con tener ideas fundadas sobre éste o aquel tema, se requiere un conjunto organizado de creencias e ideas, un cuerpo de pensamientos y valores que de algún modo estén relacionados y en el que se pueda confiar en sus actos futuros”.⁶⁷ Trasladando este punto de vista a la praxis educativa actual, es oportuno que los educandos establezcan relaciones entre ideas y vean como

⁶⁶ Ver “Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica 1992-1993” SEP, Guía pedagógica para el maestro de Telesecundaria, tres grados.

⁶⁷ Matthew Lipman, op. cit., p. 157.

están conectadas entre sí, como se apoyan, etc. El profesor puede pedir a los estudiantes si ven las conexiones de pensamiento, ayudándoles a relacionar sus ideas con las cosas que suceden en sus vidas y en el mundo en que viven. Puede colocar sus pensamientos en contextos que permitan que sus ideas tengan más sentido para ellos, pues cuanto más comprensivo es el contexto de una idea, más rico será su sentido. Por medio de preguntas se puede motivar a que el educando vea las conexiones entre lo que sucedió antes y lo que viene a continuación, en algún aspecto de su formación y vivencias. Aprovechando la inclinación que tiene el niño a ser especulativo y globalizador más que analítico y sensible a la diferencia, será trascendente ocuparse de generar un sentido de totalidad y de organización de los contenidos educativos.

Para Edgar Morin, la tendencia de separar el conocimiento en la educación básica es un reprochable error. Si desde la primaria se ha tenido la costumbre de fragmentar el conocimiento, continuándolo en la secundaria, difícilmente se podrán esperar transformaciones en el pensamiento del educando. ¿Cómo interpreta el problema de la fragmentación del conocimiento este pensador? En su libro *La cabeza bien puesta* se sostiene que repensar la reforma educativa implica reformar el pensamiento en su contexto de teoría y praxis educativa. Para esta reforma es muy importante la manera de abordar el conocimiento, es decir, si los criterios para educar se orientan por dar unidad o por dividir el proceso del pensamiento. Morin declara: "el conocimiento es sólo conocimiento en tanto es organización, relación y contextualización de la información. Los conocimientos

fragmentarios no sirven para otra cosa que no sean usos técnicos”.⁶⁸ En su análisis sobre la división del pensamiento distingue dos bloques. En el primero estaría la cultura humanista que por medio de la filosofía, el ensayo, la novela, etc., enfrenta de alguna manera los grandes interrogantes humanos. El otro bloque lo representa la cultura científica, que aprovechando la separación de los campos del conocimiento provoca descubrimientos geniales, teorías admirables, pero no una reflexión sobre el destino humano y el devenir de la propia ciencia. Sin embargo, la cultura de las humanidades trabaja por su lado y no ve en las ciencias más que un conglomerado de saberes formales y quizás hasta amenazadores. Por su parte, el mundo técnico y científico considera a la cultura de las humanidades como un ornamento o lujo estético, sin mayor trascendencia en los problemas que se tienen en el vivir cotidiano.

Entendemos que estas dos formas de pensamiento o culturas son mucho más trascendentes que lo aquí señalado. La cultura humanística para nada se puede reducir a ornamento o lujo. Ésta tiene mucho que ver con el vivir cotidiano, aunque orientado acaso más por el horizonte de las cuestiones éticas, políticas y morales. Por su parte, la cultura científico-técnica va más allá de ser un conglomerado de saberes formales. En su desarrollo mantiene enlaces y experiencias de diverso índole en el existir humano (conocimientos, necesidades, soluciones, valoraciones).

⁶⁸ Edgar Morin, op. cit., p. 17.

Esta forma de proceso del pensamiento no es para nada insignificante, ha impactado en varios renglones de la vida humana pero de manera determinante en los procesos de enseñanza. Algo necesario para intentar el sentido de totalidad organizada en el conocimiento, como lo señala Mario Ramírez, sería intentar un diálogo serio, sincero y de comprensión entre las llamadas ciencias humanas y las de tipo metódico. Este diálogo que requiere dejar los espacios de prebendas para cada tipo de conocimiento, empezaría por una libre conversación, una especie de aprendizaje mutuo entre los lenguajes y aceptar uno común. Para lograr esto, se necesita que tanto el espíritu científico-técnico como el humanístico retomen el hilo de la conversación humana que implica volver a hablar y volver a escuchar. El consenso entre estos saberes ayudaría a los desarrollos educativos por el lado de la no fragmentación, al discernimiento de los resultados del trabajo científico-técnico, entre otras perspectivas.⁶⁹

Subrayamos que para hacer frente a la separación del conocimiento se necesita trabajar la transformación del pensamiento en el aula y más allá (espacios de decisión de la cultura científica y humanística). Es relevante que en los procesos de enseñanza se motive el empleo pleno de la inteligencia para construir un vínculo entre las dos culturas disociadas. Se trata de una reforma no sólo programática sino paradigmática, que concierne a nuestra actitud para organizar el conocimiento, en lugar de buscar únicamente yuxtaposiciones o acumulaciones del mismo.

⁶⁹ Cf. Mario Teodoro Ramírez, op. cit., pp. 83-84.

Continuando con el problema de evitar la división o fragmentación del conocimiento y buscar un sentido de totalidad, se insiste por parte de Morin: “el desarrollo de las aptitudes generales del pensamiento permite un desarrollo mejor de las competencias particulares o especializadas. Cuanto más poderosa es la inteligencia general, mejor es la facultad para analizar problemas especiales”.⁷⁰ La educación debería favorecer la resolución de problemas que impliquen el empleo de la inteligencia general (acaso como una partida de ajedrez). Este ejercicio del conocimiento puede ser más fructífero en la infancia y en la adolescencia, donde existe gran curiosidad por parte del educando. Curiosidad que con el avance de la instrucción parece apagarse y por lo mismo es necesario encenderla nuevamente con un conocimiento organizado y con sentido de totalidad⁷¹. Hay que aguijonear la aptitud del educando mediante interrogaciones orientadas hacia los problemas de nuestra condición humana y de nuestro tiempo. Este creador en concordancia con varios aspectos que maneja Lipman en su Filosofía para niños, subraya que el desarrollo de la inteligencia general requiere que su ejercicio esté relacionado con la “duda”, germen de toda actividad crítica que permite repensar el pensamiento e implica la duda de la propia duda. El desarrollo de la inteligencia general también debe recurrir al buen uso de la lógica, al arte de la argumentación y la discusión. La filosofía tiene que contribuir al desarrollo de un conocimiento organizado. Con su poder interrogador y de

⁷⁰ Edgar Morin, Op. cit., p. 24.

⁷¹ Se requiere aclarar que el contexto de totalidad del pensamiento no indica una acumulación o yuxtaposición, sino ir a un conocimiento no aislado o fragmentado, pero sí organizado.

reflexión, podrá actuar ante los grandes problemas del pensamiento que nos plantea el mundo de hoy.

En el mismo tenor se sostiene que el conocimiento organizado tendría que ir de la parte al todo, del todo a la parte, o lo que significa; que la parte se fundamenta en el todo y a la inversa, el todo fundamenta a la parte (una célula sirve para constituir al todo que es el cuerpo, pero el cuerpo da toda la información genética que requiere la célula para su composición particular). ¿Qué se requiere para desarrollar la organización parte–todo, todo–parte? Esta relación básica para otro concepto de educación y un pensamiento más sólido tendrá que tener en cuenta la estructura de los conocimientos, evitando una acumulación estéril. La organización implica operaciones de unión (conjunción, inclusión, implicación) y de separación (diferenciación, oposición, selección, exclusión). Se puede decir que el proceso del conocimiento es circular, se pasa de la separación a la unión, de la unión a la separación, del análisis a la síntesis, de la síntesis al análisis. Dicho de otra manera el conocimiento implica al mismo tiempo separación y unión, síntesis y análisis⁷². Un razonamiento de este tipo se puede ubicar dentro del pensamiento de lo complejo, pues se trata de buscar siempre las relaciones e interrelaciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes. Al mismo tiempo, se trata de reconocer la unidad dentro de lo diverso, lo diverso dentro de la unidad (por ejemplo la unidad humana a través de

⁷² Cf. Op. cit., p. 26.

las diversidades individuales y culturales, las diversidades individuales y culturales a través de la unidad humana).

Nuestra investigación se propone ir más allá de desarrollos teóricos dentro de un contexto de filosofía de la educación. Se plantea ir al terreno de praxis. Justamente, un ejemplo práctico del sentido de totalidad organizada, se trabaja con algunos alumnos y maestros del nivel de secundaria. Se utiliza el cuento filosófico *Margarita y la metafísica*⁷³. Este relato se trabaja utilizando la metodología propuesta por Filosofía para Niños, es decir, se convierte el aula en comunidad de investigación, iniciando por sentarnos todos en círculo para poder ver nuestros rostros y mantener una relación de horizontalidad, se lee el texto con la participación de todos en voz alta y se realizan interrogantes razonadas sobre lo leído (¿qué es la metafísica? ¿para qué sirve? ¿cómo influye en nuestras vidas?) Como el cuento trata sobre la metafísica y es Margarita (niñas y niños preguntones) la que siente necesidad de entenderla en un contexto de imaginación y entorno familiar surgen varias perplejidades e interrogantes para este personaje. En el tenor de buscar las causas últimas de las cosas: “Margarita quería comprenderlo todo, el porqué y el cómo de las cosas, el porqué del como, y el cómo del porqué y viceversa. Por eso desde muy jovencita, Margarita empezó a amar la metafísica.”⁷⁴ El trabajo filosófico (comunidad de investigación) con un texto como el aquí utilizado permite, entre otras cosas, la reflexión de distintas implicaciones que tiene la metafísica para entender nuestro mundo y vida. Por

⁷³ Virginie Lou, *Margarita y la metafísica*, Editorial Lumen, Buenos Aires, 1998.

⁷⁴ Op. cit., p. 19.

medio de consideraciones del tipo: qué es el mundo, por qué estoy aquí, etc., se persigue entre otros fines comprender que ya estamos ubicados en un contexto de filosofía (metafísica) que implica ir de la parte al todo y viceversa e impacta en el conocimiento general y en las relaciones de nuestro existir y accionar cotidiano.

Terminamos este segmento, sosteniendo que la enseñanza actual ha privilegiado la separación en detrimento de la unión, el análisis en detrimento de la síntesis. El sentido de totalidad organizada ha quedado fuera de las prioridades educativas. Pareciera que con este proceder se busca una educación orientada por los resultados técnicos más que por una formación humanística de tipo integral. La Filosofía aquí tratada con su enfoque de totalidad, de ir a la esencia de la problemática educativa, de una organización y significación del pensamiento, etc., acaso pudiera ayudar a despejar esta encrucijada de los procesos de educación y cultura de los niveles básicos y otros. De esta manera, el saber aquí propuesto pudiera convertirse en el eje articulador de los diferentes contenidos, en el espacio de reflexión para dar un sentido de unidad y alcance a los programas educativos actuales que carecen de una visión seria al respecto.

CAPÍTULO III. CIERTOS ELEMENTOS PARA INTENTAR UN PREFERIBLE PENSAR.

Mantenemos y cada vez con mayor convicción (según avanza nuestra investigación y la experiencia que ésta genera) la necesidad urgente de implementar organizadamente el pensamiento filosófico en la educación básica. Las razones fundamentales ya se han manejado a lo largo de este trabajo, no obstante, quizá convenga recordar algunas: la educación se mueve por la inercia tradicional (memorizaciones, conocimientos mecanizados, el maestro que da informaciones y el alumno las recibe...), la calidad educativa sigue en espera aún con el cúmulo de replanteamientos en varios sentidos sobre todo pedagógicos de los últimos años, etc. Vistas las cosas así, otra forma de abordar el conocimiento en los devenires educativos se impone. ¿Cuál podría ser una alternativa? Desde la perspectiva filosófica de la educación, una opción sería la propuesta que nos hace Lipman en su Filosofía para Niños. Esta filosofía, basada tanto en experiencias teóricas como prácticas hace hincapié en otras maneras de abordar trabajo escolar. El niño pasa de ser un sujeto pasivo a un sujeto activo al involucrarse en un proceso de investigación que busca el razonamiento y la argumentación. En algunos lugares (España, Argentina) tal propuesta es una realidad en desarrollo, en nuestro país y en particular en nuestro estado de Michoacán, se tiene muy poco al respecto. Acaso este trabajo sirva para llamar la

atención de algunos sectores encargados de impartir educación y, de este modo, avanzar en otras perspectivas pedagógicas y de cultura.

En este capítulo queremos reflexionar a partir de la propuesta de Lipman sobre ciertos elementos filosóficos, algunos de tipo moral, que se necesitan para mejorar el razonamiento en educandos y el profesorado de educación básica. Estos elementos inician considerando al maestro como base principal (no única) para lograr una educación con criterios de racionalidad y sensatez. En este contexto, una tarea de Filosofía para Niños será lograr la sensibilidad para que este programa lo asuman la mayor cantidad posible de maestros frente a grupo, como una condición para intentar cambios profundos en la acción educativa. Ya aceptado el proyecto y programa por el docente, un aspecto relevante a desarrollar rumbo a otra opción educativa es el trabajo en comunidad de investigación (el maestro será el primero en conocer como opera). Filosofía para Niños considera a ésta como la diferencia metodológica entre una educación tradicional y otra con características de reflexión y trascendencia en los renglones cognitivos y de valores.

