



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE HUMANIDADES

**TESIS**

**IMPLICACIONES ÉTICAS EN EL EJERCICIO DE LOS EJES RECTORES**

**DE UNA FILOSOFÍA PARA NIÑOS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

Maestra en Humanidades: Ética

PRESENTA:

Lic. Minerva Gutiérrez Sánchez

DIRECTOR DE TESIS: Dr. Noé Héctor Esquivel Estrada

Toluca, México, noviembre del 2015



## **DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS**

**“Cualesquiera que hayan sido nuestros logros  
alguien nos ayudó siempre a alcanzarlos”**

**Althea Gibson**

Gracias por su amor incondicional y mostrarme que cada día el mundo puede ser asombroso y diferente: Atenea, desde su dedicación, Dulio, desde su tenacidad y Juan Luis, desde su comprensión; porque cada día aprendo de ustedes.

A mi esposo, por animarme en cada momento en que mi espíritu parecía acaecer.

A mis maestros que pacientemente han guiado mi proceso de transformación: Dr. Noé Esquivel, Dr. Adolfo Díaz y Dra. Alejandra Valdés.

A mis padres y hermanas por sembrar en mí la semilla de la filosofía.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	5
<b>CAPÍTULO I. LIPMAN UNA PROPUESTA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS .....</b>	<b>10</b>
1.1 Importancia de la filosofía como fundamento ético .....	10
1.1.1 La importancia de la filosofía en la educación .....	10
1.1.2 ¿Por qué la educación se ha distanciado de su sentido originario? .....	15
1.1.3 La filosofía en la educación para recuperar el sentido originario.....	17
1.1.4. Filosofía para niños, una propuesta educativa.....	22
1.2 Origen: Mathew Lipman.....	24
1.2.1 Breve reseña histórica.....	25
1.2.2 Estructura del programa de Lipman .....	26
1.3 Desarrollo y repercusiones: filosofía para niños después de Lipman .....	29
1.3.1 Despliegue de la filosofía para niños en diferentes partes del mundo .....	29
1.3.2 Qué entendemos por filosofía para niños .....	31
1.4 Filosofía para niños una mirada hacia el horizonte .....	33
1.4.1 Educación convencional VS Filosofía para niños .....	33
1.4.2 Que los niños piensen por sí mismos.....	40
1.4.3 Experiencia vital y aprendizaje significativo .....	42
1.4.4 Comunidad dialogal de investigación .....	44
<b>CAPÍTULO II. IMPLICACIONES ÉTICAS DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS</b>	
2.1 Algunas consideraciones a tomar en cuenta en el despliegue del pensamiento crítico ..	48
2.1.1 Curiosidad .....	52
2.1.2 Establecer conexiones .....	53
2.1.3 Ordenación .....	55
2.1.4 Convivencia.....	56
2.1.5 Dialéctica como punto partida .....	60
2.1.5.1 El cuidado como ejercicio ético-dialéctico dentro del aula .....	64
2.2. Despliegue del pensamiento crítico .....	67
2.2.1 Características del pensamiento crítico .....	68
2.2.1.1 Identificación .....	69
2.2.1.2 Crítica .....	73
2.2.1.3 Conceptualización .....	80
2.2.2 Derecho a la crítica .....	81
2.3. El diálogo en el aula: componente ético indispensable.....	82
2.3.1 Reivindicación ética de la pregunta en el aula .....	82
2.3.2 El diálogo en el aula: una exigencia ética .....	93
2.3.3 Comunidad de investigación, una propuesta para la conformación del <i>ethos</i> 106	

2.4. Implicaciones éticas en el ejercicio de una filosofía para niños.....	109
2.4.1. La apertura como disposición a la formación .....	113
2.4.2. Consideración como reconocimiento del otro .....	124
2.4.3. Ejercicio ético del juicio .....	130
2.4.4. El acuerdo componente necesario en la conformación del <i>ethos</i> .....	133
2.4.4.1. El acuerdo desde la armonía .....	133
2.4.4.2. El acuerdo como manifestación de la realidad.....	136
2.4.4.3. El acuerdo desde la comprensión .....	138
2.4.4.4. El acuerdo desde el gusto.....	142
<b>CONCLUSIONES</b> .....	146
<b>APÉNDICE</b> .....	150
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	156

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo existen diversos programas que ofrecen a los docentes un modelo elaborado y contrastado de intervención educativa encaminada a mejorar las capacidades fundamentales de aprendizaje de los alumnos. Dichos programas comenzaron a surgir a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta; se han desarrollado y mejorado desde entonces, actualmente están sólidamente implementados. Lo que proponemos en este trabajo es ir más allá de modelos y programas educativos que han limitado su quehacer hacia el crecimiento de programas en enseñanza – aprendizaje, de donde surge la necesidad de una filosofía de la educación.

La filosofía en la educación ha tenido un papel relevante para el desarrollo intelectual de la humanidad; pensadores como Platón, Rousseau, Montaigne, Nietzsche y Dewey, entre otros, han delineado trazos fundamentales para el quehacer educativo, no obstante, en las últimas décadas encontramos una actitud negativa hacia el ejercicio de la filosofía en la educación, por esta razón, surge la imperiosa necesidad de rescatar su labor en la formación de seres humanos integrales, preocupación que le ha permitido perdurar a lo largo de la historia.

*La filosofía para niños*<sup>1</sup> nace como un “programa” desarrollado por Matthew Lipman (agosto 1922–diciembre 2010), profesor de Filosofía en la Universidad de Columbia, Nueva York, en la década de los sesenta. Dicho programa ha tenido una gran difusión en todo el mundo, existiendo traducciones de los materiales básicos a muchos idiomas y contando con centros activamente involucrados en el conocimiento y la difusión del programa, incluyendo la investigación, adaptación de materiales y formación del profesorado. Lipman, considera que la educación debe desarrollar en los estudiantes la capacidad de razonamiento, que debe

---

<sup>1</sup> El programa de filosofía para niños es conocido en inglés como *Philosophy For Children* (PFC), usada (P4C). Eugenio Echeverría traduce en su libro *Filosofía Para Niños*, el término con mayúscula la inicial de cada palabra, y la nomenclatura (FPN), sin embargo, otros autores que traducen a Lipman usan el término, con minúscula en toda la frase (filosofía para niños), acepción que nosotros retomaremos, salvo cuando citemos textualmente a Echeverría.

encontrar su primer impulso antes de llegar a la universidad, porque después, resulta muy difícil modificar hábitos profundamente arraigados.

Filosofía para niños asume la filosofía de una manera diferente a la convencional, no sólo la reconoce como abstracta y teórica, sino además, le atribuye de forma inherente el *ejercicio del pensar* desde la *práctica de la vida cotidiana*. Nuestra propuesta educativa sugiere facilitar a los niños las condiciones necesarias para que puedan ejercitar el pensamiento a través del lenguaje, por ende, descubrir sus propios sentidos. El carácter reflexivo de la filosofía para niños nos lleva a repensar conceptos tales como educación, pensamiento, diálogo, formación, entre otros. Asunto que necesariamente implica un ejercicio práctico. ¿Cómo llevarlo a cabo en la escuela? ¿Cómo prepararnos como docentes? ¿Qué disposición se requiere tanto de parte del niño como del profesor? De ahí nuestra insistencia real sobre tales cuestiones en el campo de esta investigación.

Filosofía para niños se propone abandonar la educación convencional del aprendizaje y repetición de los contenidos cognoscitivos y asumir una nueva práctica que reconozca el diálogo y el pensar como tareas fundamentales en la formación de la persona; éstas darán como fruto la conformación de una auténtica comunidad. En este sentido, la educación no es direccionada hacia lo establecido y predeterminado, sino hacia aquellas posibilidades que facilitan el despliegue de un pensamiento inquisitivo, cambiante y transformador, aspectos en los que la filosofía es un magnífico aliado, filosofar es mirar otros sentidos. Para Lipman el pensamiento crítico posibilita desarrollar en los alumnos la habilidad de pensar por sí mismos, permitiéndoles encontrar su propio sentido ante el mundo y no únicamente seguir los predeterminados. La propuesta es un llamado a tomar la filosofía, en nuestra práctica educativa, como un reflexionar crítico, tanto en primera persona como en la forma de vida que llevamos en interacción en la comunidad.

La intención del presente trabajo es dar a conocer las implicaciones éticas que se encuentran en el ejercicio de una filosofía para niños, no obstante, debido a que esta última tiene un carácter flexible y abierto, hemos de reconocer dichas implicaciones desde sus ejes rectores, es decir, desde los fundamentos que la permiten: *el diálogo y el pensamiento crítico*.

La investigación del presente trabajo fue motivada por el interés de conocer y exponer la importancia del ejercicio filosófico en la formación de los niños, siendo así, proponer su introducción de manera seria y profesional en la educación pública. La filosofía para niños ha sido retomada en algunos departamentos de educación básica; sin embargo, ha sido enfocada desde una perspectiva pedagógica y didáctica, pero nuestro interés reside en mostrar una perspectiva filosófica y ética del ejercicio de la filosofía en la educación.

La elección del tema surge de mi experiencia como docente de música en primaria, - aquí observé el carácter laxo de los programas de estudio dentro de las instituciones educativas- , y, aunado a ello, la pasión por la filosofía, estos dos factores constituyen el eje de la investigación. Sin embargo, no basta con buenas intenciones, por tal razón decidimos emprender una pesquisa que ayude a dar luz a otras posibilidades educativas basadas en el diálogo y el ejercicio del pensamiento, entendiendo a éstos como elementos inherentes al ser humano.

La filosofía para niños es entendida desde dos visiones: la primera, propuesta por Lipman como programa de filosofía para niños, éste se encuentra de una manera estructurada con novelas del autor y manual para el maestro, con una dinámica propia. La segunda, de una forma más abierta, se propone el reconocimiento del ejercicio filosófico a partir de elementos entendidos en la comunidad que se aplica.

De manera particular nos enfocaremos a reconocer los ejes rectores que permiten una filosofía para niños, independientemente del programa o método que se aplique. Para lograrlo en la primera propuesta filosófica nos remitimos a la obra de Lipman, en la segunda propuesta filosófica a alumnos del mismo Lipman que practican filosofía para niños en diversos países: Omar Kohan (Brasil), García Moriyon (España), Tomás Miranda (España), Eugenio Echeverría (México).

No obstante, las implicaciones éticas que conlleva el ejercicio de estos ejes rectores las abordaremos desde una perspectiva hermenéutica apoyada en Hans-Georg Gadamer<sup>2</sup> y Paul Ricoeur<sup>3</sup>; es en la comparación constante de la parte y el todo, del reconocer los presupuestos implícitos, lo que nos permitirá acercarnos a una comprensión e interpretación filosófica, sobre todo cuando nos referimos a las implicaciones éticas, éstas no se encuentran de manera explícita, sino que es necesario interpretarlas y comprenderlas para darles una aplicación.

En el marco de la teoría filosófica acudimos a la investigación bibliográfica, sin embargo, las aportaciones a la investigación desde la práctica con niños de 6 a 12 años en el “Instituto Ausubel de Toluca”<sup>4</sup> fueron determinantes, así como los talleres y conferencias que se llevaron cabo en los congresos internacionales de filosofía para niños en México, en especial los impartidos por el Oscar Brenifier<sup>5</sup>.

El trabajo consta de dos capítulos: El primer capítulo es una aproximación a la filosofía para niños desde un carácter descriptivo, en dicho capítulo intentamos tocar los puntos elementales del programa que permiten reconocerlo como filosofía para niños y diferenciarlo de otros programas educativos. Las preguntas que guiaron dicha investigación fueron: ¿Cuál es la estructura y fundamento de la filosofía para niños? ¿Cómo se ha retomado

---

<sup>2</sup>Hans-Georg Gadamer (Marburgo, Alemania, 1900 - Heidelberg, 2002) Filósofo alemán. Se licenció con una tesis doctoral en filosofía que dirigió Martin Heidegger en Friburgo (1922). Enseñó estética y ética en su ciudad natal (1933), en Kiel (1934-1935) y de nuevo en Marburgo, donde fue nombrado profesor extraordinario (1937). Dos años más tarde consiguió una cátedra en la Universidad de Leipzig, para trasladarse luego a las universidades de Frankfurt del Main (1947-1949) y Heidelberg (1949). Llegó a ser profesor emérito en 1968. Biografías y vidas, la enciclopedia biográfica en línea, biografía de Hans-Georg Gadamer: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gadamer.htm> [30 de octubre de 2015].

<sup>3</sup>Paul Ricoeur (Valence, 1913) Filósofo francés. Profesor en la Sorbona y en Nanterre, su filosofía es una fenomenología de la voluntad (*Lo voluntario y lo involuntario*, 1950; *Finitud y culpabilidad*, 1960). Es también autor de *Karl Jaspers y la filosofía de la existencia* (1947), *De la interpretación. Ensayo sobre Freud* (1965), *El conflicto de las interpretaciones* (1969), *La metáfora viva* (1975), la trilogía *Tiempo y relato* (1981-1987), *Amour et justice* (1993) y *Lectures I, II y III* (1993, 1994 y 1994). Biografías y vidas, la enciclopedia biográfica en línea, Biografía de Paul Ricoeur: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/r/ricoeur.htm> [30 de octubre de 2015].

<sup>4</sup> Instituto Educativo "David Paul Ausubel" S.C. Lago Balkach No. 304, Col. El Seminario, Toluca, México.

<sup>5</sup> Participación en el 3er congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación en julio del 2015 (UNAM), Curso Especializado de Práctica y Consultoría Filosóficas dictado por el Dr Oscar Brenifier, la Dra Isabelle Millon, el Mtro. David Sumiacher De Angelo en abril del 2014, Participación y asistencia en el 3º Congreso Internacional de Filosofía para Niños. “Una forma de vivir y convivir con los demás” (marzo del 2012), ambos eventos promovido por CECAPFIN (Centro Educativo para la Creación Autónoma y Pedagógica en Filosofía para Niños) en Ixtapan de la Sal, Estado de México.



en el mundo la filosofía para niños y cómo ha evolucionado? ¿Por qué es importante la filosofía en la educación?

El segundo capítulo centra su atención en las implicaciones éticas que tiene el ejercicio de la filosofía para niños, partiendo de sus ejes rectores en el diálogo y el pensamiento crítico. Las cuestiones a enfrentar fueron: ¿Cuáles son las situaciones fundamentales que permiten pensar mejor, sin violentar la esencia humana? ¿Por qué filosofía para niños da tanta importancia al diálogo? ¿Puede la formación de una persona plena ser deslindada del aspecto social?

El acercamiento a la filosofía para niños es una propuesta que permite expandir el horizonte educativo y filosófico, con ello entendemos que la persona que lo practica no sólo crece en visión, sino que permite una transformación consciente desde el ser de la persona, acción necesaria para un ejercicio ético. La filosofía para niños es una práctica que permite el ejercicio y el desarrollo del pensar como tarea fundamental efectuado en un diálogo comunitario, reconocemos que tiene implicaciones éticas, pues, estos elementos (el diálogo y el pensar) son necesarios para la formación humana y para la conformación de una mejor sociedad. Siendo así, nuestro interés se remarca en saber dichas implicaciones para proponer desde una perspectiva filosófica su viabilidad en el sistema de educación pública.

## CAPÍTULO I

### LIPMAN: UNA PROPUESTA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

#### 1.1 Importancia de la filosofía como fundamento ético

“Si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos”.

Matthew Lipman<sup>6</sup>

El término educación es un concepto multifacético que puede abarcar muchas perspectivas: sociológica, psicológica, biológica, pedagógica, etc., sin embargo, los estudios son insuficientes, pues a pesar de las múltiples aportaciones que se le atribuyen, no se ha podido reconocer el punto medular a través del cual se pueda lograr una transformación o, por lo menos, detenernos a reflexionar en la importancia o necesidad de ello. En el presente trabajo pretendemos reconocer y, a la vez, mostrar la importancia de la filosofía en el ámbito educativo, así como señalar algunas características que han favorecido dicho vínculo o que lo han obstaculizado, finalmente intentaremos plantear algunas posibles alternativas para su aplicación en el contexto actual. Está por demás decir que es sólo un boceto que intenta dibujar el camino hacia una nueva perspectiva educativa.

##### 1.1.1 La importancia de la filosofía en la educación

Para iniciar, es conveniente plantearnos cuestiones que atañen a la reflexión educativa: ¿Acaso, la educación no se ha abordado, en demasía, como concepto aislado, es decir, sin ninguna implicación con la transformación práctica? ¿Qué aspectos deberíamos de reflexionar y cuáles no? ¿La reflexión contribuirá en algo o tendrá algún producto tangible en la educación? ¿Existe un problema educativo o es la expresión del espíritu social? ¿Puede hablarse de educación en las condiciones económicas y sociales que vive nuestra sociedad?

---

<sup>6</sup> Matthew Lipman. "La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud" en *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, Madrid, Año III, número 3, 1985. p.7.

Probablemente la respuesta a muchas de estas interrogantes queden en la incertidumbre, pero pueden ser el parpadeo de una luz que nos muestre el sendero que buscamos.

El término educación se ha abordado de manera indiferente, se relaciona con las diversas actividades que realizamos de forma cotidiana, por ejemplo, en frases como: tener educación, la mejor o peor educación, educación socialista, educación física, educación vial, entendiéndola como las maneras o formas en las que se transmite la cultura, ya sea para preservarla o mejorarla, incluso puede ser un modo emancipador contra algún suceso que la ponga en riesgo, por tanto, podemos decir que es una palabra, en cierto modo, corroída.

Los atisbos en la disertación sobre la educación han sido de múltiples formas, sin embargo, éstos sepultaron su sentido original. No es tarea fácil “desocultar” lo que se ha enterrado con tantos conceptos y modos de ser, presumimos que en esta búsqueda del reconocimiento de su originalidad podremos dilucidar el resplandor de la esencia de la educación, que grita ser exteriorizada y atendida en las formas negadas, pero que, a la vez, es aludida, esta preocupación nos llevará a trazar otras cuestiones, reconocer nuevos problemas o definir la existencia de los mismos.