Por último en esta parte queremos especular sobre como el filosofar aquí propuesto, impacta en la situación valoral del estudiante, al buscar situaciones de crítica y autocrítica, de más sensibilidad en su actuación cotidiana.

3.1. El maestro como facilitador del programa.

Si suponemos que se quiere transformar la educación básica por medio de una filosofía adecuada, ¿cuál sería el primer paso? En sus investigaciones en el campo de la praxis educativa, Lipman, visualiza este dilema y concluye que sería el profesor de aula mediante una formación el encargado de dicha misión. El maestro frente a grupo tendrá la satisfacción (entre otras cosas por la autoestima que genera Filosofía para Niños) y la responsabilidad de formar considerando otro modelo de educación. Un proceso de enseñanza con un alto contenido de reflexión y de coherencia, de mejores actitudes de crítica entre otros rasgos que lo harán notablemente diferente al modelo tradicional.

Bien, para iniciar el camino a la Filosofía para Niños se requiere como inicio preparar al profesorado para enseñar a pensar. Esto significa un verdadero talón de Aquiles para la filosofía ¿por qué? Es sabido que el profesor de enseñanza básica en general tiene problemas para razonar filosóficamente. Se puede consentir que trate adecuadamente ciertas metodologías pedagógicas inscritas en una educación tradicional, pero esto no significa que domine razonamientos apegados a la lógica. La enseñanza conservadora no se ha preocupado por desarrollar razonamientos de nivel filosófico en sus procesos y tal situación se refleja en los desarrollos educativos. Por otra parte, en cuanto a los materiales para niños de tipo filosófico éstos no implican ningún problema, porque las fuentes básicas ya existen en forma de obras clásicas de la tradición filosófica o se pueden armar intencionalmente. Pero, en relación a la preparación del

profesorado la cosa es muy distinta y muy difícil. Lipman escribe: “la enseñanza de la filosofía exige profesores que estén dispuestos a examinar (sus) ideas, a investigar a través del diálogo y a respetar el espíritu de los niños que están aprendiendo. Los métodos actuales de preparación del profesorado no son muy valiosos para desarrollar estas disposiciones”.⁷⁵ ¿Qué se sigue de esto? Evidentemente que se requiere una preparación del profesorado, sobre todo para el que no ha tenido contacto con la filosofía y aquí es donde el problema se agudiza. Se pretende transformar la educación utilizando una filosofía adecuada para el nivel básico (Filosofía para Niños), cómo hacerlo con profesores desconectados de esta forma de reflexión, que se sienten poco inclinados a disfrutar con las discusiones espontáneas infantiles o de adolescentes poco sofisticadas y desinhibidas, que se desesperan por los posibles razonamientos de los educandos. No obstante, se tiene que empezar a caminar hacia un nuevo modelo educativo bajo las condiciones descritas, es decir, con la realidad magisterial de hoy, considerando las futuras generaciones de educadores, que probablemente si se inicia en su formación el pensamiento filosófico sean más sensibles a educar con conocimientos de más complejidad (crítica, autocrítica, sentido de totalidad...). Lo anterior supone un largo y arduo proceso de innovación de la educación en la formación profesional del nuevo profesorado. También, para buscar otra forma de educación, no debe olvidarse la enseñanza del razonamiento filosófico del maestro en funciones, que para acceder a la

⁷⁵ Op. cit., p. 101.

formación y autoformación necesita tener estímulos intelectuales y de otros de manera permanente.⁷⁶

Otro problema en la preparación magisterial es encontrar el ejemplo paradigmático para “enseñar a pensar”, que pueda ser referencia en todas las disciplinas ya sea de manera permanente, ya de manera ocasional. La solución a este asunto parece no ser muy difícil ya que el pensamiento y razonamiento de mejor nivel es requerible en todas las materias, pero hay una en que resulta totalmente imprescindible. Nos referimos a la filosofía y su empeño de pensar mejor, o dicho de otra, manera filosofía y pensamiento son la misma cosa. Aceptando lo anterior una filosofía de la educación (para niños y adolescentes), pudiera ser la guía de fines y métodos bastante instructiva para desarrollar modelos generales de educación del profesorado.

El esquema de un plan de estudios de Filosofía para Niños proyectado para el profesorado de educación básica comprendería de preescolar hasta los 18 años (puede ir más allá), e implicaría material suficiente y metodologías para cada nivel en lenguajes accesibles. En este punto estaríamos hablando de la carrera de Filosofía desde la niñez en la escuela normal para la formación de futuros profesores. ¿Qué hacer en tanto con los mentores en funciones? Para nuestra realidad educativa preparar al profesor en actividad es más importante por su inmediatez, por su urgencia. Por lo mismo, sería necesario en primer lugar pensar en formadores en Filosofía desde la infancia, éstos por tratarse de un programa

⁷⁶ Cf. *Ibíd.*, p. 104.

filosófico tendrían que tener una formación al respecto, para posteriormente dedicarse a la filosofía para niños y jóvenes. Los formadores de maestros, una vez que dominen esta filosofía en teoría y práctica, diseñarán con metodologías exprofeso cursos, talleres, diplomados, etc., con tiempos adecuados (50-60 hrs., más prácticas con sus alumnos) con la mira de no querer tener filósofos, sino maestros que sean sensibles y dominen la Filosofía para Niños con el fin de operar cambios en sus aulas y centros de trabajo.

Algunas consideraciones al preparar maestros serían las siguientes: mostrar los enfoques normativos y descriptivos de la enseñanza del razonamiento (por ejemplo el estudio del silogismo es tan diferente de hacer, que se requiere elaborar lecturas de análisis psicológicos de casos), presentar la distinción entre justificación y explicación, ver como se ha conformado históricamente Filosofía para Niños, analizar en nuestro contexto educativo la necesidad de una filosofía para la educación básica, razonar cómo la práctica con estudiantes nos muestra nuevas experiencias y reflexiones, que el maestro distinga en su filosofar entre una discusión filosófica y una que no lo es, no obstruir el camino de la investigación (respetar el razonamiento del niño) más bien seguirla a donde nos lleve.⁷⁷

¿Qué dice José María Calvo en cuanto a la formación del maestro? Este filósofo de la educación enfatiza la necesidad de afectividad para el desarrollo de la educación básica como uno de los aspectos prioritarios de la preparación

⁷⁷ Cf. *Ibíd.*, p. 110.

filosófica del docente. Afectividad que no tiene comúnmente el profesor en actividad, de tal modo que la preparación del maestro en el mejor pensar para niños le permitirá reflexionar sobre su quehacer educativo, dándole sentido y creando la ilusión por lo que está realizando. Calvo atestigua: “este programa puede ayudar a que el docente vuelva a plantearse por qué y para qué eligió esta profesión, un día tal vez no muy lejano, haciéndole ver que la educación es un arte que hay que aprender y al que hay que dedicarse por toda la vida”.⁷⁸ Si el maestro siente afecto por su quehacer muy probablemente lo transmitirá a sus educandos, por el contrario, si no hay tal la situación educativa se vuelve más pesada, más hostil (para todos, pero mayormente para el alumno). En esta tendencia, el afecto sería la parte más relevante para acceder a otro tipo de educación ofreciendo ayuda al profesorado para que cambie la vida dentro de las aulas. De esta manera, un profesor optimista y afectivo buscará el placer del aprendizaje junto con sus pupilos, hará la tarea educativa más ligera y evitará tensiones innecesarias para él y para el grupo (problemas de control absoluto, querer tener al grupo muy silencioso...). Con la afectividad y el optimismo por delante en la formación del magisterio es como piensa este autor que se debe iniciar una transformación de la educación, sin descontar desde luego otros rasgos que contempla Filosofía para Niños.

Por su parte, Félix García analiza la necesidad de formación del profesorado, ubicándola en un contexto de desarrollo moral y ético. Para este escritor, el

⁷⁸ José María Calvo, op. cit., P. 26.

profesor debe ser un ejemplo a seguir, por lo tanto debe cuidar que el decir y el hacer se correspondan, es decir, que haya coherencia en los actos educativos (si se habla de tolerancia ser tolerantes). Así, el profesor debe ser un modelo para los educandos, ya que éstos tienden a realizar más lo que se hace que lo que se dice. El maestro enseña ética, más a través de su práctica profesional que por sus discursos. Asimismo, una peculiaridad a enseñar dentro de este filosofar, inevitable por su importancia en la formación, es conseguir que los educandos lleguen a pensar por sí mismos de forma crítica y creativa, si se tiene para ellos una perspectiva de vida con libertad y sentido.⁷⁹

¿Dónde y cómo desarrollará el maestro de educación básica sus ideales éticos y morales? Aceptando que el profesor se compromete con un desarrollo ético y moral en su quehacer educativo, una posibilidad de comportamiento coherente frente a sus alumnos será el cuidado y el cariño que muestre por ellos. Esta acción juzga que la autoridad del maestro no anule los derechos del estudiante, derechos que tendrán que ir por delante en los procesos educativos de razonamiento y sensatez. Filosofía para Niños muestra como acceder a un contexto moral y ético por medio de su metodología de razonamiento y valores. Algunos aspectos sobresalientes son el privilegio del diálogo y el trabajo en comunidad de investigación filosófica. Ésta última será el espacio de excelencia para el desarrollo de la práctica moral. Este espacio de reflexión y praxis (grupo como comunidad de investigación) es parte de un todo más amplio que es la

⁷⁹ Cf. García Moriyón, Op. cit., p. 298.

escuela, no obstante, es el lugar donde se operan los cambios más significativos de la acción educativa. Aquí el profesor descubrirá junto con sus alumnos que el proceso de aprendizaje no está acabado, que hay que aprender a dialogar, a tener paciencia, a negociar en términos pedagógicos, a buscar el razonamiento de mejor nivel, etc. Entonces la formación del docente en realidades éticas y morales, como lo expone García Moriyón, es una necesidad que Filosofía para Niños considera para posibilitar los cambios que demanda la educación actual.

También sobre una posición ética en la tarea formativa de maestros y alumnos Mario Ramírez asegura: “una de las razones del fracaso educativo es la escasa atención que se da a la formación ética en las escuelas propiciando así el desarrollo de un individuo que no tiene una vida moral racional, libre y auténtica”.⁸⁰ De este modo, habría que reflexionar primeramente con el profesorado la división que propone Aristóteles (Ética nicomáquea) entre virtudes éticas y virtudes intelectuales (dianoéticas). Entendiendo por virtudes éticas aquellas que van dirigidas a la formación del individuo humano en cuanto sujeto social, en cuanto ciudadano o futuro ciudadano. Las virtudes intelectuales (arte, prudencia, intelecto y sabiduría) son aquellas que facilitarán el desempeño del individuo como sujeto activo de su cultura y para su cultura. No obstante, no es posible ni deseable separar ambos procesos. Sin formación ética no hay verdadera formación intelectual, y al revés, sin formación intelectual no hay auténtica formación en la virtud ética (lo aquí señalado es especialmente

⁸⁰Cf. Mario Teodoro Ramírez, *La reforma moral de la universidad*, Edit, Red utopía A.C. Morelia, México, 2006, pp. 110-111.

relevante en la Filosofía para Niños que busca transformar la situación ético-moral y cognoscitiva del sujeto en formación).

La aplicación de estas virtudes aristotélicas llevará en el terreno de la praxis a lo que Filosofía para Niños siempre ha tenido en mente: formar sujetos críticos, (auto)responsables, convivenciales y libremente solidarios que sepan pensar sobre cosas vitales y que tengan otra disposición ante las condiciones culturales. Si el maestro en su hacer cotidiano logra lo anterior por medio de una racionalidad teórico-práctica (hacer preguntas y esperar, atender las respuestas, no precipitarse, no imponer) y, teniendo en cuenta la recomendación pedagógica de enseñar a respetar respetando y respetando enseñamos a respetar, todo lo demás que queramos agregar a la formación ética tanto del profesor como del alumnado vendrá por complemento.⁸¹

En una educación como la nuestra que se orienta más por resultados de tipo técnico, una transformación educativa como la propone el proyecto lipmaniano se antoja sencillamente muy difícil, sin embargo, como lo dejan señalado los autores de esta parte, si queremos transformar nuestro actual estado educativo que es cuestionado en varios sentidos pero, sobre todo, en el renglón de la enseñanza-aprendizaje, algo se tiene que hacer.

⁸¹ Cf. Op. cit., p. 108.