Jaeger en su *Paideia* aclara respecto al concepto de originalidad que: “‘Comienzo’, no significa aquí tan sólo comienzo temporal, sino también origen o fuente espiritual, al cual en todo grado de desarrollo hay que volver para hallar una orientación”.<sup>7</sup> Abbagnano define el origen con dos connotaciones, la primera entiende una forma de comienzo relacionándolo con su sentido etimológico *originis*: surgir, levantarse, dar movimiento. La segunda atiende al concepto como fundamento “no significaba sólo el nacimiento en el tiempo, sino también el principio o el fundamento del objeto cuyo origen se buscaba”.<sup>8</sup> Atendiendo los vínculos, no nos referimos a un término que ponga distancia entre ambas significaciones, por el contrario, creemos que atendiendo a su raíz etimológica podremos vislumbrar fundamentos de la misma, es decir, no se trata de indagar en la génesis arqueológica de su propósito para tomar el sentido y la realidad, tampoco se trata de la génesis singular de la intención de la palabra, sino de la génesis del sentido de la universalidad del término.

---

<sup>7</sup> Werner Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, F.C.E., México, 1981.p. 4.

<sup>8</sup> Nicola Abbagnano, *Diccionario de filosofía*, F.C.E., México, 1980, s.v.

Siendo así, percibimos que en su concepción etimológica encontraremos claridad en la intención, finalidad, motivo y función de la educación, para dicho cometido acudiremos a la definición etimológica de educación, el *diccionario etimológico de la lengua española* indica que la palabra educación procede del latín *educationem*, participio pasivo de *educare* “educar, criar, encaminar, llevar hacia fuera, de *e-*, hacia fuera (extraer) + el indoeuropeo\* *duk-a* “llevar conducir”, este último *conducere* “llevar, conducir, llevar juntos, reunir”, de *con* “juntos, con”.<sup>9</sup> Por lo tanto, podemos entender un proceso de extracción desde las propias potencialidades del educando que no sólo implican su intelecto, sino su modo de ser y comportarse con los demás, “conducir”, en este caso, nos hace alejar la educación de una imposición y establecerla en una dinámica conjunta donde ambos interlocutores crecen.

Podemos reconocer entonces que la educación tiene sus bases en el seno de la familia, ella es quien cría, y con ello, también crea, engulle de una manera consciente e inconsciente, es parte constitutiva de lo que somos y de lo que aspiramos, un traer desde adentro hacia afuera y la guía para hacerlo, hecho que implica el desarrollo de las propias potencialidades, Jaeger dice que: “Para él (hombre griego) la idea de la educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo”.<sup>10</sup> Entendemos la educación como un esfuerzo por la edificación de un ser en ascensión, que sabe vivir en armonía consigo mismo, con sus congéneres y el medio que le rodea.

Ahora sí, podemos preguntarnos ¿qué tanto se ha desvirtuado la educación? ¿Cuál es el concepto de educación actual? ¿Qué influencia ha ejercido la filosofía en la educación? ¿En la actualidad cuál es la participación de la filosofía en el ámbito educativo? Para empezar se debe pensar que la educación mantiene un estrecho vínculo con las características propias de cada época y civilización, así como de su ideal de hombre, las virtudes más grandes y los mayores ideales son las aspiraciones de todo sistema educativo. Por lo tanto, la educación, según el contexto, siempre presenta características diferentes. De acuerdo con Jaeger diremos que: “Sobre el hombre como ser gregario, cómo supuesto yo autónomo, se levanta el hombre como idea. A ella aspiran los educadores griegos, así como los poetas, artistas y filósofos”.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Guido Gómez de Silva, *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, C.M.-F.C.E., México, 2001, s.v.

<sup>10</sup> Werner Jaeger, *op. cit.*, p. 6.

<sup>11</sup> *Ibidem.*, p. 12.

La filosofía muestra un especial interés por el hombre ideal y su relación con el universo, intentando cuestionar o dar respuesta a interpelaciones que han formado parte de la cultura humana, por ejemplo: ¿Qué es la justicia? ¿Cómo saber que una cosa es verdadera? ¿En qué consiste la belleza? ¿Cómo debo actuar?, estas y otras interrogantes siguen despertando interés porque constituyen la condición humana, o sea, la filosofía asiente escudriñar, a lo largo del intrigoso camino, las veredas que permiten el desarrollo del proceso mediante el cual se llega a la raíz de la cuestión.

En el mismo sentido, para considerar una discusión con etiqueta filosófica se necesita tomar en cuenta la amplitud y carga excesiva que tiene el término en sí, pues es utilizado desde la trivialidad infundamentada hasta la formación de doctrinas eruditas y abstractas, lo que provoca la necesidad de su delimitación respecto al trabajo en cuestión, sobre todo si tratamos de unir dos campos tan vastos como son educación y filosofía, en realidad se encuentran dentro de la misma urdimbre, advirtiéndose que no todas las preocupaciones de índole intelectual o pedagógica pertenecen a la filosofía, entendemos también que existen elementos espirituales e intelectuales que la sobrepasan.

Recurrimos a la filosofía por ser el camino de la esencia del pensamiento y el conocimiento, elementos medulares que propician la enunciación de la palabra, ésta funge como guía para encontrar fundamentos que nos permitan tener mayor claridad y de este modo poder vislumbrar nuevos horizontes.

No pretendemos, en el campo filosófico, el dominio de habilidades, ni la adquisición de conceptos, lo que buscamos es fomentar la actitud de búsqueda, es decir, seguimiento hacia la sospecha de lo que llamamos “realidad”, ese algo que nos oculta o implica algo no percibido y que pide ser retomado, expresándose de una forma que nos molesta o que nos incomoda.

El pensar es un ir y venir entre lo que nos atrae y lo que no queremos hacer; nos atrae porque nos gusta, por ello lo buscamos, y en esa búsqueda lo producimos, pero el hacerlo no siempre es gratuito, pues siempre hay algo que se nos oculta, como si huyera de nosotros. El pensar es el único camino a seguir para llegar al develamiento, a ese descubrimiento que nos guiará a pronunciar lo no dicho.

Resulta paradójico porque entre más sentimos estar cerca, más nos alejamos de este ejercicio. Ese sentimiento de distancia provoca una interrupción en la labor del pensamiento, dicha pausa obliga a detenernos, retirarnos, tal vez desistir, y pone a prueba nuestra voluntad que probablemente pretende demasiado, y por ello puede poco, pues, el querer no es garantía de logro. El pensamiento nos conduce al cenit del “desocultamiento”, pero, también se puede llegar a la frustración de la inexhaustividad.

Por lo tanto, el verdadero aprendizaje se lleva a cabo en primera persona, como un diálogo amistoso inmerso en nuestro pensamiento, éste nos lleva a elegir, por lo que dicho acto depende de nuestra necesidad de conocer lo que nos revela, lo que nos arrastra con él, pero que, al mismo tiempo, no se deja ver del todo, pone en duda y en juego el fundamento íntimo de nuestra estructura esencial. Con relación a estas líneas Heidegger nos señala: “Sólo podemos aprender el pensamiento si desprendemos desde la base su esencia anterior”.<sup>12</sup> Lo aprendido no queda fijo e inamovible, por el contrario siempre está en constante inestabilidad, espacio donde el pensar tiene oportunidad de crecer, sólo en esta flexibilidad el conocimiento puede adquirir consistencia. Entender el aprendizaje como uno de los cometidos principales de la educación escolar nos hace preguntarnos por el lugar del pensamiento en la escuela.

Con lo expuesto, afirmamos que el aprendizaje nos hace reconocer a la educación como una guía en la búsqueda y no como adiestramiento sobre datos y teorías, sin embargo, en la actualidad la educación se ha convertido en una industria generadora del estatus monetario, restringiéndose a una actividad, donde el sujeto es producto de instrucción o de adoctrinamiento, ateniéndose a memorizar, repetir y transcribir la información que le es dada, ya sea correcta o errónea. Lipman acierta cuando afirma: “Necesitamos preguntarnos a nosotros mismos en qué tipo de mundo queremos vivir, qué tipo de educación contribuiría con más probabilidad al nacimiento de ese mundo y que tipo de currículum lograría de forma más adecuada esa educación”.<sup>13</sup> El cuestionamiento sobre dichas propuestas nos sugiere una desviación del sentido originario de educación que intenta forjar un individuo y una cultura, hacia otras finalidades ajenas. No obstante, los objetivos de la escuela como memorización

---

<sup>12</sup> Martín Heidegger, *¿Qué significa pensar?*, Trotta, Madrid, 2005, pp. 19-20.

<sup>13</sup> Matthew Lipman, *Filosofía en el aula*, de la Torre, Madrid, 2002, p. 42.

y aprendizaje tampoco son cumplidos. Cabe preguntarnos ¿cuál es la función de la institución educativa y qué condiciones han propiciado el distanciamiento con su función originaria?

### **1.1.2 ¿Por qué la educación se ha distanciado de su sentido originario?**

A pesar de los múltiples avances científicos y los diversos estudios que se han realizado en torno a la educación, las instituciones educativas, sociales y económicas parecen haber caducado, pues la violencia se ha incrementado, se observa una crisis de valores, la desigualdad económica y social aumenta, con frecuencia escuchamos frases como “la educación está en crisis”, pero ¿cuál es la razón de ello? y, ¿qué papel tiene la filosofía dentro de este panorama?

Para Chomsky el sistema educativo actual es parte de un proceso de segmentación inmiscuido en una sociedad estructurada con características contradictorias y coercitivas, cuyo sistema al verse tambaleado por los procesos democráticos y de manifestación social, como reflejo de un pensamiento crítico, asegura su perpetuación en la dogmatización de la educación mediante un lenguaje tendencioso al adoctrinamiento, el autor asegura que: “Una vez que se te ha educado, se te ha socializado ya de una manera que respalda las estructuras de poder que, a su vez, te recompensan generosamente”.<sup>14</sup>

Atendiendo a las palabras de Chomsky se observa que no existe la posibilidad de cuestionar lo predeterminado, por lo que se fabrican verdades necesarias para la subsistencia de la argamasa, la información proporcionada sobre hechos “terminados” sin conexiones entre sí, aunado a lo que queremos ver, sentir y escuchar, nos resolverá nuestra situación inmediata y segmentada de la complejidad real, llamándola “verdad oficial”. Chomsky asegura: “La escuela procura mantener la hegemonía cultural y económica vigente en las sociedades, llamadas abiertas y democráticas, para lo cual recurre a la propagación de mitos”.<sup>15</sup> Para aclarar el aspecto mítico Chomsky echa mano de la tesis de Bárbara Flores<sup>16</sup>, quien asevera que los mitos “son persistentes porque no se les cuestiona; son convincentes

---

<sup>14</sup> Noam Chomsky, *La Des Educación*, Crítica, Barcelona, 2001, p. 24.

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p. 13.

<sup>16</sup> Bárbara Flores, *Lenguaje interference on influence: toward a theory for hispanic bilingualims*, tesis de licenciatura, Universidad de Arizona, Tucson, 1982. p. 131.

porque ofrecen un retrato simplificado de una realidad compleja; y son antirrealistas porque disfrazan la verdad”.<sup>17</sup> En este sentido entendemos que las formas y estructuras educativas como mitos<sup>18</sup> corresponden a la preservación del sistema por el que son creadas, un claro ejemplo lo podemos reconocer en el positivismo como modelo educativo.

La adopción del sistema positivista es un factor que refuerza el ocultamiento del verdadero sentido de la educación, Mardones describe: “El positivismo rechaza toda metafísica para afirmar lo positivo, el dato como guía para el hombre y la sociedad”.<sup>19</sup> Las categorías que rigen la corriente positivista en busca de una totalización, gritan la necesidad de una estandarización en el pensar eliminando toda diversidad o conocimiento no comprobable y con ello, el rezago de formas educativas, las cuales han sobrevivido por siglos, “sustituyendo” la naturaleza multicultural y la tradición educativa por la promesa de alcanzar un “progreso”. El Estado se encarga de dicha labor porque cumple con las características de certeza, precisión y organización, reduce toda educación a un sistema de instrucción y verificación de la misma.

El positivismo implementa la necesidad de “tener” y preservar una imagen pública, social y/o cultural, el deseo de mantener una imagen configurada impide un ejercicio real del pensamiento. Pensar conlleva el quebrantamiento de la imagen construida, resulta ser un procedimiento doloroso porque implica cuestionamiento, discernimiento, poner en entredicho quién se es, y al ser un acto no placentero se evade, sobre todo, por miedo a perder la “estabilidad”. Los cambios que nos trae el pensamiento se tornan ásperos, por esta razón se evaden, Brenifier al respecto opina: “Cuestionar a alguien es declararle la guerra, quererle humillar, intentar reducirle a la nada, en resumen, obligarle a pensar y, sobre todo, a pensar sobre sí mismo. ¡Conócete a ti mismo! Así conoceremos el universo y los dioses. En efecto, qué significaría el objeto conocido, si ignoráramos el instrumento del pensamiento, el espíritu mismo, como destaca Hegel. Y es que precisamente lo que nos asusta es el conocimiento de

---

<sup>17</sup> Noam Chomsky, op. cit., p. 13.

<sup>18</sup> Generalmente entendemos el concepto de mito como “un relato fantástico que trata de explicar hechos reales o ficticios, se le suele atribuir un origen remoto o “sobrenatural”, sin embargo, entendemos que esta concepción sobre el mito es restringida. Nosotros lo visualizamos desde una nueva concepción que la entiende como la “creencia común de un grupo que no precisa de justificación racional, reafirmandose en su incontestabilidad; esto es, no se le puede cuestionar, dudar de su veracidad, ya que, si esto ocurre, pierde validez” cfr., *Diccionario de las ciencias de la educación*, Santillana, 2003. s.v.

<sup>19</sup> José María Mardones, *Filosofía de las Ciencias humanas y sociales*, Anthropos, Barcelona, 2007, p. 135.



nuestro espíritu”.<sup>20</sup> El pensamiento es así, una exigencia que se atreve a forjar un hombre íntegro, aspecto que conduce a una sociedad plena, a pesar de las propias convicciones e intereses, visto así, podemos entender que es una acción poco atendida en la educación institucional.

La educación se ha reducido a simple bagatela, obedece a fines mercantilistas, éstos perpetúan una imagen de “mejor educación” mediante la reducción del bagaje existencial y social formativo con la transmisión de meras técnicas de trabajo, así, su relativa inmutabilidad y permanencia quedan garantizadas. El docente que sigue el mismo sistema, en consecuencia, es cómplice porque reduce la educación a los requerimientos pragmáticos del mercado, utiliza a los alumnos como receptores de información instrumental y acumulativa; impide así, el razonamiento con el cual se puede “leer el mundo” de forma crítica, es decir, atendiendo los motivos y relaciones que subyacen en los hechos.

Es necesario recurrir a la educación como posibilidad para transformar y humanizar el mundo, hacer suyo el lenguaje crítico para denunciar la hipocresía, la injusticia social y las situaciones de la misma. De acuerdo con Gabriel Vargas: “En una época donde se destruyen las *paideias* del pasado, para sustituirlas por ideologías productivistas, ya no hay lugar para las humanidades, el papel de éstas sería ‘reconstruir una nueva idea de sociedad [...] desarrollar una nueva cultura que reconfigure nuestra identidad [...]’ esa, precisamente, es una de las tareas de la filosofía y las humanidades hoy”.<sup>21</sup>

### **1.1.3. La filosofía en la educación para recuperar el sentido originario**

Hemos mencionado algunas ideas sobre la educación, su sentido originario y cómo éste se ha transformado a través del tiempo, así como algunas de las cuestiones que lo han velado o enterrado. Ahora abordaremos la necesidad de recuperar un sentido en la educación, o mejor dicho, ¿cómo ésta nos puede ayudar a recuperar nuestro ser?

---

<sup>20</sup> Oscar Brenifier, “Filosofar es reconciliarse con las palabras de uno” en *CECAPFIN* (marzo 2007), trad. Mercedes García Márquez, consultado en: <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumero.aspx> [noviembre de 2014], p. 5.

<sup>21</sup> Gabriel Vargas Lozano, *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía en el siglo XXI*, UAM-Ítaca, México, 2012, p. 118.

Si consideramos las características de la sociedad actual podemos reconocer que existe poco o nulo vislumbamiento de la humanidad como papel primario, por el contrario, todo apunta hacia la idealización del desarrollo de nuevas tecnologías, sin importar si conllevan a la destrucción del planeta y/o la vida humana. Ante tales problemas no debemos mantenernos inertes, no podemos dejar que aniquilen nuestro ser, es indispensable tener una actitud de compromiso, no debemos olvidar que la educación probablemente no es el motor económico fundamental, pero sí es el principal mecanismo de transformación social.

Nos atrevemos a pensar que los males que aquejan a la sociedad son fruto de la ausencia de una educación preventiva, esto es, una educación formada en diversos aspectos que fortalecen a la sociedad futura desde los cimientos, en este sentido, reconocemos que enseñar a pensar dentro del aula de una manera juiciosa, puede mejorar la calidad experiencial que facilita el contacto y cuidado con el mundo. Lipman advierte: “si no podemos hacer filosofía con niños, despojamos su educación del verdadero componente que puede hacer que esa educación sea más significativa”.<sup>22</sup>

Esta posible solución nos conduce a cavilar en darle un nuevo cauce a la educación, no se trata de acumular números, calificaciones, o títulos de grado obtenidos en las instituciones educativas, tampoco en la formación de buenos modales y reglas de conducta, pues, sólo sirven como medidas de control y no evidencian el aprendizaje real en el alumno.

El docente no puede responsabilizarse como formador en su totalidad, más bien en mínima parte como apuntador del problema, la verdadera educación se lleva a cabo en el esfuerzo por el reconocimiento y el actuar a favor del crecimiento personal. La educación se manifiesta desde uno mismo, Gadamer afirma: “El educar-se debe constituir ante todo en potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y en no dejarlos en manos de la escuela”.<sup>23</sup> Esto es, una búsqueda del conocimiento interna alentada por las condiciones de una enseñanza que impulse el crecimiento personal, no al contrario, que modifique la estructura interna del niño.

---

<sup>22</sup> Matthew Lipman, *La Filosofía en el aula*, de la Torre, Madrid, 2002, p. 266.

<sup>23</sup> Hans-Georg Gadamer, *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1977, p. 40.

En este proceso de auto-reconocimiento y de auto-esfuerzo, la filosofía tiene un papel primario, pues el pensamiento y la reflexión son ejercicios inherentes a la misma, razón por la cual nos detendremos a esclarecerlas.

En un primer momento podemos decir que el pensar es un acto que hacemos regularmente, pues pensamos en lo que vemos, escuchamos, percibimos y lo relacionamos con nuestra vida cotidiana para dar sentido a nuestra existencia y mantener nuestra tranquilidad; también podemos reconocerlo de una manera asociativa, es decir, implicando creencias, imitaciones o tradiciones.

No obstante, el verdadero pensar, llamado por Dewey como “pensamiento reflexivo”, es aquel que puede sobrepasar los aspectos mencionados líneas arriba, incluso traspasarlos, moverlos o removerlos en un acto más sublime que trascienda nuestra percepción inmediata, siempre apoyado en la realidad, con características de persistencia y sospecha, reconociendo las conexiones entre lo visto y lo sugerido. Dewey aclara que: “El pensamiento reflexivo lo constituye una actividad, persistente y cuidadosa consideración de toda creencia o supuesta forma de conocimiento”.<sup>24</sup>

Concebimos que el pensar implica buscar, hacer, omitir, dar razones, comparar, estudiar, todas estas acciones comienzan en la niñez, razón por la cual entendemos que se encuentran en la estructura humana, sin embargo, parecen desvanecerse conforme el niño socializa, por lo tanto, la tarea de la propuesta educativa es acrecentarlas. Brenifier lo confirma al pronunciar lo siguiente: “Está claro que si no ha sido mermado en su impulso, si no ha ido teniendo el hábito de prohibirse el pensar, el espíritu piensa”,<sup>25</sup> pues esa es su naturaleza.

Entonces el pensar es un constante vaivén entre el inventar y repetir, preguntar y responder, prender y desprender, este ulular, por fuerza, se da de forma interactuante y dialógica, por lo tanto, el diálogo resulta imprescindible en este proceso, la partícula que empuja al diálogo es la palabra.

---

<sup>24</sup> John Dewey, *Cómo pensamos*, Época, México, 1984, p. 19.

<sup>25</sup> Oscar Brenifier, *op. cit.*, p. 10.

Atendiendo a la importancia de la palabra debemos empezar por desligar a la palabra de esa connotación utilitarista, la cual únicamente describe o tiene finalidad determinada, dichos atributos delimitan el pensamiento y lo rebajan a objeto. La intención de la ascensión del pensamiento es permitir que sea sujeto de su acción, es decir, que guíe, compare y comprenda, en un propio desenvolvimiento que sólo puede ser llevado a cabo por la palabra, hasta que el proceso se convierta en la propia forma de ser.

El pensar, el filosofar, es rendir cuentas sobre nuestras palabras, porque razonar implica dar razón de algo. Atendiendo a esta cuestión entendemos que los niños deben externar sus pensamientos de manera libre y sin restricciones que aludan a aquello que es reprobado por la sociedad, por el contrario, lo ideal es alentarlos a opinar defendiendo sus posturas y su unión con la realidad, sin catalogar los juicios emitidos como buenos o malos prejuiciosamente.

Siguiendo esta línea encontramos un estrecho vínculo entre pensamiento y palabra en la infancia, sin embargo, observamos que este vínculo se va desvaneciendo durante el crecimiento. Una de las causas apunta a colocar el término inteligente a aquellos niños que han reducido su intelecto a cuestiones prácticas, es decir, se mide “el avance” del niño en función de lo que los adultos deseamos que realicen, como: adquirir conocimientos, tener capacidad de responder preguntas, no así de plantearlas, así como reconocer y formular distintas problemáticas.

Los adultos con frecuencia creemos que los niños son inteligentes al repetir los patrones, sin darnos cuenta de que se pierde la capacidad imaginativa, de preguntarse y de tener asombro ante las cosas, estos elementos son imprescindibles para la interacción, aprendizaje y comprensión del mundo.

Nuestra propuesta educativa sugiere dar a los niños las condiciones necesarias para que puedan ejercitar su pensamiento y palabra, para así, descubrir sus propios sentidos. De acuerdo con Lipman diremos que: “Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así puedan desarrollar

mejor la habilidad de pensar por sí mismos, de descubrir su propia orientación ante el mundo”.<sup>26</sup>

Reconocer esta posibilidad de descubrir la propia forma de orientación ante el mundo en un acto reflexivo, vislumbrado desde una comunidad en la educación, nos permite hablar de una verdadera transformación en la misma, pues entiende al alumno no como objeto, sino como sujeto interactuante con características únicas y con capacidad para adquirir él mismo sus propios elementos significativos, éstos le ayudarán a descubrir su propio sentido de la vida. Lipman al respecto opina que: “Deberíamos decir que cualquier cosa que nos ayude a descubrir el sentido de la vida es educativa y las escuelas son educativas sólo en la medida en que facilitan tal descubrimiento”.<sup>27</sup>

A manera de conclusión, podemos decir que, si bien, la educación siempre ha sido estudiada desde disertaciones que buscan la formación de un mejor hombre y una mejor sociedad, parece ser que en la diversidad de atenciones ha perdido su condición esencial. Recurrir a su concepción etimológica nos hace reconsiderar la educación como un esfuerzo engendrado desde la propia persona para el forjamiento de su ser, travesía en la que el maestro únicamente puede ser un guía en ese forjamiento

Podemos decir que la educación no queda limitada a la organización institucional que se tiene hoy en día o como una imposición del profesor, los padres, las autoridades, con intención de modificar al alumno hacia el sistema establecido, sino que nos gustaría considerar la educación en un marco más amplio que permita una disposición desde el alumno hacia la forja de su propio conocimiento y crecimiento tanto intelectual como emocional y social.

La filosofía se convierte en eje rector que permite dicha tarea, por ser el pensar, el diálogo y la comprensión constitutivos de la misma, desafortunadamente, a pesar de ser elementos imprescindibles para la formación del ser humano, se han olvidado en el sistema institucional, probablemente en un descuido, posiblemente intencionalmente, no obstante,

---

<sup>26</sup> Matthew Lipman, *Filosofía en la escuela*, de la Torre, Madrid, 1991, p. 179.

<sup>27</sup> Matthew Lipman, *Filosofía en el aula*, p. 57.

comprendemos la educación desde una perspectiva que combina tanto la institución como el desarrollo de las capacidades del ser humano.

Entendemos, así, la educación como un proceso continuo y permanente que busca direccionar la formación de un hombre integral, es decir, el desarrollo de las capacidades y potencialidades que le permitan una vida en sociedad, fomentado desde la institución. En palabras de Paul Ricoeur podemos decir “intencionalidad de la ‘vida buena’ con y para el otro en instituciones justas”.<sup>28</sup> De acuerdo con el autor, diremos que hay una constante tendencia de ascensión del ser humano desde su forjamiento personal en consideración con el otro; si este aspecto se cumple, entonces, se logra la conformación de la vida plena en comunidad, en este sentido hablamos de la educación como la gestación de una vida ética.

#### **1.1.4. Filosofía para niños, una propuesta educativa**

La filosofía en la educación ha tenido un papel relevante para el desarrollo intelectual de la humanidad desde los griegos, García Moriyon muestra en el artículo *Filosofía para niños: genealogía de un proyecto* cómo la formación de los jóvenes es encaminada por el diálogo y la discusión en la mayéutica socrática; Platón en la *República* propone la formación para un correcto ciudadano de la *polis*; san Agustín en sus *Confesiones* expone una práctica filosófica en su modo de enseñanza. El autor asevera: “tenemos los ensayos de Montaigne y Quevedo, pero también las reglas para la dirección del espíritu de Descartes dirigidas al gran público o la filosofía para princesas de Leibniz”.<sup>29</sup> Estas son pautas que nos permiten vislumbrar una imbricación entre filosofía y educación, donde, además, se prepondera el pensamiento.

No obstante, en las últimas décadas encontramos una actitud negativa hacia el ejercicio de la filosofía en la educación, a ésta se le considera de poca importancia, incluso, innecesaria. Por esta razón, surge la necesidad de rescatar su labor en la formación de seres humanos integrales, aspecto que le ha permitido perdurar a lo largo de la historia. No se

---

<sup>28</sup> Paul Ricoeur, *El sí mismo como otro*, Siglo XXI, México, 2011, p. 176.

<sup>29</sup> Felix García Moriyon, “Filosofía para niños: genealogía de un proyecto”, *CECAPFIN-HASER Revista internacional de filosofía aplicada*, n° 2, 2011, pp. 15-40, Disponible en: [celafin.org/documentos/GarciaMoriyon\\_GenealogiaP4C.pdf](http://celafin.org/documentos/GarciaMoriyon_GenealogiaP4C.pdf), [fecha de consulta junio del 2015]. Para un análisis más detallado se recomienda: Carlos Rojas Osorio, *Filosofía de la educación: de los griegos a la tardomodernidad*, Universidad de Antioquia, Colombia, 2010.

pretende adoptar una postura contestataria ante las provocaciones de su menosprecio, antes bien, procuraremos reconocer a la filosofía como estructura misma del pensamiento.

La educación es una labor necesaria para la supervivencia de la especie humana, un esfuerzo por conseguir lo negado por naturaleza, es decir, el forjamiento de un espíritu que permita al hombre gregario la posibilidad de despliegue hacia una persona en plenitud. Previsto desde las capacidades más fundamentales en todo ser humano.

La filosofía desde el ámbito educativo nos invita a traspasar la educación transmitida de una manera repetitiva, explicativa y superficial hacia una nueva práctica que insta la búsqueda y descubrimiento de sentidos vistos a profundidad; estos últimos se convierten así en ejercicios necesarios para la formación de un ser humano en concordancia con una sociedad; tareas que corresponden al interés de la educación. La filosofía para niños nos ha hecho reconocer esa intersección entre la educación, filosofía y su aprendizaje para la vida como un proceso continuo que comienza desde que el niño se integra a la sociedad.

En este caso la educación no es direccionada hacia lo establecido y predeterminado, sino hacia aquellas posibilidades que permitan el despliegue de un pensamiento inquisitivo y elástico: “La interpretación como táctica de la sospecha y como lucha contra las máscaras”,<sup>30</sup> permite así, desconfiar de lo establecido, por ende, de la formación de nuevos conceptos, palabras, es decir, lo no dicho.

La pretensión no intenta llegar a sobreponer la filosofía sobre otros conocimientos como pueden ser los físicos o económicos, al contrario, creemos que estos últimos son parte importante del desarrollo productivo que debe seguir la condición humana. Sin embargo, no debemos olvidar la meta y el objetivo del sistema productivo, esto es, mejorar la calidad de vida.

La vida, en este sentido, no queda restringida al desarrollo tecnológico o económico, sino también implica el ámbito intelectual, sensible, es decir, lo que nos hace humanos: el conocimiento, el arte, la piedad, etc. Para mejorar nuestra calidad es necesario utilizar la tecnología como una herramienta y no como una forma de vida. Dicha labor requiere una educación, por esta razón es importante la filosofía en la educación, la filosofía será la

---

<sup>30</sup> Paul Ricoeur, *Freud: una interpretación de la cultura*, Siglo XXI, México, 2012, p. 27.

encargada de moderar las esferas del ser humano que sobrepasan el nivel teórico o técnico. El conocimiento propio y de nuestro entorno es tarea necesaria en nuestra existencia, la filosofía para niños ha intentado acercarse y conducirla de la mejor manera posible.

La propuesta es un llamado a tomar la filosofía en nuestra práctica educativa como un reflexionar crítico que conciba y caracterice la complejidad de la actividad humana, es decir, que asiente orientar sentidos y enriquecer la educación tanto teórica como práctica. El mejoramiento educativo en el que la filosofía contribuye se entiende en cuanto hay una mejora no sólo en el pensamiento de un ser humano, sino de una sociedad.

## 1.2 Origen: Matthew Lipman<sup>31</sup>

Encontramos que la práctica filosófica puede ser comprendida en la educación infantil desde el programa llamado *filosofía para niños* iniciado por Mathew Lipman, al cual intentaremos acercarnos en su estructura, de manera que nos permita acceder al programa. Si bien entendemos tiene su origen y fundamento en el pragmatismo norteamericano, con gran influencia de John Dewey, percibimos que dicha propuesta al ser trasladada a países con idiomas, culturas, tradiciones diferentes, sufre una modificación de acoplamiento necesario, razón por la cual no limitaremos nuestro tema de investigación a la propuesta mencionada, sino que será un punto de partida necesario para reconocer los elementos que pudieran conformar una filosofía para niños desde la perspectiva de la educación básica.

---

<sup>31</sup> Federación Mexicana de Filosofía para niños, *Biografías*, [en línea] San Cristóbal de las Casas, 2013, (s. p.). Disponible en: <http://www.fpnmexico.org/index.php/historia/biografias>. [consultado el 17 de Junio de 2015]. “Matthew Lipman (nacido el 24 de agosto 1922, fallecido el 26 de diciembre 2010) es un filósofo, educador, lógico e investigador sobre pedagogía estadounidense. Él es el iniciador, el teórico y el líder en el desarrollo de la Filosofía para niños. Su trabajo tiene como objetivo promover la enseñanza generalizada de la Filosofía y una adaptación del concepto de la capacidad de pensar por sí mismo”.



### 1.1.2. Breve reseña histórica<sup>32</sup>

Al acercarnos a la filosofía para niños es inevitable remitirnos al programa propuesto por Matthew Lipman en 1969. Educación y filosofía han sido abordadas desde diferentes perspectivas que aluden a la temática infantil; autores como Platón, Rousseau, Montaigne, Nietzsche, Dewey lo trazaron, sin embargo, no lograron aterrizarlo como filosofía para niños.

Lipman propone en su proyecto introducir la filosofía en las aulas de enseñanza básica desde la niñez, con la intención de formar en los alumnos habilidades que les permitirán optimizar su capacidad de razonamiento. Desde el punto de vista del autor, si bien la escuela se ha preocupado por el conocimiento, se ha desentendido de la capacidad de fomentar habilidades que le permitan el ejercicio reflexivo.

Matthew Lipman nace en Nueva Jersey Estados Unidos en 1924. En el trayecto de preparación para iniciar la carrera de ingeniería, conoce los libros de John Dewey, de los que queda prendado; entonces, decide cambiar de práctica para dedicarse a la filosofía, en la cual se doctora con un trabajo sobre estética titulado *What Happens in Art*.

En Estados Unidos toma clases con Nagel, Schneider, Buchler, Saphiro y otros. Después consigue la beca Fullbright para continuar sus estudios en la Universidad de la Sorbona, París, lugar donde tiene contacto con filósofos como Merleau-Ponty, G. Marcel, de quienes reconoce grandes influencias. Se puede decir que nuestro autor vive en un ambiente lleno de energía y vitalidad filosófica.

Cuando regresa a Estados Unidos se dedica a dar clases en diversas universidades del país, sin embargo, reconoce grandes carencias en los fundamentos cognitivos de los alumnos universitarios, por lo que decide crear una estrategia que subsane dicha problemática. El procedimiento es propiciado desde la complejidad de las formas de vida en las que se encuentra el alumno de manera orgánica, desde un lenguaje accesible y cotidiano para el niño, características que el autor concibió en la riqueza literaria.

---

<sup>32</sup> Citado por Tomás Miranda Alonso, "Función de la filosofía en la educación de la persona razonable", en Francisco Javier Espinosa Antón (coord.), *Ocho pensadores de hoy: Rancière, McDowell, Savater, Faye, Conche, Lipman, Lledó, Flores D'Arcais*, [en línea] Septem Ediciones, Oviedo, 2007. p. 176. Disponible en: [www.septemediciones.com/files/8%20PENSADORES-resumen.pdf](http://www.septemediciones.com/files/8%20PENSADORES-resumen.pdf). [consultado el 13 de Marzo de 2015].

En 1969 Lipman escribe su primera novela intentando despertar en el alumno la curiosidad por la investigación lógica y estructurada. Miranda Alonso escribe que a finales de esa década decidió escribir una novela destinada a los niños de doce años para ayudarles a descubrir por ellos mismos las leyes más elementales de la lógica a partir de indagaciones que surgían en contextos concretos de discusión propios de las comunidades educativas de esta edad. Así surgió en 1969 *El descubrimiento de Harry*, publicándose cinco años más tarde se publicó.<sup>33</sup>

Posteriormente es requerido por el departamento de educación de New Jersey para diseñar un programa que permita el desarrollo del juicio moral en las instituciones educativas, es así como escribe *Lisa* (1988). Estas novelas marcan el comienzo de una serie de recursos que el autor utilizará para constituir el nuevo programa educativo.

En 1974 abandona la clases en la Universidad de Columbia para dedicarse de tiempo completo a otra universidad de menor prestigio, además le facilitaba la práctica e investigación de la conformación de su programa, Miranda nos explica: “En 1974 crea en Montclair State College (New Jersey) el Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC, Instituto para el desarrollo de la Investigación filosófica con niños), donde se encuentra hasta hoy. En 1979 se publica el primer número del primer volumen de la revista *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, de la que el propio Lipman es el editor”.<sup>34</sup>

Es en este espacio donde se da a conocer el programa y se hace la invitación a nivel mundial para la formación de profesores y formación de formadores, este lugar permite la expansión y difusión de la propuesta a diferentes partes del mundo.

### **1.2.2. Estructura del programa de Lipman**

La dinámica que se sigue en una sesión de filosofía para niños intenta basarse en sus propias preferencias e inquietudes, contrariamente a una sesión tradicional en el aula que predetermina el tema a desarrollar; Eugenio Echeverría formador en el instituto IAPC nos dice: “Los estudiantes leen en el salón de clases un fragmento de la novela o algún episodio

---

<sup>33</sup> Véase, *ídem*.

<sup>34</sup> *Ibídem.*, p.2.

de determinado capítulo, y el maestro pide que elaboren preguntas sobre lo que haya llamado la atención en la lectura”.<sup>35</sup>

Podemos darnos cuenta de la importancia de la pregunta para iniciar la discusión, sin embargo, el éxito de las respuesta se basa en que son temas propuestos por los propios niños, permitiéndoles escoger los contenidos sobre los que van a opinar y participar, de esta manera también son partícipes en la construcción de su propia formación.

El alumno no se queda estático a recibir instrucciones del maestro, sino que entra en una dinámica donde escucha, opina y participa en su comunidad, dando su punto de vista, y así contribuye a la formación de un conocimiento no sólo propio, sino común. Echeverría nos dice más adelante: “Estas preguntas se anotan en el pizarrón, de donde el grupo, de manera democrática escoge una para iniciar la discusión”.<sup>36</sup>

Comienza entonces la discusión acerca del tema propuesto, donde la escucha, la tolerancia hacia puntos de vista distintos, la necesidad de argumentar con razones, siempre están en constante interacción. El profesor debe estar atento a proyectar el diálogo hacia el descubrimiento de conceptos, clarificando términos que no se entienden, evitando el diálogo no filosófico. En el mismo sentido demandar en cada exposición de los alumnos sobre sus ideas, coherencia con su actuar. La conversación no tiene que llegar necesariamente a una conclusión, pues la importancia radica en la ejercitación del pensamiento, hemos de entender que la práctica constante permitirá una mejora en el diálogo.