3.2. El trabajo en comunidad de investigación filosófica.

La comunidad de investigación filosófica es un elemento vital en el programa de Filosofía para Niños, es más, significa acaso la diferencia fundamental (sobre todo a nivel práctico y metodológico) entre ésta y otras visiones de la educación. Por tanto, si hablamos de querer transformar la educación básica que vivimos, una tarea para futuros profesores y también para los presentes será convertir al grupo de trabajo tradicional en un espacio educativo con características de más dinamicidad, de más reflexión, en suma, de búsqueda de un pensamiento de más nivel. Nos referimos a la forma de educar bajo el modelo de comunidad de investigación o cuestionamiento.

¿Qué es y como funciona una comunidad de investigación filosófica? Para Lipman, la comunidad de investigación es una pieza insustituible. Nace entre otras posibilidades siguiendo la noción socrática del argumento, argumento que nos conduce a una filosofía práctica. Ahora, si atendemos a la cuestión general de como se orienta la investigación, no sabremos decidirnos porque dirección tomar primero. Pero hay algo que nos establece unas prioridades, unos primeros caminos, un sentido en la dirección. ¿Qué es? La investigación se produce en situaciones, en campos o totalidades contextuales. Cada comunidad de investigación capta su propia exigencia o concisión que le da sentido de dirección, y cada sujeto de la comunidad de investigación participa de esa presencia cualitativa.⁸² No obstante, en cuanto al diseño de la estructura actual de una

⁸² Cf. Matthew Lipman, op. cit., p. 307.

comunidad de investigación, fueron Mead y Peirce los primeros en hallar las implicaciones educativas de la unión entre las dos potentes ideas de investigación y de comunidad, transformándose en el concepto dinámico de comunidad de investigación bajo un enfoque filosófico. La noción de dinamicidad supone admitir que la educación es intercambio de ideas, diálogo, conversación, por lo que pertenece al universo del discurso.⁸³

Podemos consentir, siguiendo a Lipman, que la comunidad de investigación actual es el espacio idóneo donde es posible animar a los niños a pensar filosóficamente (pensamiento creativo, pensar por sí mismo...). Ahora bien, la comunidad de investigación no debe tomarse como algo aislado o exterior, es necesario convertir a la propia aula en la comunidad mencionada, y esto es viable si se transforma el trabajo tradicional y se asume el que propone Filosofía para Niños. Como dice Lipman: “una comunidad semejante muestra un compromiso con los procedimientos de la investigación, con las técnicas responsables de búsqueda que presuponen una apertura a la evidencia y a la razón. Se está asumiendo que estos procedimientos de la comunidad, una vez que han sido interiorizados se convierten en hábitos reflexivos del individuo”.⁸⁴ Lo aquí expresado permite ir notando las diferencias entre el formar tradicionalmente o hacerlo bajo una perspectiva filosófica. El trabajo en comunidad de investigación es de búsqueda, de justificaciones, de razonamientos, de apertura, etc. Situaciones olvidadas (si alguna vez se tuvieron) por la forma de educación que

⁸³ *Ibíd.*, p. 306.

⁸⁴ *Op. cit.*, p. 118.

se practica en la actualidad. Vistas las cosas de este modo, la construcción de una comunidad de investigación es un logro más relevante que la idea de nuevos ambientes para educar mejor. Con todo, el trabajo bajo este modelo exige entre otras las siguientes condiciones para maestros y alumnos: disponibilidad hacia el diálogo racional, respeto mutuo (de alumnos entre alumnos, alumnos y profesores, profesores y alumnos), ausencia de adoctrinamiento (por ejemplo que los niños por presión adopten las convicciones personales del profesor), no desesperarse y esperar los razonamientos.

En el funcionamiento de la comunidad de investigación la maestra y el maestro son muy importantes. Algunos de sus roles son: asegurarse de que se respeten los procedimientos adecuados, estar abiertos a la diversidad de puntos de vista que se manifiesten entre los estudiantes, ayudar al estudiante a explicitar sus puntos de vista y a exponer sus fundamentos y explicaciones, evitar abortar el pensamiento de los niños antes de que hayan tenido la oportunidad de ver a donde les pueden conducir sus ideas, animar a pensar a los niños por sí mismos, etc. Todo esto ya instalados en un nuevo modelo de asumir el proceso educativo.⁸⁵ El trabajo en comunidad de investigación no busca una igualación niveladora entre profesores y alumnos, el maestro tendrá autoridad para intervenir cuando se trate de salvaguardar la integridad de la investigación (desviaciones concientes e inconcientes, confusiones en las temáticas filosóficas).

⁸⁵ Cf. Op. cit., p. 119.

En *Pensamiento complejo y educación*, Lipman mantiene lo siguiente: “si queremos estudiantes más reflexivos, más racionales y con más juicio debemos convertir la clase en una comunidad de investigación filosófica”.⁸⁶ Este proceso de conversión debe ser algo intencional no espontáneo, debe ser un proceso con dirección, un proceso no nada más conversacional o disputativo sino dialógico.⁸⁷ El diálogo (a diferencia de la conversación que se mueve por la neutralidad de metas y con su imposibilidad de ser manipulada) busca propósitos y muy bien puede implicar argumentos que pretendan persuadir de algo. El diálogo filosófico es una forma de investigación y ésta no puede darse sin la consecución de ciertas metas. Ello no significa que los participantes en un diálogo necesiten plantear elementos persuasivos para convencer a los demás de sus creencias. Al contrario muchas veces es ocasión de disputa y de disenso. Como afirma Bochenski citado por Lipman, la persuasión es ajena al diálogo filosófico: si un filósofo se implica en una discusión no será para convencer a sus adversarios, será para alcanzar su propia convicción. Entonces sólo es admisible la persuasión para uno mismo. Sea o no compatible esta acepción con el concepto de comunidad de investigación lo cierto es que es una cuestión polémica desde Sócrates.⁸⁸

Para Araceli Delgado, una educación dialógica considera al hombre como persona (captar y dar sentido a la realidad mediante un lenguaje), al conocimiento como un dinamismo (proceso de pensar) y a la educación como diálogo. Ésta se

⁸⁶ Matthew Lipman, op. cit., p. 319.

⁸⁷ Cf. *Ibíd.*, p. 305.

⁸⁸ Cf. *Ibidem*, p. 306

dará a través de una comunidad de cuestionamiento.⁸⁹ Considerar estos aspectos es fundamental en una nueva orientación educativa. Una orientación dinámica que no consiste en un mero traspaso de datos, sino que pueda pensar efectivamente en términos de esos contenidos, es decir, significa integrar a los contenidos las habilidades del pensamiento correspondientes, entendiendo por pensamiento una basta variedad de actos mentales. Educar es propiciar el desarrollo de habilidades que permitan al propio alumno descubrir el significado de los contenidos a los que está expuesto, de tal manera que pueda pensar en función de esos contenidos, en vez de solamente repetirlos mientras permanece ajeno a ellos. De esta forma, el alumno se capacita para contribuir activamente en el desarrollo de la cultura, concebida como un proceso de resignificación y movimiento continuo en lugar de algo dado de una vez para siempre.⁹⁰

La educación así enunciada es la práctica del pensamiento vivo, de procesos de búsqueda de significados, que requiere de la herramienta viva y fundamental que es el diálogo. El diálogo tomado en un contexto de Filosofía para Niños puede convertirse en la vida de un sistema educativo donde hay encuentros con los demás en un ambiente de mutua confianza, respeto y atención.⁹¹

Algunos presupuestos sobre pensamiento y diálogo desde la óptica socrática para construir una comunidad de investigación serían los siguientes: “pensar es algo que nadie puede hacer por nosotros mismos, en el proceso del pensamiento

⁸⁹ Cf. Araceli Delgado, *El diálogo*, Boletines didac, (art. No. 46), Universidad Iberoamericana, México, 1990, p. 2.

⁹⁰ Cf. Op. cit., p.3.

⁹¹ Ídem, p. 3.

educativo hay una unión indisoluble entre teoría y práctica, el pensamiento parte de lo que es importante para nosotros, de lo que nos cuestiona, las personas con las que dialogamos son tan capaces de pensar como nosotros mismos, el diálogo es el motor del pensamiento; es pensamiento vivo y no una mera conversación azarosa".⁹² Asimismo podemos admitir que el diálogo se torna en una necesidad para un concepto de educación más racional, que va más allá de una conversación sin trascendencia, que se plantea proyectos, escuchar, usar la lógica, estimular el razonamiento creativo entre otras posibilidades.

Ann Margaret Sharp acepta las bondades de la comunidad de cuestionamiento aquí descritas, en cuanto a las perspectivas que ofrece para caminar a formas de educación más racionales, pero nos previene en el sentido de entender que ésta no se construye fácilmente, que se requieren ciertas condiciones para realizar el trabajo filosófico con miras educativas, a saber: mucha práctica (planes de discusión, manejo de textos) a partir de diseños teóricos, una gran pasión por este filosofar y sobre todo no permitir que el optimismo de ciertos logros nos confunda en el proyecto de las transformaciones educativas.⁹³ Es necesario ir más allá de ciertos rasgos que denotarían un trabajo en comunidad de investigación (saber escuchar a los demás, revisar puntos de vista propios, participar en un debate, etc.) como por ejemplo realizar un análisis y una delimitación en cuanto a criterios de identificación y supuestos básicos. También reflexionar cuidadosamente sobre

⁹² Araceli Delgado, op. cit., p. 4.

⁹³ Cf. Ann Margaret Sharp, *¿Qué es una comunidad de cuestionamiento?*, Boletines didac (art. No.45), Universidad Iberoamericana, México, 1990, p. 2.

procedimientos y metodologías desarrolladas. Lo anterior permitirá que el maestro se de cuenta con más seguridad de cuando su aula se ha convertido en una comunidad de cuestionamiento filosófico, al tener distinciones más claras y mejores, más capacidad en el reconocimiento de los presupuestos subyacentes, más habilidad para distinguir entre buenas y malas razones, etc.⁹⁴ Es necesario considerar que una comunidad de investigación auténtica (más allá de su concepto tradicional) debe pasar por lo que podríamos llamar una autocrítica de sus funciones, buscar bajo un criterio amplio, actitudes alternativas y disposición para someter nuestras hipótesis a análisis tomando en cuenta diferentes razones y estar dispuestos a dialogar el uno con el otro, mantener conductas razonables. Conforme nos acercamos a estos rasgos intelectuales, no sólo nos acercamos a entender más ampliamente nuestro mundo y vida, sino que nos aproximamos asimismo al autoconocimiento, situación que nos coloca en un contexto de gran significación con los procesos educativos y culturales.⁹⁵

Bajo el criterio de Sharp, podríamos enumerar varios preceptos, pero hay dos que juzgamos que vale la pena resaltar: el primero consiste en que para arribar a hábitos intelectuales de más racionalidad, autonomía, creatividad, etc., más que discursos se requieren condiciones que favorezcan que los educandos ejerciten habilidades de pensamiento con las características aquí enunciadas, y esas condiciones acaso se pueden encontrar construyendo con todo lo que esto implica una potente comunidad de investigación con sus características teórico-

⁹⁴ Cf. Op. cit., p. 5.

⁹⁵ Cf. Ibidem, p. 6.

metodológicas, enfocadas a la transformación de los ámbitos educativos. El segundo aspecto consiste en considerar a la comunidad de cuestionamiento como un proceso, como un devenir, donde no hay nada definido, nada terminado de manera conclusiva, todo está sujeto a revisiones aún tratándose de conceptos como el diálogo, la responsabilidad, el compromiso personal y otros de tipo cognitivo (el conocimiento de contenidos programáticos).

¿Qué elementos se requieren para la transformación del aula en comunidad de investigación filosófica? Ya se ha hablado de varios elementos que permiten diferenciar el trabajo en comunidad de investigación (actitud de búsqueda, pensamiento creativo y solidario, privilegio del uso de la razón...) y el trabajo en el aula de manera tradicional (memorizaciones, actitud de apatía, acumulación de conocimientos...). Empero ahora lo haremos tomando en cuenta elementos que conforman una metodología desde el punto vista de la praxis pedagógica.⁹⁶ La metodología que contiene una comunidad de investigación de manera general contempla cinco estadios relativamente diferenciados, sin profundizar en todos los elementos que conlleva cada uno. 1) En este estadio se realiza el ofrecimiento del texto (relato) como un modelo de investigación. El texto refleja los valores y logros de las generaciones pasadas y presentes, es un mediador entre la cultura y el individuo. El escrito se lee en forma rotativa en voz alta (reciprocidad ética). También se requiere descubrir que el texto sea significativo y relevante para la clase. 2) En el siguiente estadio se realiza la construcción del plan de discusión.

⁹⁶ Cf. Matthew Lipman, *op. cit.*, p. 319.