Las novelas son acompañadas de sus respectivos manuales, los cuales contienen ejercicios propuestos como guía para el profesor, de esta manera puede alentar y orientar la clase, consideramos que, al respecto, Tomás Miranda Alonso en su artículo *M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable*, elaboró una excelente síntesis de las novelas y manuales del programa.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Eugenio Echeverría, *Filosofía para niños*, Aula Nueva, México, 2011, p. 16.

<sup>36</sup> *Ídem*.

<sup>37</sup> Para más información acerca de las manuales y novelas de Lipman consulte: Félix García Moriyon, *Filosofía para niños: genealogía de un proyecto*. Eugenio Echeverría, *filosofía para niños*, y Matthew Lipman, *La filosofía en el aula*.

- *Hospital de muñecas* (4-6 años). Manual: *Entendiendo mi mundo*. Un relato que permite una discusión sobre la propia identidad personal.<sup>38</sup>
- *Elfie* (5-6 años). Manual: *Relacionando nuestros pensamientos*. Se centra en el conocimiento de uno mismo y en la exploración de los aspectos problemáticos de la experiencia.<sup>39</sup>
- *Kio y Gus* (7-8 años). Manual: *Asombrándose ante el mundo*. Su objetivo es el de potenciar las destrezas de razonamiento en el descubrimiento del mundo que nos rodea<sup>40</sup>
- *Pixie* (9-10 años). Manual: *En busca del sentido*. Investigación sobre el lenguaje, sobre la construcción de relatos y de la propia identidad.<sup>41</sup>
- *Nous* (10 años). Manual: *Decidiendo qué hacemos*. Continuación de Pixie, centrada en cuestiones éticas.<sup>42</sup>
- *El descubrimiento de Harry* (11-12 años). Manual: *Investigación filosófica*.<sup>43</sup>
- *Lisa* (13-14 años). Manual: *Investigación ética*. Aplicación de las destrezas de razonamiento a la investigación y análisis de la experiencia moral.<sup>44</sup>
- *Suki* (15-16 años). Manual: *Escribir, cómo y por qué*. Investigación estética.<sup>45</sup>
- *Mark* (17-18 años). Manual: *Investigación social*. Investigación sobre cuestiones de filosofía social y política.<sup>46</sup>
- *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Último relato de Lipman, interesante para los estudiantes de pedagogía, psicología y sociología.<sup>47</sup>

---

<sup>38</sup> Sharp, A. M. y L. Splitter, *Hospital de muñecas*, Madrid, De la Torre 2006.

<sup>39</sup> M. Lipman, *Relacionando nuestros pensamientos*, Madrid, De la Torre, 2001.

<sup>40</sup> M. Lipman, *Kio y Guss*, Madrid, De la Torre, 1992; M. LIPMAN, *Asombrándose ante el mundo*, Madrid, De la Torre, 1993.

<sup>41</sup> M. Lipman, *Pixie*, Madrid, De la Torre, 1989; M. Lipman, *En busca del sentido*, Madrid, De la Torre, 1989.

<sup>42</sup> M. Lipman, *Nous*, Madrid, De la Torre, 2004; M. Lipman, *Decidiendo qué hacemos*, Madrid, De la Torre, 2004.

<sup>43</sup> M. Lipman, *El descubrimiento de Harry*, Madrid, De la Torre, 1989; M. Lipman, *Investigación filosófica*, Madrid, De la Torre, 1988.

<sup>44</sup> M. Lipman, *Lisa*, Madrid, De la Torre, 1988; M. Lipman, *Investigación ética*, Madrid, De la Torre, 1988

<sup>45</sup> M. Lipman, *Suki*, Buenos Aires, Manantial, 2000; M. Lipman, *Escribir, cómo y por qué*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

<sup>46</sup> M. Lipman, *Mark*, Madrid, De la Torre, 1989; M. Lipman, *Investigación social*, Madrid, De la Torre, 1990.

<sup>47</sup> M. Lipman, *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*, Barcelona, Gedisa, 2004.

Los profesores de filosofía para niños requieren cierto perfil, no en cuanto conocimientos de historia o conceptos filosóficos (lo cual no es nada desdeñable), la prioridad estriba en el interés por fomentar y llevar a cabo una comunidad de investigación, saber reconocer las cuestiones que se presentan y guiarlas hacia las dimensiones de las vidas de los niños. Echeverría opina al respecto: “más que saber filosofía es importante que el docente sea sensible hacia la dimensión filosófica de los niños con los que trabaja”.<sup>48</sup>

### **1.3. Desarrollo y repercusiones: filosofía para niños después de Lipman**

#### 1.3.1 Despliegue de la filosofía para niños en diferentes partes del mundo

Entendemos que si partimos de la propuesta de Matthew Lipman como inicio de una filosofía para niños, no podemos restringir la totalidad del pensamiento filosófico con infantes a esta única disposición, pues consideramos que su disposición dialógica y de apertura, en constante movimiento, aunado a las necesidades educativas en cada espacio de ejercicio, permiten un crecimiento y re-consideración constante de la misma, por tanto, entendemos que esta capacidad de maleabilidad y acoplamiento conllevan la elaboración de diferentes materiales a partir de la propuesta inicial. Miranda nos dice: “Las novelas y los manuales se han traducido parcial o totalmente a más de veinte lenguas; se han creado nuevos materiales curriculares, que suponen una alternativa a los propios de Lipman y que pretenden estar más adaptados a las peculiaridades de los países en los que surgen”.<sup>49</sup>

Un factor en contra de la nueva propuesta de filosofía para niños es el contexto, pues traducir los significados de una manera precisa y exacta en lugares con formas de vida y lenguaje diferente coarta la propuesta, aunque no la imposibilita.

Por ello, la propuesta no puede quedar restringida únicamente al uso de las novelas con sus manuales, se debe divulgar para un ejercicio teórico y práctico. Miranda comenta al respecto: “La apertura de centros de Filosofía para niños se convierte así en la estrategia a través de la cual se crean espacios en diversos países, donde se traducen los materiales del

---

<sup>48</sup> Eugenio Echeverría, *op. cit.*, p. 144.

<sup>49</sup> Tomás Miranda, *op. cit.*, p. 5.

programa, se investiga su impacto y se forman docentes que llevan a sus escuelas esta propuesta pedagógica”.<sup>50</sup>

Miranda nos muestra que la filosofía para niños ha tenido alcances que desbordan el programa iniciado por Lipman, lo cual es entendido por la diversidad de medios en los que se ha propagado, como revistas referidas al tema, desde multiplicidad de contribuciones: “revistas han aparecido, revistas para difundir trabajos sobre el programa (se edita en castellano y portugués *Aprender a pensar: Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y para Crianças*, que en la actualidad es una revista publicada en CD con el título *Filosofía para Niños*, y en catalán se edita *Butlletí de Filosofia 6/18*).<sup>51</sup>

Bajo este entendido que comprende la filosofía para niños con características diversas según su lugar y las formas de su ejercicio, se crea un organismo que intenta regular las nuevas propuestas educativas a la luz de la filosofía para niños que permita regular su crecimiento: “El organismo responsable de la coordinación internacional es el International Council for the Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), cuya fundación se produjo en Dinamarca en el año 1985 y celebra un congreso cada dos años. La coordinación europea se realiza mediante el proyecto SOPHIA”.<sup>52</sup>

Hablar de la filosofía para niños en México consideramos que es un tema demasiado extenso y complejo, por ello únicamente nos daremos a la tarea de mencionar algunos datos estadísticos importantes.<sup>53</sup> Echeverría nos menciona uno de los primeros acercamientos de la filosofía para niños en México: “En 1979, se habla por primera vez en México de Filosofía para Niños, a través del doctor Albert Thompson, de la Universidad de Marquette en Milwaukee, Wisconsin, quien como profesor visitante durante un año en la Universidad Anáhuac, en la ciudad de México”.<sup>54</sup> Posteriormente, la Universidad Iberoamericana también se interesa en el programa.

---

<sup>50</sup> Eugenio Echeverría, *op. cit.*, p. 19.

<sup>51</sup> Tomás Miranda, *op. cit.*, p. 5.

<sup>52</sup> *Ibidem.*, p.6.

<sup>53</sup> Si se quiere saber más al respecto, se pueden consultar las obras: *La filosofía de Matthew Lipman y la educación: perspectivas desde México*, Eduardo Harada (compilador), México, UNAM, 2012.

<sup>54</sup> Eugenio Echeverría, *op. cit.*, p. 19.

Desde entonces se ha extendido por todo el país: “En 1993 se funda en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, la Federación Mexicana de Filosofía para Niños, la cual desde entonces se convierte en la instancia que en el país tiene el reconocimiento para sentar las normas en cuanto a formación de centros de Filosofía para Niños y elaborar los criterios para la formación de docentes”.<sup>55</sup>

La filosofía para niños no ha quedado restringida a las aulas de clases, sino que se intenta llevarla a la mayor cantidad de espacios posibles que permitan la reflexión, el diálogo y la creatividad, “se ha usado en cárceles, asilos de ancianos y con niños ciegos, sordos y de educación especial”.<sup>56</sup> Lo importante es fomentar el gusto por aprender filosofía y su aplicación en la vida diaria: “Se ha aplicado con éxito en los campamentos de verano como parte de las actividades que realizan los niños y adolescentes”.<sup>57</sup>

Sin duda, no es fácil la labor de formación educativa desde la filosofía, como todos los quehaceres a emprender, pero el mejor medio de propagación es el ejercicio y práctica de la filosofía para niños en los mayores ámbitos posibles, razón por la cual se invita a la reflexión y ejercicio de dicha práctica desde la multiplicidad de sentidos en los que se pudiera enriquece.

### **1.3.2. Qué entendemos por filosofía para niños<sup>58</sup>**

Cuando hablamos de pensamiento filosófico no nos restringimos únicamente al tipo de pensamiento que se hace en las aulas universitarias sobre temas de filosofía, sino en el ejercicio de los componentes que permiten la formación de hábitos propios de la materia como: descubrir supuestos y fundamentos, emitir razones, determinar la validez de las inferencias; si se hace bien o se hace mal se considerará en otro momento, sin embargo entendemos que en el ejercicio de las actividades que caracterizan a la filosofía, ésta se hace.

---

<sup>55</sup> *Ibidem.*, p. 20.

<sup>56</sup> *Ibidem.*, p. 21.

<sup>57</sup> *Ídem.*

<sup>58</sup> Podemos decir que a la infancia se le considera como una etapa de la vida molesta y pasajera asignándole un papel meramente receptivo en función de lo que los adultos consideramos deben ser los niños; imagen que se refuerza cuando el niño se concibe en una estructura como un ser resuelto, actitud que asimila y practica al crecer, se propicia así una co-dependencia que se perpetúa hasta la edad madura. *Cfr.* Walter O. Kohan, *Infancia y filosofía*, Progreso, México, 2009.

Lipman nos dice: “El fin de esta propuesta no es tanto admitir el prodigio filosófico, como admitir la posibilidad de que algún día millones de niños realicen actuaciones filosóficas bien hechas a medida que practiquen sus habilidades filosóficas y las apliquen a otros aspectos de su educación”.<sup>59</sup> La filosofía es entendida por el autor como un ejercicio que intersecta y enriquece diversas áreas del conocimiento desvinculándolo de un ejercicio aislado y solipsista.

Dicho así, la actividad filosófica no queda restringida a alguna edad o etapa de la vida, sino es un proceso en constante formación, sin embargo, consideramos, iniciarlo lo antes posible en la edad infantil es lo más viable, cuando los niños comienzan a estructurar su mundo con el lenguaje. La percepción de la educación en interacción con la filosofía de una manera dialógica y combinada nos hace entenderlas desde paradigmas diferentes, consecuentemente, tendremos que abordar la infancia desde otra concepción.

En conclusión podemos decir que entendemos la conversación filosófica como el trabajo contemplativo (nos detiene a observar), analítico (nos permite conjeturar) y reflexivo (interiorizamos el proceso universal en una particularidad) comprometido con un diálogo significativo y fructífero que nos permite profundizar nuestro entendimiento. Brenifier nos dice: “hacer que esas ideas se relacionen unas con otras, identificar la naturaleza de sus nexos y contradicciones, para garantizar un estatus más allá de meras opiniones. Ciertamente la presentación de argumentos, produce algunos valores adicionales al proceso del pensamiento”.<sup>60</sup> En este sentido podemos entender que no es una actividad exclusiva de adultos sino un proceso de formación constante que puede ser iniciado en la infancia.

Si bien, para Lipman la filosofía con niños es el ejercicio del pensamiento multidimensional (crítico, creativo y ético), para nosotros el ejercicio filosófico trasciende el pensamiento para instalarse en una forma de vida que denota una existencia, es decir, entendemos en la filosofía para niños, el ejercicio pleno de las propias capacidades entendidas y comprendidas en un acto deliberado y reflexivo expresadas en una forma de vida, acción en la cual, el pensamiento se encuentra en constante movimiento desde la

---

<sup>59</sup> Lipman, Matthew, *La Filosofía en el aula*, p. 341.

<sup>60</sup> Oscar Brenifier, “Filosofía a través de las antinomias”, consultado en [www.cecadfin](http://www.cecadfin) [26 de abril del 2013].



palabra, por ello sabemos que trasciende al ser humano individual para reconocerlos desde una perspectiva en comunidad

#### **1.4. Filosofía para niños una mirada hacia el horizonte**

##### **1.4.1. Educación convencional vs filosofía para niños**

La dinámica esencial de la filosofía para niños está en ser propositiva, inquisitiva y en constante interacción; pero, observamos que la filosofía para niños es imposible agotarla en un programa o esquema educativo, que, si bien, lo reconocemos como acertado, pierde fuerza ante la diversidad de contextos.

Nuestra intención es reconocer algunos ejes imprescindibles que identifiquen la práctica de la filosofía para niños como tal, independientemente de las circunstancias en las que se aplique, conjuntamente intentaremos explicar la relación e influencia de otros programas no sólo filosóficos, sino también pedagógicos y psicológicos, a los que nos acercaremos, esta proximidad permitirá explicitar de forma clara la filosofía para niños.

La finalidad no es mostrar ejes únicos y determinables, nuestra propuesta tienen el propósito únicamente de hacer algunos planteamientos que delimiten los ejes rectores de la filosofía para niños, con la intención de reconocer más adelante las implicaciones éticas que conllevan.

En el ejercicio docente de la Universidad (1970) Lipman observa en sus alumnos una deficiencia en habilidades básicas de estructura cognitiva, la cual es propiciada por falta de conocimiento y práctica en dichas habilidades, más que por implicar un alto grado de complejidad intelectual, dichas deficiencias, podrían ser solventadas por un niño de primaria. Echeverría nos dice: “Los trabajos escritos que le entregaban y el modo en que defendían sus argumentos en las discusiones de clase, reflejaban carencias en cuanto a su capacidad para hacer analogías, inferencias y deducciones adecuadas, generalizaciones apropiadas, detectar errores de razonamiento, etc.”.<sup>61</sup> Por esta razón surge la necesidad de fomentar un programa

---

<sup>61</sup> Eugenio Echeverría, *op. cit.*, p. 13.

educativo aplicable desde la infancia, y de esta forma se lograría resarcir las carencias cognitivas.

Lipman separa tajantemente la escuela convencional<sup>62</sup> (sobre todo las de nivel público- primario) y su propuesta. En ello asume que el niño tiene las capacidades necesarias para poder desarrollar su intelecto de manera precisa y abundante, sin embargo, al ingresar al sistema escolar esas capacidades son mermadas, los estudiantes se encuentran desinteresados, desmotivados, muestran una actitud evasiva hacia el conocimiento.

En este sentido, Matthew Lipman reconoce que la institución educativa tiene grandes carencias no en cuanto objetivos o finalidades de programas, sino en cuanto asimilación y comprensión de contenidos, alentada, principalmente, por una enseñanza basada en productos y no en procesos, así, por ejemplo, el docente obliga a los alumnos a repetir datos históricos y se les impide, o mejor dicho les coarta la posibilidad de pensar y crear obras como los autores.

La propuesta de Lipman considera a la escuela con una misión que no se estanca en el obtener y acumular información, sino que busca conducir los procedimientos que generan conocimiento, llevado a cabo en el ejercicio y desarrollo del pensamiento. El ejercicio del pensar es un eje rector que fomenta el crecimiento del ser humano desde diversos aspectos.

Otra carencia que presenta la educación convencional, es que ésta se ha limitado a entender el proceso de enseñanza aprendizaje como una serie de pasos basados en un proceso de evolución cognitiva, y, con dicho proceso el alumno se convierte en un objeto medible y direccionable.

Matthew Lipman en su propuesta retoma algunos elementos de Piaget que le permiten estructurar las etapas del desarrollo del pensamiento del niño, reconoce que al intentar introducir la filosofía en las aulas, es necesario comprender al niño desde diferentes perspectivas no meramente evolutivas o esquematizadas, sino reconociendo aquella capacidad humana para seguir un proceso de investigación a partir de elementos que le interesan.

---

<sup>62</sup> Matthew Lipman refiere a la escuela convencional como escuela tradicional, connotación que no le daremos para evitar equívocos cuando relacionemos en el capítulo II la tradición con la educación.

Echeverría nos dice al respecto: “Al trabajar con los más pequeños, los maestros constantemente se sorprenden cuando descubren que los niños son capaces cuando se les proporciona el espacio y se les da credibilidad para analizar su pensamiento y el de los demás, de manera seria y ordenada”.<sup>63</sup> Por tanto, la filosofía no es una cuestión que requiera cierta edad o madurez para entenderla, sólo es necesario propiciar las condiciones necesarias que permitan el ejercicio y práctica del pensamiento, disposición que presuponemos favorece un enfrentamiento con las preguntas y situaciones que se nos presentan.

Es importante señalar que Matthew Lipman se aleja de entender el pensamiento como un sumario esquematizado y lo reconoce en el conjunto de capacidades que se desarrollan en un proceso de investigación, por consiguiente, entendemos el ejercicio del pensamiento más allá de una actitud inquisitiva o cuestionadora, lo concebimos como una estructura humana con posibilidad y necesidad de ser ejercitada para comprender su existencia en el mundo en coexistencia con los demás, así, el cuidado del pensamiento es parte importante en la formación de la estructura humana, pues dicha disposición permite comprender qué es y hacia dónde se puede direccionar.

El ejercicio del pensamiento en la educación desde una disposición que favorezca el crecimiento humano separado de un sistema que encamine al pensamiento para beneficios comerciales no es tema nuevo en la educación, en los años 70, a la vez que Lipman da a conocer su propuesta de filosofía para niños, Freire en Brasil emite un planteamiento que disocia la educación bancaria de una educación para la libertad. Actualmente se reconocen numerosos elementos de concordancia entre ambos autores,<sup>64</sup> desafortunadamente, por cuestiones de espacio, nos limitaremos a mencionar tres aspectos de los diversos que Echeverría nos menciona en su libro *Filosofía para niños*.

Para empezar, diremos que la propuesta de ambos autores se centra en una educación dialógica, en otras palabras, la educación no queda dividida en emisores y receptores, sino que ambos interlocutores, docentes y alumnos, cumplen la función emisora y receptora en un proceso conjunto. Desde este punto de vista, los conceptos que integran la formación

---

<sup>63</sup> Eugenio Echeverría, *op. cit.*, p. 36.

<sup>64</sup> Para más información consultar: José Barrientos Rastrojo, *Filosofía para niños y capacitación democrática Freiriana*, Liber Factory, Madrid, 2013.

educativa: enseñar, aprender, educar, razonar, etc., dejan de ser aislados e inteligibles para convertirse en elementos que necesitan ser ejercitados en la vida práctica desde una valoración consciente de los mismos, la misión sólo puede ser cumplida cuando dichos conceptos tienen lugar en la comunidad para un beneficio de la misma.

Ambos autores remarcan la importancia de entender la formación educativa como un proceso reflexivo que parte de la persona, pero que es necesario ser proyectado hacia la comunidad, pues únicamente en esta interacción se accederá a una crítica umbral de la transformación, entendiendo en esta última, el verdadero sentido de la educación: “En el paradigma estándar, los profesores preguntan a los alumnos; en el paradigma reflexivo los profesores y alumnos se interrogan unos a otros. En el paradigma estándar se considera que los estudiantes piensan cuando aprenden lo que se les ha enseñado; en el reflexivo se valora que los estudiantes piensan cuando participan en la comunidad de indagación que se está formando”.<sup>65</sup> De esta manera, la educación no se da en la rigidez de otorgar un conocimiento, sino en la flexibilidad que implica un aprendizaje conjunto; los materiales o programas no son determinados e inamovibles, sino en la consideración de la diversidad de formas de vida, pensamiento, actitudes, aspiraciones, que cada situación demanda.

La literatura en la propuesta de Lipman puede ayudarnos, ésta no es un recurso separado del conocimiento o un entramado de ficciones que únicamente desarrollen la imaginación por debajo de las matemáticas o ciencias exactas. La literatura, como recurso didáctico de apertura, permite, por su estructura flexible y movable, provocar expectativas, abrir horizontes, llevar a cabo un ejercicio de reflexión engarzándola con diversos campos de estudio: antropología, física, biología, etcétera.

Lipman acude a la literatura como motor generador de conocimientos, aquí encontramos una visión del mundo amplia y completa, pues la literatura es un vehículo necesario, gracias a ella podremos lograr el objetivo, el lenguaje utilizado en ella se acerca a la vida cotidiana de los alumnos, de esta manera provoca interés e identificación de los personajes con la propia vida. Al respecto, Echeverría, dice: “La diferencia con otras novelas para niños es que las obras de Lipman recapitulan los principales ideas y conceptos

---

<sup>65</sup> Eugenio Echeverría, *op. cit.*, p. 48.

filosóficos que han surgido a lo largo de la historia del ser humano”.<sup>66</sup> La filosofía en las novelas del programa no es un pegote ni se separa de la trama, sino se mantiene implícita en los cuestionamientos, proposiciones, resoluciones de problemas que los interlocutores presentan, así, la propuesta nos permite entretener el pensamiento filosófico de una forma sencilla y accesible.

Los personajes referidos en las novelas lipmanianas son niños que piensan en conjunto sobre problemas cotidianos, la trama se realiza con un grupo de compañeros, y el espacio lo ocupan algunas veces la escuela y otras el hogar. Para aclarar lo expuesto recurrimos a Echeverría: “[...] la intención de la novela *Filio y episteme*, así como de las que surgirán posteriormente, es proporcionar a los estudiantes modelos de niños y adolescentes que piensan de manera efectiva”.<sup>67</sup> En suma, diremos que la estructura de las novelas lipmanianas permiten un avance gradual de acuerdo a la edad y complejidad del pensamiento del alumno, en otras palabras, la intención es lograr un desarrollo óptimo de las capacidades cognitivas.

Para Lipman el pensamiento no puede estar sometido únicamente a procesos cognitivos, sino tiene que estar aunado al circuito de comunicación, razón por la cual es importante desarrollar capacidades que nos permitan externar, discernir, criticar el conocimiento, nos aclara: “[...] en lugar de seleccionar y pulir unas cuantas habilidades que pensemos que son necesarias, lo que hemos de hacer es empezar a tratar con los amplios campos de la comunicación, de la investigación, de la lectura, de la escucha, de la escritura y del razonamiento y hemos de cultivar cualquier habilidad que provea un dominio de este tipo de procesos intelectuales”.<sup>68</sup> Lipman reconoce que hay aspectos comprendidos en un proceso interactivo entre persona y comunidad que han sido soslayados en la educación, sin embargo, son importantes para la conformación de la estructura de comprensión en el alumno, según el autor, ambos aspectos (estructura del pensamiento en el alumno e interacción dialógica del conocimiento en el proceso de comunicación) son relevantes en el campo filosófico.

---

<sup>66</sup> *Ibidem.*, p. 15.

<sup>67</sup> *Ibidem.*, p. 14.

<sup>68</sup> Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, de la Torre, Madrid, 1988, p. 184.

Podemos constatar varios desafíos en la introducción de la filosofía para niños a las aulas de nivel básico, especialmente porque existen factores propios de la educación convencional que se prestan a maquillar los puntos ineficientes de la misma. El primer tropiezo lo encontramos en la concepción del significado de educación, eternizado dentro del sistema escolar, éste se encuentra más cercano a una serie de metodologías que prescriben el desarrollo del niño como condicionamiento estructurado, pues se centra en el individuo y, por ende, atenúa el vínculo con la comunidad. Con esta metodología observamos que esta dinámica de adiestramiento pocas veces logra cubrir los propósitos de la escuela oficial (formar alumnos con ilustraciones básicas de conocimiento). Otro punto es el sistema comprendido en requerimientos burocráticos plasmados en estadísticas numéricas, éstas, sólo maquillan la verdadera insuficiencia de la educación convencional, por lo tanto, se impide la apertura a nuevas formas de aprendizaje.

Además, en la propagación de la filosofía para niños también existen retos. Echeverría, de acuerdo con Lipman, asegura que la formación de profesorado en la filosofía para niños es uno de los desafíos a enfrentar, el autor mexicano opina que: “Es una propuesta que requiere un cambio de visión del maestro en cuanto sus concepciones del niño, la educación y el trabajo de enseñanza – aprendizaje en el salón de clases”,<sup>69</sup> la formación de profesorado requiere romper el esquema educativo tradicional e implementar una visión con un grado alto de racionalidad reflexiva.

El facilitador<sup>70</sup> debe proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para dilucidar la claridad en su búsqueda de sentido, debe liberarlos de hábitos mentales que no son críticos, darles la confianza necesaria para sentirse libres de defender cualquier posición de valor, haciendo la distinción entre el momento de investigación donde se requiere el pensamiento crítico y los momentos de esparcimiento, facultándolos igualmente para que puedan juzgar por sí mismos y tomar decisiones acertadas. En torno a este tópico Lipman opina que “[...] la enseñanza de la filosofía exige profesores que estén dispuestos a examinar ideas, a investigar a través del diálogo y a respetar el espíritu de los niños que están

---

<sup>69</sup> Eugenio Echeverría, *op. cit.*, p. 150.

<sup>70</sup> El término facilitador es utilizado en varias traducciones del programa de filosofía para niños, sin embargo, Echeverría hace una distinción clara: “La labor del maestro durante la clase de Filosofía para niños es, en primer término, la de facilitador de diálogo dentro de un grupo. Esta tarea se transforma conforme la comunidad madura y de acuerdo con la edad de los niños con los que se trabaja”. Véase. *Filosofía para niños*, p. 110.

aprendiendo”.<sup>71</sup> La experiencia del profesor como integrante de una comunidad de investigación es necesaria, pues, lo que transmite de forma inmediata es el espíritu en la investigación.

El cambio radical consiste en la transformación del docente que enseña a memorizar por el que enseña a pensar, además de impulsar el diálogo entre los estudiantes. El tino de Lipman se encuentra en entender el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayuda a las personas a reflexionar sobre las ideas y prejuicios para así poder modificarlas, si es que lo considera preciso. La autorreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo son constantes. La persona puede tomar consciencia de sus propios condicionamientos, liberarse, si es preciso, de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y una historia personal condicionada por la educación, la familia, el estado, la cultura y/o la religión.

El objetivo de la educación es crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo recíproco en condiciones de creciente democracia, es decir, igualdad. Para ello, se requieren prácticas de disenso que en forma de movimientos educativos, como los estudiantiles, sirven para reconstruir mejores consensos. Todas las personas que participan de un programa educativo tienen derecho a expresar y defender sus opiniones, reflexionar y a argumentar sus experiencias y a construir nuevos significados. El profesorado puede realizar una importante contribución para que se den las condiciones oportunas e ideales del diálogo, que hablen todos los implicados en el programa, que no haya interrupciones ni discriminaciones.

La cuestión no está en la aceptación de un problema educativo que, sin lugar a duda, todos reconocemos, sino en buscar y atreverse a practicar propuestas que permitan enfrentar los retos actuales; la filosofía para niños muestra una nueva percepción educativa, implica aspectos poco considerados en la educación, pero que son soporte de la formación de la estructura humana. Sabemos que tal empresa no es una tarea fácil, sin embargo, consideramos que la apertura a nuevos paradigmas educativos nos permitirá vislumbrar nuevas estrategias, y, qué éstas, a su vez admitan clarificar y reorientar el curso de la educación.

---

<sup>71</sup> Matthew Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 101.

#### 1.4.2. Que los niños piensen por sí mismos

Sin duda, el desarrollo del pensamiento constituye un eje rector en la Filosofía para niños propuesta por Lipman. Su programa educativo retoma el pensamiento desde un punto de vista filosófico y existencial, aspectos desdeñados por la educación tradicional, de acuerdo con el autor diremos que “el objetivo central del programa de Filosofía para niños es ayudar a los niños a pensar por sí mismos”.<sup>72</sup>

Primeramente, Lipman, entiende el pensamiento como un hábito, que al igual que otros, puede y debe ser acreditado, cuidado y desarrollado progresivamente como parte de nuestra formación humana; por lo que recomienda iniciar lo antes posible, desde la infancia: “[...] los niños piensan con inducciones y deducciones mucho antes de que empiecen a utilizar el lenguaje”.<sup>73</sup> El reto se encuentra en la transformación de un niño que evalúe sus propios argumentos, es decir, de un niño que piensa a uno que lo hace mejor, que sepa interiorizar la distinción entre el pensamiento eficaz y el confuso. Echeverría menciona: “La intención es que para cuando los estudiantes concluyan el bachillerato, el pensamiento activo, independiente y reflexivo se haya convertido en un hábito en ellos”.<sup>74</sup>

De acuerdo con Lipman, el pensamiento debe ser coherente y explicativo en su aspecto crítico, pero también propositivo y valorativo, por tanto entendemos que el pensamiento no se fundamenta de manera preestablecida, sino en la propia capacidad para valorar de acuerdo a criterios que se crean más pertinentes. El autor nos dice “[...] se entiende por pensadores autónomos aquellos que ‘piensan por sí mismos’ que no siguen a ciegas lo que otros dicen o hacen, sino que realizan sus propios juicios sobre los sucesos, forman su propia concepción del mundo y construyen su propia concepción sobre la clase de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir”.<sup>75</sup> La emisión de propios juicios, tomando en cuenta tanto causas y efectos, como las relaciones entre el todo y las partes, es decir, una valoración compleja de acuerdo a las circunstancias, es labor fundamental del pensamiento reflexivo, razonable y con ello autónomo.<sup>76</sup>

---

<sup>72</sup> *Ibidem.*, p. 127.

<sup>73</sup> *Ibidem.*, p. 132.

<sup>74</sup> Eugenio Echeverría, *op.cit.*, p. 14.

<sup>75</sup> Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, *op. cit.*, p. 61.

<sup>76</sup> Este tema será abordado con mayor amplitud en el inciso correspondiente al despliegue del pensamiento crítico, p. 66.



La esencia de la propuesta lipniana radica en permitir que los alumnos piensen por sí mismos, por tal razón, la formación de pensadores autónomos constituye un eje rector en la filosofía para niños. El autor rompe con un concepto de pensamiento abstracto comprendido en ciertos espacios intelectuales, para vislumbrarlo y aplicarlo en una forma de vida propia, desde la riqueza que nos puede proporcionar la vida en común. Echeverría afirma: “los estudiantes se vuelven pensadores autónomos que a lo largo del proceso educativo aprenden a contestar preguntas del tipo de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el cual desean vivir”<sup>77</sup>, dicha enseñanza, no sólo representa un ideal moral, sino que es indispensable para una sociedad que aspire a ser libre, aquí se trata de un crecimiento personal.

Por ello, el buscar y encontrar sentidos no sólo cognitivos, sino éticos y existenciales, implicando una relación coherente entre la forma de vida individual y la comunidad, es una función necesaria de la educación. En este punto, la educación se enlaza con la filosofía, pues ha llevado a cabo la tarea de buscar y encontrar sentidos, tanto personales como comunitarios desde tiempos inmemoriales.

El autor señala que la educación institucional contrariamente a fomentar pensamiento crítico, con posibilidad de crecimiento tanto cognitivo como vivencial, parece obstaculizarlo, propaga un pensamiento receptivo y repetitivo, enalteciendo la acumulación de información, entorpeciendo su naturaleza activa e interactuante.

Si bien para Lipman es importante el ejercicio del pensamiento para poder asimilar y adquirir mayores conocimientos dentro de un aula, nosotros entendemos el pensamiento como parte necesaria de la estructura humana, su desarrollo, por tanto, inicia desde que el niño tiene capacidad para preguntar, admirarse, proponer su propia visión, no únicamente como un hábito, sino como parte de una forma de vida.

---

<sup>77</sup> Eugenio Echeverría, *op. cit.*, p. 48.

### 1.4.3. Experiencia vital y aprendizaje significativo

El sentido de la vida radica en encontrar significados, por ello es una tarea importante en la vida de los seres humanos, pues la ausencia de sentido provoca angustia y desesperación. Para Lipman, la experiencia escolar que introduce al niño en un sistema desvinculado de las vivencias y forma de vida que ha llevado, presuponiendo una integración paulatina posterior, es hacerlo partícipe de una experiencia sin sentido; en la formulación de una nueva representación de aprendizaje requerida por la escuela, el alumno corre el riesgo de desinteresarse o desentenderse.

Lipman reconoce en el aprendizaje una posibilidad de crecimiento, no como añadido o agregado, sino como una asimilación que permite un crecimiento propio, para llevar a cabo dicha tarea es necesario que pueda realizarse desde una experiencia vital, es decir, desde un aprendizaje basado en significados. Los significados para Lipman se entienden en la percepción de dos tipos de relaciones: entre partes y todo (relaciones en su conjunto) o, entre fines y medios (uno se da por causa del otro, pero ninguno es parte significativa del otro). Por ello, tomar en cuenta estos dos tipos de relaciones en la educación permitirá, una atención más completa hacia lo que se pretende enseñar.

Siendo el significado una relación tan íntima con nuestra estructura, no puede ser impuesto u otorgado, sino que es necesario que sea descubierto. Para Echeverría la propuesta de Lipman es ampliamente viable en cuanto reconoce la necesidad de un aprendizaje basado en los significados pues concuerda con la teoría del psicólogo David Paul Ausbel como aprendizaje significativo: “Cuando lo que se aprende tiene relación con la experiencia de los estudiantes, les va a ser más fácil retenerlo e integrarlo a su memoria de largo plazo”.<sup>78</sup> Reconocer esta necesidad de significado en la formación del niño nos remarca la importancia de relacionar la enseñanza de la escuela con la forma de vida del alumno, el aprendizaje en esta relación se dota de tal sentido que adquiere mayor relevancia y un mejor entendimiento, comparándolo con el conocimiento practicado por repetición.

---

<sup>78</sup> *Ibidem.*, p.40.

Si bien, Lipman reconoce el significado como necesario para la formación de la estructura cognitiva del alumno, nosotros intentaremos trascenderlo hacia una estructura necesaria en nuestra existencia humana, es decir, la búsqueda de sentido dentro de la formación del niño es necesaria.

Entendemos la labor educativa no como donadora de conocimientos, sino con una misión que procura crear las condiciones necesarias para que los propios niños lleguen a descubrir sus relaciones y con ello sus significados. Es necesario para dicha labor integrar aspectos de la vida del niño que son importantes para él, de acuerdo a su edad, sus intereses y su época histórica, como son el juego, la tecnología, preguntas que ellos mismos se hacen sobre sí mismos y la sociedad, etcétera. Al respecto Dewey nos dice: “La experiencia puede abrazar y asimilar todo lo que descubre el pensamiento más exacto y penetrante”<sup>79</sup>. Podemos considerar que una tarea de la educación es lograr un engrandecimiento y profundidad en los elementos que instan a la reflexión, al descubrimiento de encontrar y crear nuevos significados desde una experiencia propia de vida.