Aquí es importante la aportación de preguntas en relación al texto, por lo que el maestro debe reconocer los nombres de las contribuciones individuales escribiéndolas en el pizarrón. Muy importante en este estadio es la cooperación profesor/alumno, alumno/profesor, en la toma de decisiones sobre el modo de inicio de la discusión. 3) Se da la solidificación de la comunidad, para esto es necesario observar el razonamiento cooperativo más que el individual buscando la solidaridad del grupo a través de la investigación dialógica. Implica la mejora de las habilidades cognitivas (por ejemplo, el hallazgo de supuestos, la generalización, la ejemplificación, etc.). En este punto se persigue aprender a utilizar las herramientas cognitivas (razones, criterios, conceptos, algoritmos, reglas, principio, etc.) para lo cual el grupo se autoconstruye colectivamente siguiendo el argumento allí donde se dé. 4) En el penúltimo estadio se realizan ejercicios y actividades para la discusión. Es importante buscar la apropiación de la metodología por los estudiantes buscando considerar la apertura a otras alternativas filosóficas. Avanzar en la investigación hasta poder abordar las ideas regulativas de verdad, comunidad, persona, belleza, justicia y bondad. 5) El último estadio consiste en alentar compromisos para el futuro. Se requiere explicitar responsabilidades futuras bajo la forma de la narración oral o escrita, poesía, pintura, dibujo y otras formas de expresión cognitiva, intentando reconocer la síntesis entre lo crítico y lo creativo con lo individual y lo colectivo. Lo anterior es

más relevante si se siente satisfacción por el hallazgo de mayor sentido y profundidad de significado con el fortalecimiento del juicio.⁹⁷

Sin la asunción de estos estadios por parte del profesor (que conforman una verdadera metodología en Filosofía para Niños), a decir de Lipman, colaboradores y otros pensadores, no será posible caminar hacia mejores formas pedagógicas, pues la comunidad de investigación o cuestionamiento es la parte medular en cuanto a posibilidades de praxis pedagógica a partir de reflexiones sobre una filosofía de la educación.

En las líneas de la acción formativa actual lo señalaremos nuevamente, no se contemplan salidas serias a la encrucijada en que se encuentran los procesos educativos básicos (aislamiento de contenidos, falta de razonamiento crítico, incapacidad para que el alumno piense por sí mismo las diferentes asignaturas y situaciones de su vivir, etc.). De este modo, como escribe Sharp no se llega ni al concepto tradicional (manejo sistemático de ciertas habilidades de razonamiento) en cuanto a acceder a una comunidad de investigación, mucho menos a un trabajo de más crítica y autocrítica, por lo mismo, se demanda transformar esta situación a partir de la inclusión de una filosofía desde cortas edades que posibilite manejar atributos como un mejor razonamiento, creatividad, sentido de autonomía, comprensión e interpretación de aprendizajes cognitivos y de valores, etc. Una educación así implica otra manera de abordar la realidad de los procesos de instrucción y es a nuestro parecer la salida para situarnos en otro contexto de

⁹⁷ Cf. *Ibidem*, pp. 320-321.

aprendizaje. Este nuevo contexto deberá tener todo el patrimonio teórico-filosófico que haga posible una práctica pedagógica diferente a la utilizada hasta el presente.

3.3. Filosofía para Niños y el crecimiento moral.

Ya hemos manifestado a lo largo de estos renglones por qué es importante la Filosofía para Niños en los momentos que vive nuestra educación. Estamos de acuerdo que ante procedimientos de aprendizaje que no privilegian el razonamiento de mejor nivel en los grados básicos y otros, se impone la necesidad de buscar alternativas para posibilitar mejores modos de enseñanza. Una opción que puede tornarse en realidad y no sólo buenos deseos es sin duda la filosofía desde la edad infantil que nos proponen Lipman y otros pensadores. Ésta considera entre otras cosas: la flexibilidad del pensamiento, una estructura metodológica para su operación, transformar las aulas de enseñanza tradicional en comunidades de investigación, etc.

En cuanto a la educación con crecimiento moral, diremos que es parte de los enfoques y contenidos de este diferente filosofar y puede ser desarrollada bajo la reflexión y metodología que propone. La educación moral ha sido desatendida y es motivo acaso de los bajos rendimientos escolares, por lo que se requiere replantear la forma de asumirla y vivirla en el aula. El crecimiento moral para ser tal bajo una óptica del filosofar infantil, debe partir de dar mayor importancia al

razonamiento para crear las condiciones de tener actitudes de más sensatez y compromiso en el proceder de los educandos.

Filosofía para Niños es un programa filosófico-pedagógico que en base a su experiencia teórica y práctica, persigue impactar en los espacios educativos dotándolos de posibilidades para entrar a otras maneras de concebir los asuntos pedagógicos. Esta filosofía busca enriquecer y crear aspectos formativos como el epistémico, el estético, el ético, y otros que en un entorno de formación son imprescindibles para tener un mejor panorama cultural. Pretende más allá del conocimiento académico o cognitivo un horizonte de más globalidad en la interpretación y comprensión del conocimiento. Recuperar lo que ya Dewey dejaba bastante claro: el papel fundamental de la escuela para conseguir sociedades que lleguen a ser verdaderamente democráticas.⁹⁸ Es decir, se ha apostado siempre a objetivos que van más allá de lo cognitivo, abarcando la dimensión afectiva de la personalidad. Por lo mismo cualquier profesor que haya trabajado con el programa sabe de sobra que, en efecto, aplicarlo requiere atender a algo más que la capacidad de razonamiento. Porque como se ha podido comprobar es mucho más sencillo mejorar las capacidades cognitivas de los estudiantes que mejorar sus actitudes o sus dimensiones afectivas. Por otra

⁹⁸ Vinculando este sentido de búsqueda con algunos puntos de vista de Henry Giroux en su obra *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (siglo veintiuno editores, Madrid, 1993, pp. 20-25.), es importante entender que la democracia puede emerger del trabajo educativo y encaminarse a la formación de ciudadanos activos. La praxis educativa puede tener una clara opción por la democracia real, donde la ciudadanía como pedagogía implica la motivación del conocimiento y de las relaciones sociales. Así, las escuelas deberían ser vistas como esferas públicas democráticas, lugares que proporcionan un servicio público esencial en la perspectiva de una mejor cultura ciudadana. El autor da la razón a escuelas y maestros que luchan en sus contextos por hacer de la política una pedagogía ciudadana. Invita a hacer de lo pedagógico una experiencia política, por medio de aclarar las “relaciones de poder”.

parte, si se habla de crecimiento moral, éste debe considerar la ética del profesorado, aceptado que la educación moral no es privativa del alumnado, sino que contempla a los docentes en su praxis y a la sociedad en su conjunto. La educación moral es un problema nunca terminado y que requiere de un desarrollo ético constante.⁹⁹

En el apartado “¿Qué es ser una persona moralmente educada?”¹⁰⁰ Adela Cortina, siguiendo entre otros a Xavier Zubiri, nos señala que para hablar de ética es preciso acudir en principio a la antropología biológica, con el objeto de descubrir cuáles son las raíces antropológicas de la moralidad, pues es imposible dar razón del fenómeno moral sin preguntarse por el modo de estar el hombre en el mundo. La autora analiza la moral como estructura (biológica, antropológica) y contenido (actitudes, valores). A partir del análisis estructural se puede afirmar que los hombres somos constitutivamente morales, es decir, que no hay hombre alguno que sea amoral. Esta afirmación permite conjugar dos lados del fenómeno moral a primera vista incompatibles: su universalidad y, sin embargo, su historicidad. Los detractores del universalismo moral (posiciones comunitaristas) aseveran que no existe ni una sola norma que haya sido tomada por moral en todas las culturas, ni siquiera que sea tomada por tal en nuestros días. Lo que vale para las normas puede decirse que también vale para la jerarquía de valores, usos y costumbres de los ideales de vida, y demás contenidos que componen la

⁹⁹ Cf. Félix García Moriyón, *op. cit.*, pp. 11-12.

¹⁰⁰ Cf. Adela Cortina, *¿Qué es ser una persona moralmente educada?*, en *Crecimiento moral y educación*, Compilador, Félix García Moriyón, *op. cit.*, pp. 24-31.

moralidad. Todos ellos están sujetos a evolución, por lo que no hay nada que puede defenderse en moral con pretensiones de validez universal. Por su parte, los universalistas (posiciones trascendentalistas de origen Kantiano) sostienen que la moral es formalmente universal, porque a pesar de la diversidad de contenidos que los distintos hombres defienden, existe una estructura común a tales contenidos en virtud de la cual pretenden universalidad.¹⁰¹

En correspondencia a la estructura moral del hombre, Zubiri nos habla de la “suscitación-afección-respuesta”, como la parte básica de la relación entre cualquier organismo y su medio. Esta relación es la que le permite adaptarse al medio para sobrevivir. Sin embargo, esta estructura se modula bien diferente entre el animal y el hombre. En el animal el estímulo provoca una respuesta perfectamente ajustada al medio. En el hombre la respuesta no es ajustada al medio ni automática, en esta no determinación de la respuesta se produce el primer momento básico de la libertad. El hombre responde a la suscitación que le viene del medio a través de un proceso en el que podríamos distinguir los siguientes pasos:

- 1) Por medio de su inteligencia el hombre distingue que los estímulos son reales, es decir, que proceden de una realidad estimulante por la que se siente afectado. El hombre no está afectado, por tanto, por el medio sino por la realidad, lo que supone un compromiso con la misma que tiene, como veremos, sus implicaciones éticas.

¹⁰¹ Op. cit., p. 16.

- 2) El hombre tiene un conjunto de posibilidades entre las que ha de elegir las que quiere realizar. De esta forma, en este básico nivel biológico se produce la capacidad de elección: no estamos determinados por el estímulo real, sino que nos vemos forzados a elegir. Esta posibilidad de poder preferir nos marca diferencias con los demás animales.
- 3) Lo que en el animal es exactitud automática, en el hombre es justificación activa y esta necesidad de justificarse le hace necesariamente moral.¹⁰²

El recorrido aquí efectuado nos permite comprender que el hombre se siente afectado por la realidad, y para sobrevivir ha de responder a ella, eligiendo entre posibilidades y justificando su elección.

¿Qué se sigue de esta exposición para diseñar los rasgos del concepto de una persona moralmente educada? En principio diremos que una persona moralmente educada es conciente de que capta las cosas como realidades y de que su existir en el mundo es estar en la realidad. Se deja impresionar por ella, se hace cargo de ella y carga con ella.¹⁰³

En cuanto a la moral como contenido, Zubiri, citado por Cortina, afirma que en principio cada hombre está dotado de unas tendencias inconclusas que le llevan a preferir unas posibilidades, a considerarlas deseables y son esas tendencias precisamente las que justifican sus preferencias y, por tanto, sus elecciones. Las tendencias son fundamentalmente la constitución temperamental de cada persona que le viene por el nacimiento, los ideales del hombre, y los códigos morales

¹⁰² Cf. *Ibíd.*, p. 18.

¹⁰³ Cf. *Ídem.*, p. 18.

vigentes en la sociedad de su época. Los factores temperamentales y sociales son sin duda variables. De ahí que una persona moralmente bien educada tenga que ser conciente de la variabilidad de los contenidos morales y superar ya desde esta perspectiva, cualquier tipo de dogmatismo. La convicción dogmática de que en el terreno moral existen contenidos incontrovertibles, válidos para todo tiempo y todo lugar, se funda en un error y por eso ha de ser evitada. También ha de ser evitado el dogmatismo que considera que nada es universal, que nada es universalizable desde un enfoque de realidad moral.¹⁰⁴ Desde la visión de verlo todo universal o su contrario, acaso una buena educación se sitúa en el justo medio, es decir, entender que lo moral tiene alcances de universalidad en varios de sus contenidos, y por otra parte el particularismo moral también encierra varias significaciones que es necesario valorar en el contexto específico de una formación cultural.

Situándonos más a la altura de nuestro tiempo, diremos que en la educación moral la formación de actitudes (predisposición conductual) es una tarea básica que no se considera innata, sino algo que la persona adquiere. De este modo una persona moralmente educada podría asumir las siguientes actitudes: 1) Una actitud de responsabilidad ante la realidad, sobre todo, ante la realidad social. La responsabilidad de quien sabe que se hace hombre (mujer o varón) en contacto con la realidad y que intentar desentenderse de ella acaba pagándose. 2) Se sigue de la actitud de responsabilidad una actitud de seriedad. Ésta va dirigida a

¹⁰⁴ Cf. Ídem., p. 21.

la realidad que a cada persona le ha tocado vivir. La seriedad implica tomar una actitud de profundidad, de entendimiento, de quien sabe que vivir en la superficie es de tontos (el tonto siempre acaba sirviéndole a alguien por lo que sacrifica su libertad). 3) Aunada a las virtudes anteriores se requiere una moral de la buena voluntad. La buena voluntad es, a fin de cuentas, la buena actitud, la predisposición a tomarse en serio lo serio y en broma lo jocoso. Sin esta capacidad de discernir y sin la predisposición a vivir en lo serio lo que en serio merezca ser vivido, no hay moral posible.¹⁰⁵ 4) El último elemento en relación con lo que venimos tratando (moral como contenido) es la autoestima. Ésta tiene que ver con las posibilidades de autoposesión; un hombre busca en último término, realizar aquellas posibilidades que le ayudan a autoposeerse. En este punto, se muestran de nuevo las raíces biológicas de lo moral, pues, por ejemplo, para ciertas organizaciones de salud, la autoposesión de cuerpo y mente por parte del sujeto es síntoma de salud, mientras que la imposibilidad de autocontrol es síntoma de enfermedad, que llevada a su extremo llega al acontecer de la muerte. Este impulso a la autoposesión es entonces una tendencia biológica que opera en nuestra conducta, estrechamente relacionada con la autoestima y con el ansia de felicidad. La autoestima en el sujeto lo lleva a tener conciencia de que puede

¹⁰⁵ En una situación de formación y crecimiento moral (Filosofía para Niños), todas las actitudes aquí enunciadas parecen ser vitales, empero la actitud de buena voluntad sería quizás la que más se debería desarrollar, si se pretende crecer moralmente con los educandos y, de esta manera, poder arribar a una educación de más racionalidad en contextos derivados de posiciones éticas.

tener distintos proyectos capaces de ilusionarlo y que cuenta con capacidades para llevarlos a cabo.¹⁰⁶

El desarrollo moral en el ámbito del concepto de autoestima significaría ayudar al estudiante a que se sienta en forma para proyectar, sintiendo motivación y posibilidad de su realización. Por tanto, cuantos trabajos se lleven a cabo en la línea del autoconcepto para fomentar la autoestima y la heteroestima que los acompaña en la tarea del crecimiento moral en la praxis educativa, siempre serán pocos. Conviene no olvidar en este tema, que la autoestima deberá poseerse por la profesora o el profesor como primera condición para poder impactar a nivel de la práctica educativa, dado que un maestro sin esta actitud no podrá generarla en su trato con los educandos.

Siguiendo la reflexión de lo que implica una persona bien educada, podemos considerar que la moral es la capacidad para enfrentar la vida frente a la desmoralización, formación del carácter individual que lleva a los sujetos a enfrentar la vida con un elevado estado de ánimo. Porque tener un buen carácter requiere de entrenamiento, ya que los hábitos (segunda naturaleza) se adquieren por repetición de actos. El hábito es una manera determinada de proceder o reaccionar en algún orden o circunstancia, que una persona adquiere a partir de una repetición de actos y exige, por lo tanto, continuo entrenamiento.¹⁰⁷

La moral de actitudes imagina una educación integral con una dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal y su capacidad de

¹⁰⁶ Cf. *Ibíd.*, p. 27.

¹⁰⁷ Cf. *Ídem.*, p. 29.

universalización, que debe ser dialógica para poder superar el dogmatismo y el relativismo. Tomando en cuenta que debemos ser responsables de nuestra realidad, sobre todo la social, con la consecuente capacidad de tomar en serio a cualquier otro hombre, tomándole como un interlocutor válido.

Diremos finalmente para cerrar esta sección, que el crecimiento moral en el programa de Filosofía para Niños consiste, entre otros rasgos, en dar importancia especial al razonamiento de mejor nivel, para a partir de este hecho llegar a mejores niveles de valoración de la actuación formativa. El mejor razonamiento supone que el niño se enseñe a pensar por sí mismo, sea capaz de valorar la crítica y la autocrítica, asumir una educación dialógica y comprometerse al trabajo bajo un enfoque de comunidad de investigación filosófica. Estas condiciones aunadas a la actitud de conciencia de realidad, de responsabilidad, voluntad y autoestima entre otras, que nos describe Adela Cortina en su propuesta, motivarán otra forma de entender y vivir la realidad educativa, acaso con mejores posibilidades de adelanto moral. También será posible diferenciar bajo este análisis cuando estamos logrando alumnos moralmente educados o cuando no conseguimos tal cometido.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Es relevante insistir que la educación básica al no dar importancia especial al problema del razonamiento en el niño, se aleja de la posibilidad de tener un buen crecimiento moral, porque una condición clave para desarrollar valores es partir de la mejora de las formas de pensamiento y reflexión de los educandos.

CONCLUSION

Ante la comprobación de que en la educación elemental de nuestro tiempo no se da la importancia que debe tener el pensamiento de orden superior, es decir, el que es crítico, creativo, solidario y cooperativo, se impone una revisión seria de esta problemática. Y, por lo mismo, sigue en pie la pretensión de ver en el razonamiento de más complejidad la clave para acceder a un nuevo perfil de educando, que tenga más seguridad en sí mismo, mejor autoestima, en suma, más racionalidad y sensatez. A la argumentación de estas ideas se dirige la conclusión de nuestra investigación.

Al final de la década de los sesentas Matthew Lipman, observando la irracionalidad que circundaba los movimientos estudiantiles sobre todo por la represión de las esferas gobernantes, piensa en la filosofía como una salida para intentar en lo futuro formas de actuación más racional en situaciones que tienen implicaciones de tipo educativo, ético y político. Reflexionando sobre lo anterior, llega a la cuenta de que la filosofía para tener mayor efecto debería estar presente pero no en edades que oscilan entre los 18-20 años (nivel preparatoria), sino en edades que van desde la etapa de la educación preescolar. En su primera aproximación hacia un mejor razonamiento estructura un filosofar para niños de 11 a 13 años, mediante la novela Harry Stottlemeir y su manual correspondiente. Después, ya dedicado por completo a hacer filosofía para niños escribe materiales para la etapa de preescolar, primaria y secundaria (ver anexo).

Lipman, investiga las condiciones en que se desarrolla la educación y descubre que entre otras cosas, carece de programas para trabajar el razonamiento de más nivel. Con la convicción de desarrollar una alternativa de intervención educativa que permita llenar los vacíos detectados, desarrolla Filosofía para Niños, que en algunas regiones del mundo es ya un paradigma a seguir en los procesos educativos.

El programa Filosofía para Niños confronta a la educación tradicional viendo en ella un aprendizaje conservador que se mueve bajo perspectivas de instruir conforme a modelos pedagógicos de método cerrado, omniprogramático y poco innovador. El maestro enseña contenidos y el alumno los aprende mecanizadamente sin mayor reflexión, sin mayor cuestionamiento... No obstante, es preciso aclarar que tal crítica no pretende, en modo alguno, la deslegitimación de los procesos educativos en general, acaso únicamente enriquecer o complementar por medio de la disciplina filosófica aspectos tan fundamentales como el razonamiento de más calidad, que tendrá impactos en el desarrollo cognitivo (desarrollo académico) y en la forma de asumir las cuestiones éticas y morales. Cabe señalar que el desarrollo cognitivo y el crecimiento moral se refuerzan mutuamente propiciando una mejor formación en los educandos.

Sin duda, el desarrollo del programa del filosofar lipmaniano ha sido uno de los acontecimientos más relevantes de la filosofía de la educación de los últimos tiempos, debido no sólo a la riqueza de sus planteamientos, considerados en sí mismos, sino también, y más importante aun, a las implicaciones que éstos han

tenido y pueden tener dentro de las esferas educativas.¹⁰⁹ El creador de esta forma de filosofía contempla los ideales democráticos en su propuesta, los cuales exigen capacidad de discusión racional y dialógica. Para lo que es necesario poseer las correspondientes capacidades racionales y afectivas, así como disponer de un espacio adecuado en el que esa discusión sea posible. Tal espacio no puede ser otro que el aula escolar convertida en una dinámica comunidad de investigación.

A lo realizado por Lipman, hay que agregar otros puntos de vista que caben dentro de la filosofía de la educación y que mantienen correspondencia con nuestra exposición ya tratados en algún momento, pero que por su trascendencia conviene recordar. Mario Teodoro Ramírez nos habla de los cambios que debe haber en los paradigmas educativos.¹¹⁰ Escribe: las transformaciones sociales, teóricas, educativas, prácticas, etc., de los últimos años en el ámbito de lo educativo nos plantean la necesidad de pasar de antiguos paradigmas a nuevos. Es necesario pasar del paradigma (esquema amplio de sentido) positivista que busca que el alumno adquiera gradual y puntualmente una serie de informaciones de manera irreflexiva, al paradigma hermenéutico. Este nuevo esquema del saber propone que más que adquirir un saber ya hecho, se trata de construir un “saber

¹⁰⁹ Por ejemplo, hasta los años ochentas se tenía presencia de Filosofía para Niños en sólo algunas regiones de ciertos países. Según información de Moriyón (*la estimulación de la inteligencia racional y emocional*, Edic. de la Torre, Madrid, 2002.) en la actualidad miles de escuelas en todo el mundo, excepto en la geografía Islámica, desarrollan o empiezan a desarrollar en sus currículums educativos el programa de filosofía desde edades pequeñas. En Michoacán, algunas escuelas del Subsistema de Telesecundaria (zona 034) empiezan a practicar la filosofía en el aula aunque sea de manera poco sistemática. Iniciativas al respecto hay en preescolar y primaria.

¹¹⁰ Cf. Mario Teodoro Ramírez, op. cit., p. 197.

propio” interrogando e interpelando los diversos discursos y teorías en el horizonte de la problemática histórico social, cultural y existencial del educando. El modelo interpretativo no necesariamente demerita la racionalidad científico-técnica, pero si afirma que el paradigma hermenéutico es condición del positivista. En el sentido histórico-político, se requiere pasar del modelo nacionalista al modelo democrático. El paradigma nacionalista es monolítico en los términos de que considera y acepta una cultura burocrática por su automatización sistemática al convertir los medios en fines. Es también estatista por su aceptación y actuación de lo institucional en la función y participación de los sujetos sociales. Por su parte el paradigma democrático busca el retorno de la iniciativa a la sociedad (carácter civilista), es participacionista y pluralista al buscar el desarrollo de culturas auténticas. Como vemos es una exigencia transitar a nuevas formas de pensamiento y actuación en los espacios formativos. Empero, con todo, se mantiene la tendencia a practicar los paradigmas tradicionales en una especie de círculo vicioso.¹¹¹ Podemos consentir que el cambio de paradigmas se relaciona con Filosofía para Niños entre otras cosas, al insistir en una educación democrática basada en mejores razonamientos.

En la línea de un aprendizaje que de prioridad al pensamiento crítico y creativo, cabe la siguiente pregunta: ¿por qué un programa de tipo filosófico y no de otras

¹¹¹ Lipman nos habla del círculo vicioso educativo. Escribe en *Pensamiento complejo y educación* (Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.) que muchas veces se habla de “cambiar para no cambiar”. Las inercias tradicionales se imponen y, en la práctica del hecho educativo hay movimiento por el cambio, pero, al mismo tiempo siguen los autoritarismos, los burocratismos, la transmisión mecánica del conocimiento, etc. Algunas razones de este proceder pueden ser la apatía del profesorado para prepararse de manera genuina (acaso por falta de estímulos de diverso tipo) y la presencia de intereses de poder que pretenden mantener lo educativamente establecido.

características? En la última obra de Félix García Moriyón (*La estimulación de la inteligencia racional*), se nos plantean algunos rasgos muy importantes para optar por un filosofar desde edades tempranas. Esta elección, se hará teniendo en cuenta que existen otros programas de desarrollo de la inteligencia como el de “Enriquecimiento instrumental de Feuerstein”, el “Proyecto de Harvard”, etc. Antes de abordar rasgos específicos de Filosofía para Niños que nos lleven a fundamentar su preferencia, conviene recordar que existe en los terrenos educativos actuales una tendencia a lo “básico”, motivo que ha hecho que algunos contenidos sean eliminados del currículum de educación básica, tales como la parte de lógica en matemáticas y ajustes en asignaturas como historia (con la reforma de 2005 a los contenidos de secundaria desaparece en los primeros grados ¿por qué?) Lo “básico” puede identificarse con contenidos esenciales que debe tener el alumno. Este modo de concebir la educación puede poner en cuestión la validez de programas como el que estamos tratando, al suponer que pueden estar demás. Empero, por otro lado el desarrollo creciente de diversos conocimientos, la tendencia a la globalización, entre otros factores, nos señalan que programas que buscan desarrollar la inteligencia tienen mucho por hacer, si se quiere enfrentar los retos que la sociedad actual reclama en términos de una mejor elaboración pedagógica.

De acuerdo a García Moriyón¹¹², algunas características que definen y diferencian a Filosofía para Niños como un proyecto original que busca la mejora

¹¹² Cf. Op. cit., p. 48.

del pensamiento en los horizontes básicos son: 1. Es un programa de metacognición, al poner la reflexión sobre el propio pensamiento como necesidad para desarrollar las capacidades de un razonamiento de alto nivel. 2. Adopta la actividad filosófica propia de la tradición occidental (la filosofía griega, la ilustrada, etc., están de algún modo presentes en los contenidos). Los materiales son elaborados pensando en las diferentes edades que cursan los educandos. En función de esto estriba su complejidad. El filosofar de este programa tiene como uno de sus objetivos notables mejorar las capacidades fundamentales de los estudiantes. 3. Aparte de dar importancia a las dimensiones cognitivas, también se centra en las dimensiones de la personalidad, por lo que puede tomarse incluso como un programa de educación moral y de desarrollo de la creatividad. 4. Sus contenidos son para investigarlos y desarrollarlos a largo plazo (preescolar hasta secundaria como mínimo), a fin de que se logren los objetivos del mejor pensamiento. 5. Más allá de la mejora del rendimiento académico, el programa persigue la formación de personas capaces de contribuir a la construcción de sociedades cada día más democráticas, para lo cual el pensar por sí mismo de forma crítica, creativa y cooperativa se torna una necesidad. Se puede consentir que estos rasgos de Filosofía para Niños están bien delineados para intervenir de una manera importante en la praxis de otra visión educativa, situación que nos lleva a elegir este programa sobre otros que no han tenido la misma presencia en los contextos pedagógicos.