La conexión de diversidad de significados se manifiesta y se entrelaza de manera diferente en cada persona, por ello puede ser mejor entendida en el diálogo; el objetivo no busca lograr mayor conocimiento, sino tener una mejor comprensión, Angélica Sático nos dice:

“La comprensión es un proceso gracias al cual un hecho o situación desconocido pasan a ser conocidos y, por tanto, ante el cual sabemos reaccionar. Esta transformación mental se efectúa mediante diversas conexiones, relacionando una idea con otra y comparando conceptos entre ellos, hasta que la situación conocida encaja con una situación familiar o de relación, comprendemos cuando nos podemos explicar la perplejidad”.<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> John Dewey, *Cómo pensamos*, p. 254.

<sup>80</sup> Irene de Puig y Angélica Sático, *Jugar a pensar: Recurso para aprender a pensar en educación infantil (4-5 años)* SEP, México, 2008, p.12.

La filosofía para niños intenta detonar esa necesidad del alumno por buscar y encontrar sentidos en marcos más amplios de interacción constante, entre la diversidad de las formas de vida que se muestran en el diálogo. La intención de formar una comunidad dialogal aspira a ser generadora de condiciones que permitan reconocer, encontrar y dirigir sentidos, no solo como adquisición de conocimiento, sino en el actuar y pensar de la vida diaria: “Deberíamos decir que cualquier cosa que nos ayude a descubrir el *sentido* de la vida es educativo, y las escuelas son educativas sólo en la medida en que facilitan tal descubrimiento”.<sup>81</sup>

#### **1.4.4 Comunidad dialogal de investigación**

Echeverría nos menciona la gran influencia socrática en el planteamiento filosófico de Lipman sobre todo en la propuesta mayéutica del griego; la cual en un proceso dialógico de preguntas y respuestas intenta extraer el conocimiento que se encuentra inherente en el pensamiento de los interlocutores para que pueda mostrarse con claridad.

Filosofía para niños tiene como eje rector el ejercicio dialógico gestado en comunidad, es decir, la indagación necesaria entre un grupo de personas que participan en la misma cuestión, donde la palabra tiene una misión principal; el papel del maestro queda únicamente en calidad de guía, o en términos de la filosofía para niños, de facilitador. Echeverría nos dice al respecto: “En la comunidad de diálogo los niños reflexionan y tratan de encontrar sentido dentro de su propia experiencia de conceptos como libertad, justicia, normas, muerte, pensamientos, y es el ejercicio cotidiano y constante en estos diálogos lo que los va llevando a un mejor entendimiento de ellos mismos y del mundo en que viven”.<sup>82</sup>

El alumno le da una importancia especial al compartir y convivir con las personas que le rodean, la escuela es importante en el niño por entenderlo como un espacio donde se puede convivir con congéneres de las mismas edades, con preferencias y gustos parecidos, por ello creemos es un espacio importante donde se pueden generar oportunidades motivacionales hacia el conocimiento de una manera agradable. Convivencia que puede ser suscitada a manera de diálogo y de juego, abriendo espacios que permite entender a los niños desde perspectivas no meramente cognitivas, sino en el intento de saber relacionar, escuchar

---

<sup>81</sup> Matthew Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 57.

<sup>82</sup> Eugenio Echeverría, *op. cit.*, p.26.

expresar sentidos que le permiten proyectar su actuar y pensar; aspectos poco medibles, pero necesarios en nuestra formación y perspectiva humana.

Reconocemos el diálogo crítico y ético como eje rector de la filosofía para niños, pues es en el ejercicio del mismo que el alumno reconoce un entendimiento en sí mismo y en su relación con el mundo. Lipman nos dice: “Encerrar a cada niño en una práctica privada es de hecho privarlo de la experiencia vital de la cooperación intelectual de darse cuenta de su integridad intelectual cuando revisa el propio punto de vista a la luz de nuevas opiniones”.<sup>83</sup>

Lipman reconoce a Dewey como el principal transformador del modelo educativo al proponer planteamientos que permiten una nueva visión de la educación. La enseñanza no puede transformar al alumno desde modelos exteriores a los que posteriormente se acoplara, sino que es necesario que siga el espíritu de indagación propio en todos los seres humanos para reconocerse como generador de conocimiento desde sí mismo. Es en el ejercicio de afirmar, negar, comparar, contradecir, refutar, exponer etcétera, es decir, deliberando y perfeccionando el proceso de cuestionamiento donde el alumno puede desarrollar un pensamiento mejor estructurado y crítico; acciones que pueden tener pleno ejercicio en el diálogo en comunidad.

Para Echeverría la propuesta de Dewey pone en choque el conocimiento dado de manera prescriptiva otorgándole una mayor importancia a la duda, es decir, no se trata de rechazar lo que nos inquieta o inestabiliza, por el contrario, es necesario provocarlo y seguirlo de manera lógica y explicativa. Para Dewey la pretensión de ejercitar lógicamente el pensamiento permitirá la formación de una inteligencia crítica, que no puede restringirse a unos grupos sociales, económicos o culturales, sino que ha de ser provocada, cultivada y ejercitada a manera de derecho en todos los seres humanos. La escuela debe entender el diálogo y el discurso como gestores de dicha formación, como disposición necesaria de la sociedad democrática. Echeverría interpreta a Dewey: “Los medios fundamentales a través de los cuales se va a lograr una democracia creativa son la educación y la discusión, así como el diálogo”.<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> Matthew Lipman, *op. cit.*, p 107.

<sup>84</sup> Eugenio Echeverría, *op. cit.*, p.30.

Dentro de la filosofía para niños la formación de valores tiene la misma importancia que el desarrollo del razonamiento, pues podemos decir que ambos están tan imbricados que no pueden darse uno sin los otros; por ello entendemos que la formación de valores es eje rector de la filosofía para niños.

Lipman reconoce la formación de valores desde la propuesta de Lawrence Kohlberg<sup>85</sup>, éste último entiende un proceso evolutivo en el desarrollo del juicio moral en el niño y el adolescente, asienta que para que el niño llegue a tomar juicio moral sea educado en el juicio del mismo. El juicio moral no se resume en el mero conocimiento de los preceptos morales, ni en el de una relación empática que entiende los sentimientos ajenos como propios. El juicio moral en Kohlberg es una asimilación de reglas de manera preconventional (sigue el patrón de reglas establecidas en la sociedad sin cuestionamientos) a una transición, a una forma posconventional (el actuante trasciende las reglas establecidas desde el análisis y la discusión).

Es en el entendido de que el juicio moral debe ser educado desde la diversidad de perspectivas y propios criterios que se dan en el diálogo donde el juicio moral puede ser desarrollado contrariamente a ser de una manera prescriptiva o descriptiva. Echeverría nos dice más adelante sobre el nivel pos convencional en Kohlberg: “En el nivel posconventional el individuo elige reglas y valores que van a regir su comportamiento con base en principios que ha escogido de manera libre y después de la reflexión. Es en este nivel cuando es capaz de criticar normas sociales con las que no está de acuerdo”.<sup>86</sup>

Inculcar el juicio moral implica reconocer los criterios, valores e ideales que se encuentran entretreídos en la estructura social, para comprenderlos, valorarlos y asimilarlos es necesario sean externados y cuestionados desde diferentes perspectivas.

La manera de introducir la ética dista mucho de la enseñanza y prendimiento de normas y reglas que se impongan, o de algún curso de clasificación de valores o toma de decisiones que ven al hombre como un ser determinado y repetible. Pues, a la larga, esas

---

<sup>85</sup> Lawrence Kohlberg (25 de octubre de 1927-19 de enero de 1987). Psicólogo estadounidense. Obtuvo en Chicago el título de “Bachelor of Arts” y el doctorado en filosofía. En 1958 presentó su tesis doctoral acerca del desarrollo del juicio moral. El desarrollo moral es un proceso que tiene interés tanto para la psicología como para las teorías de la educación. A partir de los trabajos llevados a cabo por Piaget, desarrolló una teoría que pretende explicar el desarrollo del razonamiento moral. “Teoría del desarrollo moral de Kohlberg”, <http://depsicologia.com/la-teoria-del-desarrollo-moral-de-kohlberg/> [noviembre del 2015].

<sup>86</sup> Eugenio Echeverría, *op. cit.*, p. 38.

reglas son frágiles ante otras circunstancias de las que se ve rodeado el alumno (situación económica, familiar, escolar, etc.).

La decisión correcta se tomará si se ahonda en la capacidad evaluativa acorde a las circunstancias que las rodean, reconociendo la necesidad de mostrar nuevas alternativas razonables y plausibles que impliquen aptitudes como respeto, imaginación, sensibilidad, sentido de la singularidad y justicia. Una vez teniendo los medios necesarios para la emisión de juicios es más fácil que puedan ser responsables, pues tienen las herramientas para pensar y, en consecuencia, actuar.

Podemos constatar en la educación convencional una preferencia a las abstracciones matemáticas y del lenguaje por encima de la formación artística, física o ética. La filosofía para niños propicia el espacio necesario en la comunidad de diálogo en el aula, para que el alumno pueda cuestionar y construir valores y reglas diferentes a los propios, en un ambiente de escucha y respeto. El aprendizaje de valores se da desde una forma experiencial en comunidad con el otro.

En el diálogo encuentra la revelación de diferencias, en el intercambio de opiniones interioriza una actitud dispuesta a la crítica con coherencia y capacidad de relación, no solo expresando ideas, sino visualizando consecuencias, cuando el niño encuentra sentido en la experiencia, aumenta su autoconfianza. Echeverría nos dice: “La dimensión de formación y desarrollo de valores de la Filosofía para niños constituye una propuesta pedagógica donde la exploración y la reflexión en torno a los valores desempeña un papel tan importante como el desarrollo de habilidades de razonamiento”.<sup>87</sup>

Podemos decir que el programa de filosofía para niños, si bien no es la panacea de la educación, sí cuenta con los elementos necesarios para reorientarla hacia otras formas más reflexivas, conscientes y críticas. Sin mencionar la importancia de la relación del conocimiento con la vida práctica, donde la ética tiene una función indispensable para alcanzar una sociedad mejor. Consideramos que los ejes rectores del programa son el fundamento y objetivo de filosofía para niños, y no debieran ser descuidados en ningún momento por adquisición de conocimiento o “precocidad” infantil, pues el desarrollo de los mismos no sólo implica un crecimiento individual, sino también social

---

<sup>87</sup> *Ídem.*

## CAPÍTULO II

### IMPLICACIONES ÉTICAS DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

#### 2.1 Algunas consideraciones a tomar en cuenta para el despliegue del pensamiento crítico

El concepto en boga dentro del argot educativo es “pensamiento crítico”, sin embargo no se han logrado abordar los elementos esenciales que lo permitan, o que podrían mejorarlo. El pensamiento crítico es un vehículo que permite una mayor claridad de pensamiento, en este ejercicio encontramos relaciones que implican nuestro actuar y, por lo tanto, el desarrollo de persona en sociedad. Considerar algunos de estos elementos es el objetivo de este apartado, por supuesto, sin miras a ser definitivo o inapelable.

Retomando a Dewey a través de su texto titulado *Cómo pensamos*, encontramos que éste reconoce los aspectos que permiten el pensamiento crítico; también abordaremos el desarrollo de las capacidades naturales, es decir, aquellas inherentes al ser humano. Los elementos presentes de forma natural implican capacidades humanas, las cuales emergen sin ser instruidas mediante una educación consciente, sino como una práctica necesaria para acceder al mundo social en el que el niño se encuentra inmerso (curiosidad, capacidad de relación, ordenación e interacción con los demás).

Para llevar a cabo la tarea expuesta líneas arriba, comenzaremos por acercarnos al concepto de signo y significación. Abbagnano menciona que los estoicos aludían a la palabra signo en dos sentidos: la primera que entiende una cosa indicativa de otra, como el humo es signo del fuego; la segunda más distante de la cosa indicada, por lo tanto, era determinada como oscura por naturaleza, es decir: “Los estoicos denominaron signo en general a ‘lo que parece revelar algo’, pero en sentido propio denominaron signo a ‘lo que indica una cosa oscura’, esto es, no manifiesta”.<sup>88</sup> En este sentido, reconocemos en la posibilidad de significar un componente necesariamente humano, la significación facilita el desarrollo de naturalezas básicas -la preservación de la vida-, hasta alcanzar horizontes de mayor expansión y complejidad, que permite participar en la trascendencia de la relación social.

---

<sup>88</sup> Nicola Abbagnano, *op.cit.*, s.v.



Dewey reconoce una estrecha relación entre el pensar y el significar, el significar permite traer lo no presente en un acto reflexivo, esto es, en el pensamiento. El autor reconoce el significar como tarea que puede ser complejizada, es decir, el significado en un primer momento es simple, por ejemplo, recordar ciertos signos, comúnmente entendidos, que permitan la sobrevivencia de la especie humana, por lo menos así, lo muestran algunas pinturas rupestres, el signo de humo para el fuego, cierto tipo de nubes para tormentas, etc. La importancia de significar implica protegernos de lo desfavorable y ampliar lo favorable.

Pero la significación no se queda en meras representaciones de signos básicos e impulsivos, el hombre tiene la capacidad de erigir deliberadamente esas significaciones, de crear sistemas y metodologías más complejas. Dewey nos menciona al respecto: “De la función de la significación depende toda previsión posible, todo inteligente proyecto, deliberación y cálculo”.<sup>89</sup> La significación en su forma más simple se relaciona con la satisfacción de un problema individual, sin embargo, de una manera más compleja permite mostrar el camino a mayor cantidad de personas.

Dewey reconoce que la significación va más allá de una relación de un consenso de correspondencia de un objeto físico con sus cualidades, puesto que las cualidades son atribuidas de acuerdo a la experiencia y forma de vida de cada persona, así, entendemos que un objeto no tiene el mismo significado para todos. Dewey nos dice: “el pensamiento confiere a los objetos y acontecimientos físicos un ‘status’ y un valor muy diferente al que posee para un ser que no reflexiona”,<sup>90</sup> por ejemplo, una piedra arqueológica tiene una significación diferente para una persona que la ve como una simple piedra un arqueólogo al que el objeto le dice, años, formas de vida, valores. La posibilidad de complejizar las significaciones lleva también a la posibilidad de complejizar el pensamiento.

Podemos encontrar también la significación sumergida en la forma de vida de las estructuras sociales, sin embargo, en su práctica habitual entendida en costumbres queda velada e imperceptible. Esta significación nos hace reconocer un sentido en nuestras vidas que nos hace ser y pensar de cierta manera aunque no se perciba de forma directa. En otras palabras, el significado subyace en un conglomerado de relaciones presentadas como

---

<sup>89</sup> John, Dewey, *op.cit.*, p. 34.

<sup>90</sup> *Ibidem.*, p. 36.

recuerdos, ideas, imágenes, experiencias, teorías; en este sentido, la presencia del significado ha sido soslayada en nuestra vida.

Uno de los principales problemas que presenta la educación actualmente es no tomar en cuenta la significación que subyace a una cultura, se pretende que el niño memorice, aprenda conceptos e ideas que no tienen alguna relación importante con su vida diaria, no significan nada para él, por lo tanto, carecen de sentido. Si se retoma la educación desde elementos significativos de acuerdo a la edad y forma de vida del infante, es, decir, desde una significación simple, podrá encaminarse hacia significaciones más complejas, permitiendo proyecciones y el enriquecimiento en cuanto persona. Dewey asegura que dicho propósito únicamente puede ser llevado a cabo por el pensamiento reflexivo.

Antes de exponer el desenvolvimiento del pensamiento reflexivo, que más adelante llamaremos pensamiento crítico, es preciso detenernos en reconocer los elementos fundamentales que lo permiten, o sea, los elementos que propician el pensamiento crítico.

Para Dewey el pensamiento reflexivo únicamente puede ser formado mediante “hábitos correctos de reflexión”.<sup>91</sup> Es pertinente hacer una aclaración respecto al hábito, éste puede ser entendido como la repetición continua que conduce a la rutina, la inercia y, con ello, a la limitación. Empero, Ricoeur propone reconocer al hábito en dos sentidos, el primero dice: “El hábito fija nuestros gustos, nuestras aptitudes, con lo cual reduce el campo de nuestras disponibilidades; se cierra el abanico de los posibles; nuestra vida va cristalizando en moldes”,<sup>92</sup> no negamos esta disposición posible donde se corre el riesgo de caer en la rigidez y automatización que impide al ser humano desplegarse en su potencialidad.

Nuestra pretensión es reconocer el hábito desde otra perspectiva, a partir de una formación consciente y selectiva que permita establecer conductas dirigidas, disposición que encontramos en el hábito flexible. Ricoeur afirma: “Y no es que los verdaderos hábitos constituyen propiamente automatismos. Precisamente los hábitos más elásticos, los más transportables, los más afines a los esquemas y a los métodos, son los que manifiestan mejor

---

<sup>91</sup> *Ibidem.*, p. 20.

<sup>92</sup> Paul Ricoeur, *Finitud y culpabilidad*, Taurus Humanidades, Buenos Aires, 1991, p. 77 .

lo que le llamó Ravaisson la vuelta de la libertad a la naturaleza”.<sup>93</sup> Entendemos al hábito elástico como una capacidad de la voluntad para moldear su propia formación.

Para Dewey es importante fomentar hábitos que permitan hacer crecer un pensamiento con fundamentos estructurados y precisos, acción en la que reconocemos una implicación ética en el reconocimiento del desarrollo de las potencialidades humanas desde la propia disposición.

La propia disposición que irrumpe hacia la búsqueda de un conocimiento de manera esforzada y selectiva es condición necesaria para la formación de un pensamiento reflexivo, por tanto, es importante tomar en cuenta la actitud para formar los hábitos necesarios, ésta impulsa a salir del estado de inercia en el que nos encontramos. Dewey, respecto a la actitud, dice lo siguiente: “Un caso especial de predisposición, la disposición que espera irrumpir a través de una puerta abierta”.<sup>94</sup> Dewey pretende que la actitud, comprendida como inclinación constante a hacer u obrar de una manera determinada, pueda ser de formación decidida y consciente, semejándola con un hábito. Desde este punto de vista, el alumno es receptor y transmisor del conocimiento con una actitud de búsqueda para su enriquecimiento.

Una actitud ante la vida significa hacer un proyecto de vida, un reaccionar, una preferencia hacia un actuar, la orientación hacia una acción. Esta estructura del ser humano no es tomada en cuenta dentro de un aula, puesto que el alumno es deslindado de una forma de vida y una proyección social, factor que también impide que la presencia en el salón de clases sea plena y consciente ¿Acaso, la actitud no es la que permite un acceso verdadero al conocimiento? ¿Por qué la poca disposición de los alumnos al conocimiento? ¿Por qué no se ha considerado la actitud, en un sentido estricto, para la formación educativa?