En el tenor del desarrollo del proyecto, aparte de lo ya mencionado se han sumado nuevas proposiciones en tiempos recientes que han reelaborado: el sentido de creatividad, materiales alternativos, nuevas dinámicas metodológicas, poner el programa a prueba ante contextos de gran dificultad social, etc. Stella Accorinti, pensadora argentina, opina que el proyecto de este filosofar, es más trascendente si tiene impactos en situaciones demarcadas por realidades sociales adversas. Nos da un ejemplo de la realidad social que se vive en una escuela primaria de las periferias marginadas de Buenos Aires.¹¹³ Los propios alumnos hablan de la condición sociocultural por la que atraviesan: en una sesión en la que necesitaban dar razones de por qué se les debía proporcionar una golosina, algunos niños opinaron: porque mi mamá no me puede comprar, porque nunca me compraron de eso, porque mi mamá no tiene plata para comprarme eso. Estas razones son suficientes para darse cuenta de las carencias económicas y de otro tipo que se tenían en ese centro escolar. En condiciones difíciles socialmente Filosofía para Niños debe seguir siendo una alternativa, dado que en condiciones mejores habrá más posibilidades para un mejor desarrollo intelectual del niño. Nuestras escuelas publicas de las zonas marginadas y rurales se parecen en mucho a la aquí referida, y es donde el filosofar en cuestión tiene que mostrarse como una opción.

Los trabajos de Lipman, son fundamentales para entender el fondo de la problemática educativa, “el bajo nivel de razonamiento” y todo lo que esto

¹¹³ Cf. Op. cit., p. 93.

conlleve. No obstante, si se quiere fortalecer la propuesta de Filosofía para Niños debe haber campo para la crítica y el análisis. Moriyón,¹¹⁴ viendo algunos límites más que a la filosofía de Lipman al propio programa, reconoce que la práctica del filosofar para los grados básicos con su eje de operación central que es “la comunidad de investigación” puede bien tener éxito aunque no garantizado. Lo que si está plenamente garantizado es su fracaso si este programa se desarrolla a la usanza tradicional, es decir, si se aplica bajo cánones estrictos de los que no hay que salirse. Todo educador experimentado lo debe tomar como una propuesta, bien fundamentada, pero propuesta al fin. Los supuestos filosóficos no deben ser realizados exactamente con cada grupo de estudiantes, ni pueden ser aplicados de manera mecánica cada año escolar. Esta propuesta en su estructura general la debemos asumir y respetar, pero en su praxis particular cada maestra o maestro dará su toque final, su creatividad, su contextualización al programa, tanto en el entendimiento teórico como práctico. Estas afirmaciones nos llevan a pensar que “enseñar” es en cierta forma un arte y no una mera técnica. Si esto vale para la educación en general, más lo será para Filosofía para Niños, donde la enseñanza es un proceso creativo que no puede ser encerrado en un compendio de recetas fijas o algoritmos inmutables aún se trate de posiciones de origen filosófico.¹¹⁵ En el mismo contexto Accorinti especula que más que preguntar y responder así sea de manera filosófica, lo más importante es buscar los razonamientos subyacentes que puede haber en cada cuestión. No se trata de

¹¹⁴ Cf. Op. Cit., p. 49.

¹¹⁵ Cf. Ibíd., p. 49.

dar la respuesta a ciertas interrogantes, sino de razonar lo más ampliamente posible sobre la pregunta que se plantea. Se trata mediante el uso de razonamientos de llegar a un diálogo verdadero que se opone a aquel que, pretendiendo presentarse como un diálogo es una simulación donde el docente pregunta al alumno acerca de lo que este docente ya sabe, y le da respuesta acerca de preguntas que el alumno nunca ha hecho. No se cierra con esto el campo a las respuestas, siempre que estas sean provisorias y contribuyan a la formación de investigadores y no meros repetidores, respuestas siempre dispuestas a volver a replantearse.¹¹⁶

Ante señalamientos como los de Accorinti y otros al respecto de un desarrollo no cerrado del programa a una cuestión única de racionalidad, caben las siguientes preguntas de tipo crítico al proyecto de este nuevo filosofar: ¿la metodología de Lipman si se aplica de manera ortodoxa, no nos llevará a una nueva mecanización educativa incluso con la presencia de elementos de racionalidad?, ¿sería posible garantizar que aquellos estudiantes que desarrollen un pensamiento de orden superior sean capaces de comprometerse con conductas más razonables y sensatas en el contexto de la convivencia social?, ¿la actuación del profesor no se limita a ser un mero regulador del programa?, ¿no se está caminando hacia un racionalismo exacerbado, a una razón absoluta?.

Por otra parte, podemos suponer también como ciertos límites a la propuesta lipmaniana, el hecho de que no se contemplan métodos más allá del carácter

¹¹⁶ Cf. Op. cit., p. 68.

apreciativo para evaluar la práctica filosófica. Sin embargo, en esa dirección Moriyón ha publicado en fechas recientes un trabajo tendiente a evaluar con algunos elementos científicos el desarrollo de la práctica de Filosofía para Niños. Diremos igualmente que el programa, al menos aquí en México, no ha sido probado en la realidad socioeconómica difícil (zonas marginadas o de bajo desarrollo económico) por la que atraviesa nuestro país. Será desde este punto de vista necesario hacer una adaptación si las condiciones así lo exigen al operar del programa. En cuanto al uso de la lógica formal, y con la apreciación de que en los grados básicos se carece de referencias al respecto desde hace más de una década, tal vez conviene a pesar de ser un programa que busca el mejor razonamiento no insistir demasiado en la lógica formal y ser muy cuidadosos cuando se trate ésta para no hacerla pesada y aburrida, entendiendo que un control lógico nunca se dará de forma total, ni es lo más indicado en las prácticas formativas.

¿Cuál es nuestra aportación al programa de Filosofía para Niños? Pensamos que interpretar y comprender lo más ampliamente posible los fines teóricos y de praxis que contiene este proyecto filosófico y educativo es ya una buena contribución. También, el estar pendientes sobre posibles mecanizaciones del programa, inclusive cuando se busca precisamente lo contrario es muy importante. No obstante, acaso en el terreno práctico es donde como docentes podemos incidir más ¿cómo? Siendo concientes de las dificultades que implica su operación, así como sus alcances y virtudes. Trabajar en su difusión educativa

(ello se está realizando con alumnos y maestros) no es poca cosa, sí consideramos que la finalidad del programa es llegar a impactar en los niveles básicos de preescolar, primaria y secundaria.

Nuestra exposición habla de la necesidad de la disciplina filosófica en educación básica, para nuestro caso Filosofía para Niños, porque es el programa que suponemos puede cambiar la forma de razonamiento existente. Esta necesidad ha quedado demostrada a lo largo de nuestra exposición. Y no queda duda de que este filosofar más que una necesidad se torna una urgencia en las encrucijadas actuales por las que pasa nuestra enseñanza.

Una particularidad de nuestra investigación filosófica es que, ciertamente, podría tomarse en algún sentido como un trabajo de corte pedagógico, a lo que respondemos que hemos seguido el rigor filosófico emanado de la tradición occidental que maneja Lipman y varios pensadores incluidos en este proyecto. Subrayamos que en los materiales exprofesos para los niños están presentes las ideas socráticas del por qué de las cosas, la idea aristotélica sobre la consideración de que la actividad filosófica se edifica a partir de la “curiosidad y el asombro”, la afirmación de Peirce de que la filosofía es ante todo una actividad racional, etc. Por estos y otros motivos, asumimos el presente trabajo en los contenidos que se incluyen en los saberes de la filosofía de la educación.

Ahora bien, no pretendemos negar sino más bien afirmar que efectivamente a partir de elaboraciones teóricas se busca aterrizar en los hechos de la vida educativa. Situación que a nuestro parecer hace más relevante la función

filosófica, aunque salga de las visiones teóricas y acaso abstractas en que muchas veces se ha mantenido.

ANEXO: APROXIMACIÓN A UNA EVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS PRÁCTICAS CON FILOSOFÍA PARA NIÑOS. USO DE NOVELAS Y MANUALES.

¿Hacia dónde ve Filosofía para Niños? Filosofía para Niños no pretende quedarse únicamente en elaboraciones teóricas que la ubicarían como un programa más de carácter abstracto sobre el problema educativo. Por el contrario, siguiendo la guía de la reflexión filosófica pretende impactar en los contextos que implican buscar otras formas de encauzar los destinos educativos. Esto lo aseveramos considerando que en los modelos actuales de enseñanza y aprendizaje, entre otras limitantes, no se manejan métodos adecuados para propiciar el pensamiento de alto nivel, es decir, aquel que entre otras características sea crítico, creativo y solidario. La educación sigue orientándose en términos generales por el proceder tradicional, por el informar más que por el formar. Bajo estas circunstancias Filosofía para Niños puede ser la alternativa que permita ayudar a resolver la situación aquí enunciada en cuanto a la ausencia de programas que mejoren las habilidades de razonamiento. Para llenar tales carencias el programa de la filosofía desde la infancia debería ser incorporado al currículo educativo comenzando con el grado de preescolar.

Hoy en día, es importante verificar que esta propuesta de intervención educativa realmente sirva para resolver el problema detectado. En el contenido de la

evaluación trataremos algunos aspectos necesarios en el contexto de vivencias prácticas en la dimensión de la aplicación de Filosofía para Niños.

1. Experiencias prácticas con el alumnado.

Subrayando que el proyecto aquí defendido va dirigida en un inicio especialmente al profesorado que hace filosofía con sus estudiantes en el aula, es importante señalar que no basta con aceptar el programa por parte del coordinador, se requiere demostrar que se hace filosofía para realizar cambios en el alumnado.¹¹⁷ Ya instalados en el terreno de la praxis educativa diremos que en septiembre de 2005 iniciamos de manera programada, aunque no oficializada¹¹⁸ la aplicación del programa aquí expuesto, trabajando de 2-4 hrs. semanales con un grupo de 25 niños de tercero de secundaria. Utilizando en parte el espacio correspondiente a la asignatura de Formación cívica y ética. Tal como lo mencionan los autores y gente que conoce el programa el desarrollo del mismo se convierte en un gran problema ¿por qué?

Sabemos por experiencia pedagógica y de investigación que a pesar de que nuestra educación en determinados periodos, ha seguido algunas corrientes de carácter filosófico y pedagógico, no atadas a la tradicionalista como la escuela nueva iniciada por Rousseau en el siglo de las luces, o la constructivista

¹¹⁷ Cf. Félix García Moriyón (coordinador), *La estimulación de la inteligencia racional y la inteligencia emocional*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002, p. 18.

¹¹⁸ Como ya lo hemos señalado en algún momento en forma curricular los contenidos de Filosofía para niños no forman parte de la educación básica. Así, los intentos de hacer de este saber un eje de reflexión en cuanto al uso del razonamiento que tiene que ver con todas las asignaturas, se reduce a iniciativas personales y colectivas de algunos profesores de los niveles elementales.

desarrollada por Vigostki (principios del siglo XX) que propugnan en algún sentido lograr una formación usando las herramientas de la reflexión y el razonamiento. Éste (salvo algunas excepciones) no se ha trabajado de manera seria en los desarrollos de aprendizaje de las últimas décadas. Tal carencia ha hecho posible que los educandos sean inseguros a la hora de construir razonamientos sobre aspectos de tipo cognitivo y de carácter ético moral.

Nos dimos cuenta que el alumnado parece estar más predispuesto (situación derivada de una educación tradicional) a mecanizar, a memorizar, que a buscar el por qué de las cosas. Incluso si no se es hábil o si no se está lo suficientemente preparado para operar el saber aquí planteado, puede haber rechazos totales de los estudiantes, convirtiendo esta experiencia en una frustración más en los laberintos de los eventos educativos.

Lo anterior muestra ya algunas de las dificultades que hay que transitar para poder modificar aspectos de la práctica educativa. En la aplicación de Filosofía para Niños, para nuestra fortuna logramos motivar al alumnado. Lo anterior fue utilizando lo que nos sugieren Lipman y otros, sobre el manejo de problemas de los estudiantes que tengan que ver con su realidad inmediata (situaciones de ubicación en el mundo, aspectos emocionales y sentimentales, condición de su realidad social...). Además de textos con contenidos filosóficos tratados en forma lúdica, especiales para su madurez intelectual y edad. También planes de discusión (elección de temas como justicia y belleza para su discusión filosófica) propuestos por los propios alumnos, etc. De esta forma, se discutieron y

razonaron algunos cuentos que invitan al filosofar como “Margarita y la metafísica” (ya descrito en parte en estas páginas) y la “Extraña guerra de las hormigas”¹¹⁹. Este último cuento trata del alcance que tiene la palabra para permitirnos arribar a la comunicación, acto necesario por excelencia para la sobrevivencia de los seres vivos. En cuanto a los planes de discusión filosófica no textual que el alumnado eligió, se discutieron temas como la amistad, el amor en la adolescencia, ¿qué son los sentimientos?, el problema del respeto, etc.