La actitud de búsqueda de conocimiento mediante los propios razonamientos es elemento necesario en la formación educativa, por tanto, la actitud de búsqueda de conocimiento es una tarea que no sólo busca el enriquecimiento del desarrollo personal, también es elemento ineludible para la introducción del discípulo en un rol con miras a un crecimiento social.

---

<sup>93</sup> *Ibidem.*, p. 77.

<sup>94</sup> John Dewey, *Naturaleza humana y conducta*, 1975, F.C. E. México, p. 41.

El reconocimiento y la concientización de la actitud permitirá vislumbrar la dirección y los elementos necesarios para ser orientada, por consiguiente, presuponemos que apoderarnos de la actitud implicará reconocerla, entenderla y aplicarla, dicho lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: ¿se puede educar la actitud?, ¿de qué manera?, ¿cómo puedo educar la actitud en el aula con problemáticas como sobrepoblación, excesiva carga de trabajo administrativo y tiempo limitado?

Dewey reconoce la importancia de orientar y sensibilizar la actitud que permita la preferencia por la investigación profunda, desde elementos que surgen de la necesidad humana por el conocimiento, a los que llama naturales: curiosidad, ordenación, establecer conexiones. A nuestro parecer el autor es poco considerado, al menos en este apartado, con la capacidad, igualmente nata, de relacionarnos con los demás, la cual consideramos significativa para acrecentar nuestra actitud hacia la investigación, por lo que intentaremos introducirla, al final, a partir de Hans George Gadamer.

### **2.1.1 Curiosidad**

Una de las preguntas más frecuentes que se plantea a la filosofía para niños es ¿son los niños filósofos naturales? Matthew Lipman y Dewey responden: son curiosos naturales.

La curiosidad del niño lo conduce a experimentar con objetos físicos, observarlos detenidamente, aventarlos para ver qué sucede con ellos. Podemos decir que tienen el espíritu ideal que les permitirá acceder a un pensamiento de mayor complicación; sin embargo, el pensamiento filosófico requiere una labor más intencionada.

La finalidad de dicho espíritu en la infancia atiende más a una necesidad de conocimiento para satisfacción personal, lo mismo que, logra la inmersión del niño en el universo social. Por su parte, el pensamiento complejo o reflexivo atiende una intención que va más allá del propio agrado, se centra en el reconocimiento de una generalidad que permite acceder a un cuestionamiento sobre los fundamentos y presupuestos en un mayor grado relacional, en este ámbito se encuentran los científicos, los filósofos, los artistas, etcétera, en donde impera la capacidad de admiración, elemento sustancial para poder perpetrar dicho pensamiento.

La curiosidad en el niño se nombra “curiosidad natural”; es indispensable mantenerla, cuidarla, orientarla y guiarla hacia una complejidad mayor a la que reconocemos como “curiosidad intelectual”, en buena parte estimulada y vivificada en el ejercicio del pensamiento, donde ambas se complementan, Dewey reconoce la necesidad de indagar, como una atracción necesaria que orienta el pensar con mayor complejidad: “Tal curiosidad es la única garantía segura de la adquisición de los hechos primarios sobre los cuales debe basarse la misma inferencia”.<sup>95</sup> Nos parece indispensable reconocer al pensamiento desde una naturaleza común, es decir, desde sus posibilidades más fundamentales, dotándolo no sólo de aspectos cognitivos que se adquieren, sino también en virtud de una motivación de elementos igualmente sustanciales en nuestro ser que podrían ser estímulo fundamental de la formación del alumno.

### **2.1.2 Establecer conexiones**

Cuando hablamos de “relacionar”, nos referimos más al sentido en el que Dewey reconoce las sugerencias, es decir, la capacidad de entender cómo unas cosas sugieren otras, apuntando hacia el sentido de sugerencia; no obstante, el término dentro del contexto en el cual se desarrolla el presente trabajo puede prestarse a equívocos, sobre todo al hablar de sugestión y darle una connotación psicológica que implique cierta manipulación de la voluntad ajena, de ser así, podría nublar lo que realmente intentamos decir, por ello consideramos pertinente proponerlo como capacidad de relacionar, es decir, la capacidad de establecer “conexiones”.

Dewey reconoce que es inherente al pensamiento establecer conexiones, sean voluntarias o involuntarias, en otras palabras, no entendemos objetos o situaciones aisladas, sino que siempre tienen que ver con nuestro entendimiento o con nuestra visión en relación a lo que ya conocemos y percibimos. No determinamos totalmente las conexiones, pues es una relación íntima, de una forma de vida, de una apropiación, en relación con un exterior, hacia algo no entendido de inmediato, sino más bien percibido, el autor nos dice: “El pensamiento es específico en cuanto diferentes cosas sugieren su significación apropiada, narran su historia única y hacen esto de modo muy diferente con las diversas personas”.<sup>96</sup> La

---

<sup>95</sup> John Dewey, *Cómo pensamos*, p. 59.

<sup>96</sup> *Ibidem.*, p. 19.

instrucción o preceptos para entablar conexiones, pueden ser guiadas para no quedar estancadas en la superficialidad de las relaciones inmediatas en busca de una complejidad de conexiones. Las conexiones más complejas involucran rapidez, al relacionar la orientación y amplitud que deben llevar, en concordancia con su aplicación en diversidad de circunstancias, permitiendo claridad y precisión en el entrelazado de conexiones.

Cuando hablamos de relacionar en las instituciones educativas, comúnmente pensamos en cierto tipo de conexiones lógicas y predeterminadas, las cuales en su mayoría ya están sobreentendidas, ejemplo: el maestro pide relacionar ciertos países con sus nombres; los países ya se conocen y, obviamente, los nombres, únicamente tienen que describir alguna relación o buscarlo en un atlas para identificarlos. Debemos aclarar que este tipo de conexiones, si bien pueden ser necesarias en determinadas circunstancias, nuestra intención se dirige más allá de la simple relación onomatopéyica.

La propuesta concibe la relación como una posibilidad de entablar conexiones entre puntos no percibidos o aparentemente discrepantes, alejándonos de métodos convencionales que únicamente son descriptivos. Establecer conexiones advierte intentar nuevas formas de ejercitar el pensamiento mediante la búsqueda de elementos desde una multiplicidad de opciones, intentando desarrollar un pensamiento más complejo y crítico.

Lo inadvertido, no es lo misterioso o subliminal, sino la posibilidad de reconocer, desde diferentes perspectivas la pluralidad de sentidos, ejemplo: la aclaración de conceptos en el uso cotidiano del lenguaje desde diferentes perspectivas, permitirá vislumbrar un entendimiento común más claro y preciso; pues si bien todos partimos de un lenguaje y de una vida común, en la capacidad de entablar relaciones o abstracciones, no todos lo hacemos de la misma forma o en la misma dirección. El no proceder de este modo, abre la probabilidad de insertar confusión o malos entendidos provocando desinterés y distracción.

El riesgo se encuentra en la pobreza o exageración de las conexiones, pues, por un lado, en poca cantidad son superficiales y podrían quedar como ideas sueltas, sin ninguna trascendencia, o anclar tanto una, que imposibilite el desarrollo de otras; por otro lado, la exageración tendería a provocar un choque entre ellas prestándose a confusiones, Dewey

reconoce la necesidad de un equilibrio: “El mejor habito mental encuentra el equilibrio entre la pobreza y la redundancia de sugerencias”.<sup>97</sup>

### **2.1.3 Ordenación**

La ordenación es igualmente un término que se presta a equívocos sobre todo con el de metodología, por ello, creo pertinente aclarar que en el presente trabajo se acerca más al término de ponderación o deliberación, ejemplo: existen diferentes hipótesis ante un problema determinado, por supuesto, no todas tendrán el mismo fin y el mismo peso, nosotros escogeremos la que nos parezca más probable, la que consideremos puede darle una respuesta más satisfactoria al problema, eligiendo la que parezca más acertada, es lo que nosotros llamaremos ordenación.

En un principio parece obvio escoger “la mejor opción” pero, de alguna manera, nuestras elecciones no son guiadas por las consecuencias que puedan provocar (especialmente en la adolescencia), sino por el conglomerado social que nos dice cómo actuar, ni hablar de los medios de comunicación que en todo momento buscan la manipulación para fines particulares; por tanto creemos que la ejercitación y concientización del ordenamiento de las ideas antes de tomar una decisión, es decir, esta conexión entre lo presupuesto y el problema, podrá tener gran influencia con respecto a un actuar y sus consecuencias. No únicamente decidir por decidir o por agradar a alguien, sino en virtud de una decisión premeditada.

Está por demás decir que dichas capacidades -como curiosidad y ordenación- no se adquieren, sino más bien se estimulan, pues se encuentran en nosotros. La implicación ética sugiere reconocerla y acrecentarla.

---

<sup>97</sup> *Ibidem.*, p. 68.

### 2.1.4 Convivencia

Una vez satisfechos los impulsos vitales (comer, dormir, vestir, limpiar, etcétera.) se reconoce una necesidad de salir del estado de angustia y confusión que nos genera el mundo exterior, implicando en ello una construcción en la formación de nuestro propio entendimiento que sólo puede ser llevado a cabo en el contacto con el otro, pero no en el simple contacto, sino en el que nos hace estar y sentir bien con el otro, que nos hace estar en casa y que implica un entendimiento mutuo de correspondencia a lo que llamaremos comunicación, reconociéndola como la idea fundamental de todo proceso de educación y formación. Al respecto, Gadamer nos dice: “La educación es así un proceso natural que, a mi parecer, cada cual acepta siempre cordialmente procurando entenderse con los demás”<sup>98</sup>.

Podemos entender que el aprendizaje no se reconoce en un conjunto de abstracciones que se realizan repetidamente en el sistema escolar, sino más bien en un estado de comprensión y conversación con el otro, ya sea el otro la inmersión a un mundo social, el encuentro con otra persona o, incluso, puede ser un nuevo conocimiento, lo importante es mantener ese nivel de conversación que nos permite estar en nuestro hábitat, la satisfacción por la comprensión recíproca. Gadamer anuncia: “Solo se puede aprender a través de la conversación”.<sup>99</sup>

Dicho lo anterior, el aprendizaje es un proceso no necesariamente inmediato, apresurado o determinado en grados, sino como una labor inacabada, permanente y personal, por lo tanto, si bien la escuela puede ayudarnos con elementos necesarios y de-veladores, permitirlo como única disposición de enseñanza empobrecería el verdadero despliegue de nuestras potencialidades, pues el crecimiento de nuestro ser sobrepasa las aulas de clase.

Sin embargo, no podemos soslayar ciertos aspectos intelectuales que se generan en las relaciones sociales de un ambiente escolar y entenderlas como punto de partida para favorecer la construcción del propio conocimiento, nuevamente siguiendo a Dewey podemos decir: “la tendencia a concebir el pensamiento como una facultad aislada, ha impedido

---

<sup>98</sup> Hans-Georg Gadamer, *Educación es educarse*, p. 35-36.

<sup>99</sup> *Ibidem.*, p. 10.



frecuentemente al maestro observar el hecho de que este influjo (hábitos de los demás) es igualmente real y penetrante en lo concerniente a lo intelectual".<sup>100</sup>

Lipman reconoce el forjamiento del pensamiento como una estructura de orden social, pues las conexiones y conceptos que le dan un sentido al pensamiento individual se encuentran entrelazadas invisiblemente en una red mutua. La comunidad escolar es para el alumno el lugar donde se conciben relaciones diferentes a las propias y, así, nuevas conexiones, permitiendo la posibilidad de pensar desde perspectivas diferentes a las habituales, por ello la escuela es reconocida como lugar ideal para engendrar una transformación ¿es posible una educación que abarque todos o, por lo menos, la mayoría de los elementos necesarios para el desarrollo del ser humano? De ser posible ¿Cómo llevarlo a cabo?

En la primera pregunta podemos permitirnos decir que, si bien la educación es un factor importante en la sociedad, queda limitada también por su entorno: el concepto que se tiene de la misma, su función, finalidad, estructura política, etcétera. No pretendemos encontrar la educación insuperable o inmejorable, pero si creemos necesario reconocer que no merece ser restringida a elementos únicamente sapientes o cuantificables en el uso exclusivo de libros de texto, memorización, repetición, programas de estudio, etc., sino en atención a la apertura de posibilidades de educar a través de elementos sustanciales de nuestro ser: los sentidos, los gustos, las percepciones, los juegos; podemos decir que la inserción de estos últimos en el aspecto educativo pueden ser llevados a las aulas. El alumno no es sólo un molde en el que se vacía información para acumular conocimiento y diga lo que tenga que decir y haga lo que se le ha instruido sin cuestionarlo, sino que tiene la posibilidad de desarrollar su crecimiento en el uso de sus propias cualidades y de su entorno

Hasta este punto podemos decir hemos retomado elementos fundamentales de la estructura humana que nos ayudarán a mejorar el proceso de comprensión, me gustaría remarcar lo que tenuemente hemos expuesto con respecto a potenciar esa posibilidad con vistas a un mejoramiento humano y social, es decir, desde una perspectiva ética; donde el pensamiento no es solamente un aspecto limitado del ser humano restringido a procesos de

---

<sup>100</sup> John Dewey, *Cómo pensamos*, p, 86.

conocimiento, sino podemos entenderlo como necesario para engrandecer y enriquecer la forma de vida.

Deducir los fundamentos que subyacen al pensamiento es una labor inacabada, pues siempre se van adquiriendo elementos nuevos y no se puede conocer la totalidad de los precedentes, sin embargo, es precisamente el reconocimiento de esta subestructura peculiar la que nos permitirá identificar elementos específicos que permitan el acceso a un nuevo conocimiento, no a manera de repetición o imitación que entienda un imponer o sobreponer, sino en el reconocimiento del pensar, del reflexionar, como capacidades inmersas en cada uno de nosotros, posibles en todo momento, en potencialidad de ser guiada, orientada y desplegada hacia el propio desarrollo. Dewey nos dice: “la actitud natural y espontánea de la infancia marcada por una curiosidad ardiente, imaginación fértil y amor a la investigación experimental, esta próxima, muy próxima del espíritu científico”.<sup>101</sup>

En este punto nos detendremos a hablar de un pensar inicial, el cual no significa el principio o el origen del pensar, sino retomado desde su estructura más cotidiana, más simple hasta cierto sentido, pues reconocemos que no sólo involucra lo que advertimos inmediatamente, sino la estructura interna que implica una cultura, lenguaje y forma de vida, entre otros aspectos.

Por ejemplo, observar es necesario en nuestra vida, la propuesta va en dirección de lograr ser observadores detenidos, detallados, cuidadosos y precisos, en la misma orientación va la intensificación de la escucha; así, el pensar lo realizamos todos los días de acuerdo a nuestra forma de vida, el llamado pretende llevarlo a cabo de una manera estratégica y ordenada que nos permita abrir la posibilidad de retomar lo preestablecido como probable, esta atención a un pensamiento más profundo mantiene su relación con el pensamiento reflexivo y su consideración con lo que llamaremos pensamiento crítico.

Es decir, es más una actitud hacia la búsqueda de problemas planteados, identificación de una inquietud o estado de perplejidad, que permitirán nuestro despliegue hacia el pensar. : “El pensamiento reflexivo lo constituye una activa, persistente y cuidadosa consideración de toda creencia o supuesta forma de conocimiento”<sup>102</sup>.Entendiendo, por lo tanto, que el pensar

---

<sup>101</sup> *Ibidem.*, p.10.

<sup>102</sup> *Ibidem.*, p. 19.

no se adquiere o mejora con la edad cronológica, sino se desarrolla en el ejercicio intencionado hacia el enriquecimiento del mismo.

Al hablar de un pensamiento crítico no nos referimos a una transformación radical del pensamiento separado de un pensamiento inicial, tampoco a la rigidez metódica de ideas bien estructuradas y lógicamente correctas, sino a la pretensión que intenta llegar al redescubrimiento del pensar como actitud natural a la investigación, planteando problemas, formulando probables soluciones, reconocimiento de elementos no considerados anteriormente, no sólo en un espacio predeterminado o circunscrito, sino en la propia existencia fuera del aula de clases.

La relación descrita arriba permitirá que se le considere al alumno como parte de una historia, de un lenguaje, una tradición, un conglomerado de recuerdos, experiencias, etcétera, que se conllevan en una forma de vida, por tanto, le permiten ser, hacer y pensar de cierta manera. Características de las que el educando no puede ser cortado violentamente y metido en otro contorno desprovisto de sentido para él, sino entendido en aquellas que le preceden, por el contrario, podrían ser gran ayuda para una proyección que permita su crecimiento.

El compromiso y el cuidado de las capacidades naturales del ser humano pueden ser encaminados al propio pensamiento con el objetivo de no perder las posibilidades de realización humana. La consideración de dichos elementos para el ejercicio de una práctica educativa, presume tendrá mejores resultados a los actuales, con resultados -es preciso aclarar- no nos referimos únicamente a calificaciones, rendimiento académico o evaluaciones estandarizadas y masificadas, sino también a los aspectos necesarios del crecimiento humano que no abarcan el ámbito cognitivo: confianza, determinación, capacidad de expresión, de pensar por sí mismo, comprensión, entre otras. Pero sobre todo el desarrollo y capacitación de la persona para tomar las decisiones necesarias y convenientes para vivir una vida buena en la sociedad.

En la misma dirección podemos reconocer la labor del profesor un tanto diferente a la tradicional que lo considera portador de un conocimiento impuesto y esforzado, por una vocación nueva que estimule las inclinaciones manifiestas por el alumno como oportunidad para el despliegue o profundización del pensamiento, encauzándolo a su propio aprendizaje. Heidegger nos menciona: “El auténtico maestro lo único que enseña es el arte de

aprender”.<sup>103</sup> En este sentido el maestro no es mejor en cuanto sabe más o tiene mejores métodos, sino en cuanto sabe desarrollar la curiosidad, el amor a la investigación y capacidad de proposición en el alumno, es decir, en un interés especial por el crecimiento del “otro”. Bajo el entendido de no haber garantías de ningún tipo aunque fuese nuestro más profundo deseo, pues lo que pase más allá del pensar es indeterminado.

### **2.1.5 Dialéctica como punto de partida**

La intención de este apartado es abordar aquellos conceptos y principios básicos que caracterizan la propuesta dialéctica como punto de partida en el pensamiento crítico, entendiendo éste como un factor dinámico que posibilita el develamiento de lo no dicho, aquellos aspectos de la realidad no definidos por los discursos formales, pero que forman parte de ella.