¿Qué logró esta praxis desde una óptica apreciativa? Ya hemos manifestado que nuestro objetivo fundamental, es trabajar un programa que permita la mejora de la inteligencia y acaso como parte de esto mismo el desarrollo moral. Para lograr tal finalidad, es una necesidad que el docente incremente la reflexión referida a la preparación del razonamiento de más nivel.

Siguiendo nuestra disertación de resultados prácticos diremos que, como lo señala García Moriyón en su obra *Estimulación de la inteligencia racional*¹²⁰, al trabajar una investigación (evaluación) que busque el mejor pensar estamos utilizando un paradigma que permitirá una comprensión más profunda de lo que realmente ocurre cuando hacemos Filosofía para Niños. El paradigma de la filosofía en el aula nos facultará para que la investigación-evaluación realizada con niños (adolescentes para nuestro caso) ayude a mejorar la habilidad pedagógica.

¹¹⁹ Hubert Nyssen, *La extraña guerra de las hormigas*, Edit. Lumen, Buenos Aires, 1998.

¹²⁰ Cf. Op. cit., p. 19.

Para aclarar un poco lo que se logro con el alumnado, los siguientes cuestionamientos nos permitirán ubicar algunos de nuestros resultados y expectativas:

a) ¿Desde donde investigamos? Coincidimos con la postura de García Moriyón,¹²¹ en el entendimiento de ubicar el punto de partida de nuestro quehacer en el ámbito de praxis, sosteniendo la hipótesis de que hacer filosofía con los niños es algo que va a tener consecuencias muy positivas en el crecimiento personal de todos y cada uno de los estudiantes y el profesorado. Podemos manifestar que investigamos desde contextos que tienen que ver con la problemática educativa actual, donde la educación tradicional mantiene su vigencia a favor de mecanizaciones, memorizaciones y otras formas de estancamiento educativo. Así, desarrollamos un filosofar con niños formados tradicionalmente, pero que con la metodología de mejora del pensamiento, paulatinamente fueron asumiendo otras formas de aprehensión cognitiva y de juicio.

b) ¿Qué cambios observamos? Nuestro objetivo en esta exposición consiste en centrarnos en aquellos rasgos cognitivos y ético-morales que el programa de Filosofía para Niños dice van a ser potenciados con la práctica del mismo. Nos interesa en esta evaluación observar las modificaciones que se producen en la dinámica del grupo. Ésta debe estar enmarcada bajo una óptica de comunidad de

¹²¹ Cf. Ibidem, p. 20.

investigación, que permita otras formas de trabajo con el alumnado (de razonamiento crítico, de dinamicidad, de diálogo, etc.).

En el aspecto de lo investigado, describiremos algunos cambios que el alumno mostró. Uno es, más sensibilidad y disposición a lo que significa el conocimiento académico o cognoscitivo y sus implicaciones. Por ejemplo, una mejor aptitud en la resolución de algunos problemas del currículo de matemáticas. Mejor ubicación en situaciones de tiempo y espacio en asignaturas como español e historia, a la vez que utilizó mejores criterios para llegar a establecer diferencias y similitudes en el terreno de las ciencias naturales. Por el lado de lo ético-moral, se asumieron posturas en el sentido de que lo importante no es describir un valor, sino como nos afecta o nos beneficia en nuestra convivencia cotidiana. De tal forma que el respeto no vale por su definición, vale por como lo vivimos, como lo demostramos a los demás y a nosotros mismos. Los educandos en esta línea se asumieron acaso más receptivos, más predispuestos a valorar actitudes propias y de los demás, (tolerancia, ayuda mutua...).

c) ¿Qué investigamos? Siguiendo con la dirección de la investigación en un contexto de evaluación de la Filosofía para Niños, apuntaremos que en nuestra propuesta es imprescindible fijarse en los resultados para saber en que medida nuestros estudiantes han mejorado. Pero, sólo si tenemos en cuenta los procesos que les permitan alcanzar esas posibles mejoras estaremos en condiciones de diseñar procedimientos de intervención en el aula que hagan posible tal mejora.¹²²

¹²² Cf. Op. cit., p. 25.

El primer paso en una evaluación, es determinar con precisión que aspectos de la conducta de los estudiantes pueden indicarnos que están poniendo en práctica la dimensión que queremos alcanzar. Por ejemplo, la capacidad de razonamiento inductivo del alumno. Es necesario decidir qué acciones de ese alumno (intervenciones orales, ejercicios escritos o simplemente actuaciones en el aula o en otro lugar) van a indicar que está realizando un razonamiento inductivo.¹²³

En nuestra investigación nos centramos en evaluar apreciativamente situaciones de tipo cognitivo y de mejora moral. Observamos ciertos avances en ambas direcciones, pero que es necesario dar seguimiento. Proponemos para este ciclo escolar (2006-2007) comparar con un grupo que no lleve el programa, las cuestiones aquí evaluadas. Esto nos acercaría quizás a una evaluación más confiable.

d) ¿Quién investiga? Otra parte a considerar en un proceso de investigación-evaluación es quien la realiza. Más que buscar una evaluación exterior sobre como se practica el filosofar en el aula, conviene considerar que ésta deben desarrollarla principalmente el profesorado que aplica el programa y el propio estudiante. El profesor de aula al tener idea de sus límites y alcances, es conciente de su propia actuación para clarificar lo que quiere conseguir y lo conseguirá. En cuanto al alumnado deberá ser invitado a la investigación evaluativa, entendiendo que debe ser visto como sujeto y no sólo como objeto de este proceso. Es más, dado que se está evaluando un programa de mejora del

¹²³ Cf. Idem., p. 25.

pensamiento, la implicación del estudiante en la evaluación de sus propios logros puede ser un elemento indispensable en la aplicación del mismo. Subrayando que la reflexión sobre el propio aprendizaje es parte esencial en el devenir del trabajo en una dimensión como lo es Filosofía para Niños.¹²⁴ En nuestro trabajo con alumnos, se contempló una evaluación y autoevaluación con interrogantes como las siguientes: ¿Qué se hizo bien? ¿Qué se hizo mal? ¿Existió buena participación sobre la temática? ... En algunos planes de discusión basados en textos faltó acaso mayor autorreflexión y crítica por parte del alumnado.

e) ¿Para qué se evalúa? La investigación-evaluación no implica una postura única e inmodificable, más bien contempla revisiones a corto y mediano plazo en el actuar de los procesos educativos, no es ni punto de partida ni punto de llegada. Puede ser considerada un momento en un acontecer que comienza en la práctica de quienes aplicamos el programa y que debe continuar en años sucesivos, si queremos que sirva para algo lo que estamos haciendo. De tal forma que esta iniciativa tendrá más validez y será más rica si quienes la tomamos en consideración la reelaboramos y le añadimos nuestras consideraciones.

Resumiendo sobre lo logrado en relación a la práctica filosófica con el alumnado, e incorporando algunas sugerencias que nos da Stella Accorinti sobre la conveniencia de abordar primeramente la investigación con planes de discusiones abiertas no textuales y a propuesta de los propios estudiantes, con la

¹²⁴ Cf. Op. cit., p. 28.

finalidad de ir ambientándose en el programa y acercándose a las herramientas del mismo,¹²⁵ aseveramos que en nuestra experiencia de praxis así se inició (discusiones sobre temas como el amor, el respeto, la necesidad de reflexionar...) aunque, a lo largo del curso escolar se introdujeron los ejercicios bajo texto como lo sugiere el programa.

Remarcamos que bajo un criterio apreciativo (no de medición científica) en el aspecto cognitivo (observaciones, razonamientos, memoria, mediciones, discriminaciones...) hubo logros en el ámbito del rendimiento académico. También el alumno mostró mayor seguridad y reflexión al trabajar situaciones básicas de hablar, escribir, leer y escuchar. Los alumnos fueron capaces de escribir pequeños ensayos sobre temáticas de tipo filosófico, utilizando un lenguaje propio y coherencia en el planteamiento de sus ideas.

En lo moral y ético los estudiantes mostraron sensibilidad al diálogo, al respeto mutuo, al trabajo en comunidad de investigación que implica pensar más reflexivamente. Se requiere expresar que, por nuestra parte, como coordinadores del proyecto, nos sentimos sumamente honrados por la experiencia vivida, pues como lo manejan los autores del programa el primero en tener una personalidad quizá más plena es el propio docente.

¹²⁵ Stella Accorinti, op.cit., p. 40.

2. Experiencias prácticas con el profesorado.

En general, podemos afirmar que las experiencias en el terreno de la formación del profesorado en el programa de Filosofía para Niños¹²⁶ no son muy diferentes a lo experimentado con el alumnado. ¿Por qué? El profesorado no ha sido preparado para razonar con una metodología que parta de presupuestos filosóficos. Entonces, las dificultades que tiene un adolescente de secundaria para razonar por sí mismo utilizando un pensamiento organizado, también las posee el docente de educación básica, con la agravante de que quizás haya más resistencia a los cambios educativos que se busca transformar. Esta situación del profesorado corrobora lo que expresa Lipman, en la dirección de que para que el profesor esté dispuesto a examinar ideas, a investigar a través del diálogo y a respetar el espíritu de los niños que están aprendiendo debe estar en formación constante. Un lugar excelente para iniciar serían las escuelas formadoras de maestros (normales) donde se enseñe a filosofar como se hará con los niños en el aula escolar. Esto es posible dado que ya existe un currículum de Filosofía para niños dirigido a la escuela esencial (libros teóricos, manuales de investigación y novelas), no sólo en la mesa de proyectos o en la mente de los teóricos de la educación.¹²⁷ Empero, mientras es posible introducir Filosofía para Niños en los programas de educación Normal, algo se tiene que hacer. De esta

¹²⁶ En la tarea de la formación del profesorado, se coordinó un curso de Filosofía para Niños durante el ciclo escolar 2005-2006 dirigido a maestros de telesecundaria (una duración de 60 hrs. presenciales) con apoyo del Centro de desarrollo del magisterio dependiente de la SEP. En el curso se trataron las principales aportaciones teóricas y prácticas que el programa creado por Lipman ofrece para tener una educación que comprenda un pensamiento de más nivel.

¹²⁷ Matthew Lipman, op. cit., p. 104.

forma, desarrollamos un curso para trabajar el programa con algunos maestros en funciones, obteniendo ciertos resultados alentadores: ciertas maestras y maestros del nivel de primaria y secundaria han convertido sus aulas en comunidades de investigación donde se organizan planes de discusión, dinámicas de razonamiento al estilo de como se hizo en su curso de preparación. La autoestima del profesorado participante se ha transformado en una más positiva, al conocer las finalidades y el modo de operación de esta alternativa filosófica. La autoestima¹²⁸ será llevada muy seguramente a las aulas escolares propiciando un clima de más confianza y colaboración en el alumnado. También el profesorado que recibió el curso, comprendió la diferencia que existe entre llevar a cabo el quehacer educativo utilizando las herramientas filosóficas del razonamiento y una práctica docente de corte tradicionalista.

En el aspecto evaluativo se realizaron razonamientos sobre lo realizado (asunción filosófica, reflexiones sobre lo efectuado en el aula, contextualizar el programa, etc.) a partir de las experiencias que se tienen como maestros y las producidas por el citado curso.

En suma, tuvimos la oportunidad de ampliar nuestras expectativas sobre lo que representa y los alcances que tiene el programa de Filosofía para Niños, al tener la oportunidad de trabajar el filosofar con alumnos y maestros (2005-2006).

¹²⁸ El problema de la autoestima, no es un problema menor en educación básica y quizás en otros niveles. Según consideraciones de los creadores de Filosofía para Niños, el maestro no siente satisfacción por la labor que realiza, cumple con ella pero no siente amor, acaso ni alegría por su realización. La situación parece agudizarse en los grados de primaria y secundaria. Así, si Filosofía para Niños logra aumentar o hacer surgir la autoestima en el docente ya está logrando un gran cometido, pues este hecho puede contribuir a que se den relaciones de más tolerancia, comprensión, afecto, etc., en la cotidianidad educativa.

Ambos cursos nos dejaron enseñanzas gratificantes, pues a pesar de las dificultades que representan las innovaciones de manejar un pensamiento complejo, siempre será mejor intentarlo en teoría y práctica, que no hacerlo.

3. Uso de manuales y novelas de investigación filosófica

Conocer el currículum del programa de Filosofía para Niños que propone Lipman es fundamental si se pretende seriamente conocer los secretos y riquezas que contiene su propuesta. Significa comprender e interpretar las bases para poner a funcionar la metodología teórica y práctica del filosofar desde la niñez. La currícula está formada por libros teóricos¹²⁹, tanto de Lipman, como de otros autores. Además de novelas (cuentos) con su correspondiente manual de investigación filosófica. Las novelas principales son *Elfie*, para desarrollarse en preescolar y quizás hasta segundo de primaria. Su temática principal de razonamiento filosófico es “Relacionando nuestros pensamientos”. *Kio y Guss*, para trabajarse entre tercero y cuarto de primaria. Su temática principal es “Asombrándose ante el mundo”. *Harry Stotlemeier* (Aristeo Téllez en español). Novela muy relevante por su incesante búsqueda del mejor razonamiento lógico. Apropiaada para desarrollarse con alumnos que van de quinto de primaria y acaso hasta segundo de secundaria. *Lisa* es una novela apropiada para niños que

¹²⁹ Al respecto se tiene un buen compendio de libros de carácter teórico que versan directamente sobre este filosofar, como ejemplo tenemos los siguientes: de Matthew Lipman y Sharp, *La filosofía en el aula, pensamiento complejo y educación, boletines didácticos de información*. De Félix García Moriyón (coordinador), *Crecimiento moral y Filosofía para Niños, La estimulación de la inteligencia racional y emocional*. De José María Calvo, *Educación y filosofía en el aula*. De Stella Accorinti, *Introducción a filosofía para niños*.

cursan entre segundo y tercero de secundaria. Sus contenidos son dilemas de tipo moral y ético. Para adolescentes que oscilan entre los 15 y 16 años está la novela *Suki*, cuyos contenidos se enfocan al problema de la escritura (¿cómo y por qué?). *Mark*, instalada en el ámbito de la investigación social, está destinada a alumnos de tercero de secundaria y acaso del primer año de preparatoria. Por otro lado, cabe mencionar que existen algunas novelas que amplían el currículum y que pueden ser utilizados como materiales alternativos o de forma directa según se realice la planificación, y de acuerdo al contexto educativo. Entre ellos se encuentra *Tony*, que explora los supuestos subyacentes en la investigación científica y *Luces y sombras* de García Moriyón. Las novelas mencionadas cuentan con su adecuado manual de investigación y están publicadas por Ediciones de la Torre, de Madrid.¹³⁰ Por otro lado ediciones Manantial publica, *La ciudad dorada* y su libro de apoyo, de Stella Accorinti. Ediciones Lumen ha publicado dos cuentos que pueden añadirse sin problemas al currículum. El primero se titula *Margarita y la metafísica*, el segundo *La extraña guerra de las hormigas*. Asimismo, se encuentran en preparación diversos materiales que harán más rico aún los contenidos de este proyecto. De Philip Cam, *Historias para pensar 2* y su material de apoyo, de Ann M. Sharp y Laurence Splitter, *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*.

¿Qué son las novelas filosóficas? Las novelas (cuentos) son textos que componen el programa de Filosofía para Niños. Están hechos de manera

¹³⁰ Cf. Op. cit., p. 126.

especial para reflexionarse y actuarse bajo un enfoque filosófico, pueden sustituir al menos en el espacio dedicado a filosofar al texto tradicional. Las novelas del programa por su carácter crítico y creativo, pretenden animar a los niños a pensar filosóficamente. Los temas de una novela aparecen y vuelven aparecer cada vez con un poco más de profundidad, amplitud y sofisticación para una mejor comprensión y razonamiento sobre la misma. Esta forma de abordar los contenidos marca una diferencia con la enseñanza tradicional que introduce un segmento de conocimiento, lo repasa hasta que es dominado mecanizadamente por los estudiantes, y después se mueve hacia algo nuevo, sin mayores comprensiones e interpretaciones.

Las novelas contienen personajes de ficción. El método de descubrimiento en las novelas es el diálogo combinado con la reflexión. Este diálogo con alumnos, profesores, padres, abuelos y parientes, permite que los estudiantes lleguen a aprender: hablando y pensando las cosas.¹³¹ Las novelas están relacionadas en cuanto a los contenidos que las componen. Se inicia con estructuras lógicas poco complejas, como por ejemplo los materiales dedicados a preescolar, para después ir aumentando la complejidad de acuerdo a los grados a que está dirigida cada novela.

Para el caso de la educación secundaria, sobre todo para primer grado, una novela muy interesante a desarrollar es El descubrimiento de Harry. Éste hará hincapié en la adquisición de la lógica formal y de las buenas razones. La novela

¹³¹ Cf. Ibidem., p. 168.

ofrece un modelo de diálogo, tanto entre los mismos niños como entre niños y adultos. Las novelas son pues, textos básicos escritos con creatividad e imaginación para iniciar otra forma de concebir la práctica educativa donde haya búsqueda de sentido. Para usarlas debe ser tomado en cuenta los conocimientos previos y las experiencias de los educandos. Estos materiales deben operarse bajo planificación cuidadosa y es muy importante que sean introducidos con oportunidad y en la secuencia adecuada.

¿Qué son los manuales de investigación filosófica? Son documentos que permiten una investigación e interpretación sistemática de los contenidos de las novelas, el medio para comprender y desarrollar las ideas de las novelas bajo fines bien establecidos. Una vez que se elige una novela la guía para dotarla de sentido, para hacer brotar su riqueza implícita y explícita, es el uso del manual correspondiente. En éste, se encontrarán las actividades, los ejercicios, los planes de discusión, que harán que la profesora y el profesor de vida a la novela en cuestión. Sin los manuales (guías de trabajo) las novelas del programa acaso no lograrían el cometido de ayudar a obtener un pensamiento de más nivel en el estudiantado. En los manuales se plantean ejercicios dirigidos a adquirir diferentes habilidades, por ejemplo en *Elfie* se trabajan las formas de razonamiento que están implícitas en la conversación diaria de los niños. Harry identifica las ideas filosóficas principales de cada capítulo de la novela, y ayuda a su aplicación en el aula ofreciendo una gran variedad de ejercicios y actividades

para cada idea.¹³² También estas guías serán consejeros imprescindibles para no desanimarse ante imprevistos, para no perderse ni confundirse en esta apasionante actividad que busca otros principios de enseñanza. “Los manuales están diseñados para ayudar al profesor a extraer ideas de los niños y para ayudar a los niños a elaborar, articular, evaluar y apreciarlas. Los manuales pueden ayudar a que el niño ame sus propias ideas y las de los demás”.¹³³

Acercamientos metodológicos al uso de novelas y manuales son los siguientes: en Harry (capítulo 1, buscando razonamientos) el relato de la novela se desarrolla en niños de una clase que empiezan a comprender los fundamentos del razonamiento lógico cuando Harry, que se ha distraído en clase, dice que un cometa es un planeta porque recuerda haber oído que los cometas dan vueltas alrededor del sol como los planetas... Una vez leída la parte a dialogar en la novela se pasa al manual, el cual nos dará sugerencias para trabajar el problema en discusión. En este caso, el hecho de que el cometa no sea un planeta genera varias reflexiones (¿Por qué no todo lo que gira alrededor del sol es un planeta?...). El manual identifica las ideas filosóficas principales de cada parte a tratar en la novela y ayuda a su aplicación en el aula, ofreciendo una gran variedad de ejercicios y actividades para cada idea. Ejemplo de ejercicio para reflexión: el pensar y el pensamiento son importantes y valiosos en sí y por sí mismos, ¿Dónde vienen los pensamientos? ¿Los pensamientos pueden hacer que las cosas sucedan?... De esta manera, se pone en práctica el contenido

¹³² Cf. *Ibíd.*, p. 127.

¹³³ Matthew Lipman, *Manual para acompañar a ELFIE*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1988, p. 14.

filosófico de la novela, mediante planes de diálogo y actividades que promueven la formación en el aula de una comunidad de investigación parecida a la que ya se ha mostrado en la novela.¹³⁴

En la novela de Elfie (currículum para preescolar, capítulo uno, episodio uno), se juega con la idea de los nombres. Elfie, afirma al inicio de la novela: ojalá supiera sus nombres, pero tengo miedo de preguntar... El manual inicia por plantear ideas acerca de los nombres. Modelos de ideas son: a los niños les intrigan los nombres. Ellos se asocian íntimamente con sus nombres, tal como la hacen con sus cuerpos. Después de estas ideas, el manual propone uno o varios planes de discusión derivados de la parte leída en la novela. ¿Conoces a alguien que tenga el mismo nombre de pila que tú? ¿Pueden los nombres tener nombres?... Seguidamente se proponen ejercicios al estilo “si yo tuviera un ratón lo llamaría...” De esta forma los manuales clarifican los objetivos que se persiguen en el programa de razonamiento filosófico, auxilian al profesor en su labor y hacen de Filosofía para Niños todo un acontecimiento.

Ciertamente, el currículum que propone Lipman es interesante y posible. Sin embargo, la metodología y el uso de los materiales pueden cambiar de acuerdo al contexto educativo y la creatividad para desarrollar el programa. Se considera incluso, una necesidad que el docente realice adaptaciones de acuerdo a su realidad y los intereses de los educandos, evitando de este modo tener una

¹³⁴ Cf. Ídem., p. 127.

concepción cerrada del programa, lo cual sería criticable desde cualquier punto de vista, sobre todo del filosófico y pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA:

1. ACCORINTI, Stella, *Introducción a Filosofía para Niños*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 1999.
2. CALVO, José María, *Educación y filosofía en el aula*, Paidós, Barcelona, 1994.
3. COHEN R., Morris, *Introducción a la lógica*, Fondo de Cultura Económica, Séptima reimpresión, México, 1985.
4. CORTINA, Adela, *¿Qué es una persona moralmente educada?* en *Crecimiento moral y filosofía para niños* (comp. García Moriyón), Edit. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1998.
5. DELGADO, Araceli, *El diálogo*, Boletines didac. (art. No.46), Universidad Iberoamericana, México, 1990.
6. DE LA GARZA, María Teresa, *La comunidad de investigación como medio de educación moral* en *Crecimiento moral y filosofía para niños* (comp. García Moriyón), Edit. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1998.
7. DEWEY, John, *Democracia y educación*, Morata, Madrid, 1991.
8. ECO, Humberto, *Cómo se hace una tesis*, Edit. Gedisa (24 "reimpresión"), México, 2000.
9. GARCÍA Moriyón, Félix, (Coord.) *Crecimiento moral y filosofía para niños*, Edit. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1998.

10. GARCÍA Moriyón, Félix, (Coord.) *La estimulación de la inteligencia racional y la inteligencia emocional*, Ediciones De la Torre, Madrid, 2002.
11. GIROUX, Henry A., *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI editores, México, 1993.
12. LIPMAN M, Sharp, A.M. y Oscanyan F., *La filosofía en el aula*, Ediciones De la Torre, Madrid, 1992.
13. LIPMAN, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones De la Torre, Madrid, 1997.
14. LIPMAN, Matthew, *El descubrimiento de Harry Stotlemeir*, Ediciones De la Torre, Madrid, 1988.
15. LIPMAN, Matthew, *Manual para acompañar a ELFIE*, Ediciones De la Torre, Madrid, 1988.
16. LIPMAN, Matthew, *Novela ELFIE*, Ediciones De la Torre, Madrid, 1988.
17. LÓPEZ Saenz, Carmen, *Enseñar a pensar desde la fenomenología*, Revista Paideia. Madrid, 1988.
18. LOU, Virginia, (cuentos filosóficos) *Margarita y la metafísica*, Editorial Lumen, Buenos Aires, 1998.
19. MORIN, Edgar, *La cabeza bien puesta*, Edit. Nueva visión (1ª Ed. 3ª reimp.), Buenos Aires, 2002.
20. NUSSBAUM, Martha C., *El cultivo de la humanidad*, Edit. Andrés Bello de España, Barcelona, 2001.

21. NYSSSEN, Hubert, (cuentos filosóficos), *La extraña guerra de las hormigas*, Edit. Lumen, Buenos Aires, 1998.
22. PLATÓN, *República*, I. VII, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1969.
23. RAMIREZ, Mario Teodoro, *De la razón a la praxis*, Siglo XXI, México, 2003.
24. RAMIREZ, Mario Teodoro, *La reforma moral de la Universidad*, Edit. Red utopía A.C. Morelia México, 2006.
25. ROUSSEAU, Juan Jacobo, *Emilio o de la educación*, Edit. Porrúa, México, 1963.
26. SAVATER, Fernando, *Ética como amor propio*, Edit. Grijalbo (1ª edición en la colección los noventa), México, 1991.
27. SAVATER, Fernando, *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997.
28. SHARP, Ann Margaret, *¿Qué es una comunidad de cuestionamiento?*, Boletines didac (art. No. 45), Universidad Iberoamericana, México, 1990.
29. SPLITTER, J. Laurance, *Ecología y educación moral*, en *Crecimiento moral y filosofía para niños*, (comp. García Moriyón), Edit. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1998.
30. VALDÉS Pérez, Víctor Hugo, *Cultura y psicoanálisis*, Ediciones Nous, Morelia México, 2002.