Entendemos por dialéctica el encuentro entre dos posibilidades en contraposición y su superación en una continuidad, negando toda determinación y permitiendo su dinamismo. Brenifier dice: “proceso mental que toma en consideración dos o más proposiciones aparentemente contradictorias y se basa en ellas para que puedan surgir nuevas proposiciones. Estas nuevas proposiciones nos permitirán reducir, resolver o explicitar las contradicciones iniciales”.<sup>104</sup> Implicando la sospecha de falibilidad en cada punto aparentemente fijo y seguro.

En este punto el concepto de verdad como inteligibilidad y perfección se fragmenta y lo reconceptualizamos en un proceso inacabado, en una tarea constante que reconoce puntos ciegos, nublan una teoría o una idea establecida. Adela Cortina opina: “Es imposible llegar a lo verdadero o lo concreto sin contar con la diferencia como motor”.<sup>105</sup> Si la verdad es un ejercicio que se realiza en interacción, su contrario, la negación, es constitutivo de la dialéctica, por lo tanto no debe evitarse; para la autora la Escuela de Fráncfort, entiende la verdad como una identificación con un sistema autoritario y dominante, por lo tanto, la

---

<sup>103</sup> Martín Heidegger, *¿Qué significa pensar?*, p. 77.

<sup>104</sup> El texto retomado en este trabajo es: Óscar, Brenifier, *Filosofar como Sócrates*, ed. Gabriel Arnaiz, 2007, p. 23. Impreso posteriormente como: *Filosofar como Sócrates: Introducción a la práctica filosófica*, Diálogo, Valencia, 2011.

<sup>105</sup> Adela, Cortina, *Crítica y utopía en la escuela de Fráncfort*, Síntesis, Madrid, 2008, p. 53.

presencia de contrarios sería la única manera de desestabilizar dicha autoridad: “lo completamente otro solo puede ser designado en una negación indeterminada, pero no puede ser conocido, y por eso la dialéctica únicamente puede ser –contra todos los cánones– negativa”.<sup>106</sup>

Esta relación irreconciliable, esta constante inestabilidad, la entendemos motor de movimiento, pues la conciliación sería una regresión al estado positivo, una afirmación determinada; por otro lado, el camino trazado hacia lo absoluto no está definido, ni siquiera es necesario hacerlo, pues es así como la dialéctica puede permanecer en una tensión sin fin, que renuncia a conformarse con lo dado.

Hasta aquí hemos reconocido al pensamiento como capacidad inherente al hombre con posibilidad de profundizarse y complejizarse en busca de una superación, no podemos negar que la dialéctica en esta situación nos da luz, pues tiende a la misma finalidad de ascensión, siguiendo esta dinámica, el pensamiento podrá superarse en cuanto se niegue a sí mismo, en cuanto conciba lo no concebido, que permita una transformación. Brenifier reconoce al respecto: “la filosofía es un arte de lo otro, es el lugar de la alteridad, de lo inesperado de lo ‘impensable’ porque no debemos adorar a ídolos, porque nos velan, nos cubren, nos esconden el significado de nuestro ser que va más allá de lo visible y material, hasta el punto de reducirlo a ello”.<sup>107</sup>

El anquilosamiento del pensar no sólo trae consecuencias trágicas para el mismo, sino que va causando un efecto de petrificación en el ser esencial que somos, lo va condenando al desgaste hasta hacerle perder movilidad y flexibilidad, aspectos que posibilitan el reconocimiento de la realidad, así el desenvolvimiento del pensar entienda una transgresión del estado natural para ir más allá de la opinión.

El movimiento y negación constante del pensamiento permitirá la formación de un nuevo ser, es decir, una transformación, punto en el que concuerda con el propósito de la educación, la formación y evolución de un futuro integrante de la sociedad. Sin duda, uno de los conceptos más olvidados en la educación es la dialéctica, a pesar de entender su

---

<sup>106</sup> *Ibidem.*, p. 142.

<sup>107</sup> Óscar Brenifier, *op.cit.*, p. 5.

importancia en nuestra formación humana, no sólo en un sentido de relación con el otro, sino también con nosotros mismos.

La dialéctica intentaremos vislumbrarla desde las actividades dialógicas e interactuantes en la vida cotidiana, y no desde la dinámica histórica. Para referirnos a esta dialéctica dentro de un aula, empecemos por reconocer actividades que permiten una interacción dinámica y constante entre los integrantes de la comunidad escolar: la relación entre la teoría y la realidad, la relación entre lo experimental y abstracto; la relación que se entabla entre maestro y alumno. Sin, embargo, no es el propósito estancarnos en la simple relación e intercambio de actividades suceden en una clase, nuestra pretensión apunta a un despliegue que permita el aumento en volumen y extensión del pensamiento con relación a las actividades cotidianas, dicho en otras palabras, dialéctica permitirá, partir de la interacción entre dichos elementos, procrear no sólo conocimiento intelectual, sino el desarrollo de otras potencialidades necesarias en cada uno de los seres humanos que nos instan a tener calidad de vida personal y comunitaria.

Este concepto de dialéctica nos hace sospechar la relación jerarquizada del maestro respecto al alumno, generalmente se percibe un trato donde un privilegiado le otorga el conocimiento a otro que no lo tiene, además ese otro, debe recibirlo de manera sumisa, obediente y resignada. La introducción de un proceso dialéctico desde la experiencia en el aula, rompe con ese estándar escalonado e intenta reconocer un tipo de educación en el que ambos interlocutores mantienen un constante intercambio de ideas, experiencias, trabajos, permitiendo un crecimiento y un enriquecimiento en ambos.

La práctica dialéctica que presumimos en el aula no tiene como finalidad alcanzar ciertos conocimientos predeterminados, sino reconocer un ejercicio permanente de juego dialéctico: dándole vueltas, analizando, opinando, comparando, en fin, acciones en las que el pensamiento se ejercite, además es importante tomar en cuenta que dicha tarea inquisitiva no queda limitada en lo tangible e inmediato, sino es importante reconocer en todo momento, otras posibilidades incluso indefinibles, podemos entender al pensar como aventurarse a una acción desconocida, donde el proceso es más importante que el objetivo, en otras palabras, no es tener la razón, sino razonar. Brenifier afirma: “la dialéctica consiste entonces en plantear objeciones y preguntas que nos permitan iniciar el *proceso anagógico* de ascensión

hacia el ser o hacia el bien, o hacia cualquier otra forma particular que permita lo incondicionado”.<sup>108</sup> Entonces, la dialéctica es un ejercicio de rompimiento indeterminado que facilita crecimiento a manera de ascensión, por tanto, permite acceder a lo esencial (Véase apéndice, ejercicio 1, p.149).

En este sentido encontramos implicaciones éticas que entienden el ejercicio del pensamiento como la capacidad necesaria a desarrollar en todos los seres humanos, por lo tanto, es importante que sea instituida en la escuela, esto permite reconocer al alumno no sólo como receptor de conocimientos específicos, sino tomar el desarrollo de otros aspectos del ser humano que también le permiten crecer como persona, como: imaginación, creatividad, sensibilidad, entre otros. En resumen, la dialéctica es el ejercicio fundamental del quehacer educativo.

El ejercicio dialéctico permite reconocer y marcar una diferencia entre el pensar propio y el de los demás, acción que genera además de una estimulación al pensar, el reconocimiento de la originalidad, ésta es entendida por Dewey, como la visión peculiar y particular de un pensamiento, la cual, es una propuesta ante el mundo entendida en sus circunstancias, pero también en sus posibilidades. El autor nos dice: “La originalidad significa un interés personal por la cuestión, una iniciativa para manejar las sugerencias (sugerencias) propiciadas por los demás y sinceridad para llevarlas a una conclusión comprobada”,<sup>109</sup> una perspectiva auténtica permite sinceridad con respecto a sí mismo y con los demás. El pensamiento tiene que estar ligado con lo original para no ser repetición, imitación o simple análisis, lo entendemos como condición necesaria y ética.

Ante tal situación nos surge la siguiente duda ¿Cómo saber que en realidad estamos ejercitando el pensamiento, y no conjeturando sobre lo ya entendido? Una buena aliada para reconocer lo no percibido, la entendemos en la sorpresa, pues el asombro es la actitud ante lo ajeno; nos asombramos cuando comprendemos que estaba ahí y no lo habíamos percibido, nos asombramos porque lo reconocemos como parte de nuestra vida. Al respecto Noé Esquivel aclara: “Cabe también observar que el inicio de la comprensión se da con el no-entendimiento, es decir, cuando lo otro no cae dentro de los esquemas de nuestras

---

<sup>108</sup> *Ibidem.*, p. 16.

<sup>109</sup> John Dewey, *op. cit.*, p. 323.

expectativas. Pensemos por ejemplo en el asombro o admiración como modos de comprensión nuevos”,<sup>110</sup> podemos decir, el asombro es una posibilidad de apertura. No obstante, debemos confesar que la admiración no siempre es aceptada cordialmente, lo develado puede provocar temor, algunas veces se presenta de forma violenta porque se ejerce en el logos del hombre y despierta.

Hemos retomado la dialéctica como ejercicio necesario en el desarrollo del pensamiento y en consecuencia la hemos planteado ineludible para un mejoramiento y enriquecimiento de la educación. Por lo que en este trabajo abordaremos la dialéctica como ejercicio en el aula de clases y no como un bagaje teórico y abstracto, dicho procedimiento lo vincularemos con el concepto de cuidado, bajo una perspectiva práctica. La realización de este ejercicio nos ayudará a cumplir el objetivo planteado.

#### **2.1.5.1. El cuidado como ejercicio ético - dialéctico en el aula<sup>111</sup>**

Para este apartado acudiremos a la dialéctica, cuyo corazón se centra en la relación alumno-docente, esta correspondencia la veremos como la interacción que posibilita el crecimiento de ambos actores.

La palabra cuidado tiene gran resonancia actualmente: cuidado del medio ambiente, cuidado del agua, de los enfermos, de la vida, del pensamiento, del otro, etcétera. Sin embargo, el dar por sobrentendido el concepto puede prestarse a una interpretación ambigua respecto al sentido que tiene en la educación. Es un modo de ser que se relaciona con nosotros mismos y con todo lo que nos rodea. Nosotros lo relacionaremos con la profesión que procura por otro ser en estado de vulnerabilidad, por ejemplo, la medicina o la enfermería, para

---

<sup>110</sup> Noé Esquivel, *Trazos para una ética hermenéutica en la vida y obra de Hans - Georg Gadamer*, Universidad Autónoma del Estado de México, México, 2012, p. 58.

<sup>111</sup> Las ideas del presente apartado nos surgieron a partir de un ciclo de conferencias emitida por el dr. Tomás Domingo Moratalla titulada: “Paul Ricoeur: una respuesta a problemas de la descomposición de la sociedad actual”, llevada a cabo del 22 – 27 de septiembre 2014, en la Universidad Autónoma de México. Si bien, la conferencia reconoce el cuidado del doctor o la enfermera hacia el paciente como una actitud ética, práctica y dialógica; nosotros reconocemos una actitud con las mismas características, en el cuidado respecto a la relación del maestro con el alumno. La propuesta en el presente trabajo apenas son esbozos. Véase Tomás Domingo Moratalla, “Paul Ricoeur: una filosofía para la educación la ética hermenéutica aplicada a la educación”, en *Voces de la filosofía de la educación*, Edith Irazema Ramírez Hernández (comp), CLACSO, México, 2015, p.145.



aseverar que el cuidado tiene que ver con la educación y reconoce esa misión de entrega, por lo tanto, lo mostraremos como elemento esencial en el despliegue del pensamiento.

Para abordar el concepto de cuidado utilizaremos algunas acepciones con las que se puede confundir. En primer lugar, se puede confundir con una actitud de condescendencia, es decir, la acción dirigida a la comodidad del otro, asumiendo los deberes del otro en calidad de “cuidador” hasta el punto de incapacitarlo, ejemplo: en la relación paciente y enfermera, atender al paciente hasta el punto de realizar las actividades del paciente (bañarlo, peinarlo), tarea innecesaria, lo único que se logra es la imposibilidad de usar sus capacidades, por tanto lo incapacita.

Respecto a la educación, el maestro cuida al alumno hasta el punto de no permitirle usar sus propias facultades, pues en calidad de buen maestro usa los recursos necesarios para facilitar en todo lo posible el “aprendizaje” al alumno. Sin ir más lejos cuando el maestro formula una pregunta, él la responde inmediatamente, y no permite que el niño se esfuerce en la investigación mental, en este sentido el cuidado hacia el alumno se mide en el nivel de complacencia, pues le da todo digerido, nulificando la propia capacidad del alumno para pensar. En este ámbito no sólo encontramos a maestros, sino también a gran número de padres y madres de familia, así, el “cuidador” nulifica y desconoce al otro, por ende, no lo entiende con capacidades que pueda desarrollar, antes bien como un ser desvalido.

Pero, también encontramos, en un grado diferente, el cuidado como atención, atendiendo el ámbito médico: enfermera-paciente. Consideramos una buena atención cuando la enfermera se dedica a tomar signos vitales, proporciona el medicamento indicado a la hora prescrita, atiende al paciente en lo que éste solicite, es decir, hay un movimiento del paciente y la atención se enfoca en cumplir los requerimientos solicitados, concentrándose en el aspecto físico y biológico del paciente, sin embargo, no podemos hablar de un cuidado. Si lo trasladamos a la educación el docente que atiende a sus alumnos en los requerimientos necesarios para su aprendizaje y cumple con las formalidades establecidas, planeaciones, (programas de estudio, es decir atiende a los niños de acuerdo a lo establecido y estipulado en los programas de estudio). No obstante, sólo se cumplen con la normatividad.

En un sentido más elevado y complejo el cuidado consiste en involucrarse con, mejor dicho, no sólo se interesa en el aspecto físico del paciente y los elementos biológicos del mismo, el interés hacia el paciente es procurar la integración a la vida social, en el desarrollo pleno de sus capacidades, a pesar de su estado de vulnerabilidad, en este punto, el interés pretende que el paciente pueda valerse por sí mismo, podemos decir entonces, que cuidar es interesarse realmente por el otro y por su posibilidad de crecimiento para desarrollo de su potencial, orientando su autonomía.

Podemos decir, que el docente-cuidador busca el desarrollo pleno de las capacidades no sólo intelectuales, también las emocionales, esta idea se contrapone a la imagen común de “maestro ideal”, aquel que hace el “aprendizaje” más fácil. El objetivo de un docente-cuidador está en que el alumno lo reconozca más allá de la enseñanza en la escuela, lo cual implica desarrollo y desenvolvimiento en la vida diaria, dicho en otras palabras capaz de pensar por sí mismo, ser crítico, toma de decisiones acertadas, entenderse como persona integrante y actuante en una sociedad; pero, debemos reconocer, que requiere en un esfuerzo y dedicación que sobrepasa a lo formalmente requerido.

Creemos oportuno el momento para mencionar algunas características concretas que podría tener el docente que entiende el cuidado, por supuesto, son innumerables, únicamente mencionaremos algunas escuetamente esbozadas para clarificar:

- Es un buen oyente, disposición de escucha a las preguntas de los alumnos.
- Comprensivo, trata de comprender el mensaje emitido no sólo verbalmente sino también en actitudes.
- Paciente, da tiempo para que el propio alumno piense, se equivoque y corrija (proceso lento y arduo).
- Busca claridad en el pensamiento propio para ser transmitido, así mismo que los alumnos tengan claridad para dar a entender sus pensamientos.
- Comprometido, que no rechace lo problemático.
- Intenta establecer bases para una mejor comunicación con sus compañeros y con ellos mismos.

Pretendemos rescatar la formación de hábitos cuidadosos, y relacionarlo con el cuidado del pensamiento propuesto por Lipman y Dewey, que además cobra gran importancia en la

estructura de la filosofía para niños. Dewey asemeja el cuidado del pensamiento con la perfección y exactitud que sigue un proceso de investigación, Lipman en este sentido, entiende al pensamiento cuidadoso como la claridad, belleza y precisión con la que se valoran los juicios, es decir, el cuidado por no hacer juicios o tesis indiferenciados, sino otorgándoles un mayor grado de profundidad: “pensativo significa lo mismo prácticamente, que cuidadosamente atento”.<sup>112</sup> El cuidado implica atención en los puntos que permitan nuestra comprensión.

Sin embargo, no podemos restringir el cuidado del pensamiento a un proceso meramente intelectual de elaboración de juicios, antes bien lo reconocemos, también con una connotación práctica necesaria, es decir, si bien primero es un cuidado por el despliegue del pensamiento lo más certeramente posible, también reconocemos, hay un cuidado práctico que se entiende en la aplicación de dichos juicios. Cuando hablamos del cuidado del pensar no lo entendemos de una manera pasiva en el sentido condescendiente, sino como una actividad que permite el constante desarrollo del mismo, es el intento por provocar una transgresión, que incite a lo impensable, a cambiar el pensamiento, tarea para la cual el pensamiento crítico es necesario.

## **2.2 Despliegue del pensamiento crítico**

Pareciera que en la historia de la filosofía teoría y práctica son unidas hasta el pensamiento Marxista o en la escuela de Fráncfort, sin embargo, Adela Cortina reconoce que Aristóteles concede a la teoría un lugar privilegiado comparado con el de la práctica; los griegos identificaban ambos aspectos en el “esclarecimiento”, con ello podemos entender que a pesar de encontrar la teoría y la práctica como distintas, siempre ha existido un fuerte lazo, entre ambas, que las hace ser inherentes una de la otra, no obstante se ha velado. La autora reconoce: “Sólo discerniendo el lugar del hombre en el cosmos, desentrañando su esencia, le fue posible al hombre griego adueñarse racionalmente de sí mismo”<sup>113</sup>, retomamos el

---

<sup>112</sup> John Dewey, *op. cit.*, p. 101.

<sup>113</sup> Adela Cortina, *op. cit.*, p. 39.

esclarecimiento, la develación, para ver con claridad no sólo el mundo, lo otro, sino también el lugar que ocupamos en él y nuestra posibilidad de realización.

Adela Cortina retoma el pensamiento crítico en su esencia fundamental, reconociéndolo en la difícil decisión de romper con el destino prefabricado por los “dioses y mitos” que determinan al ser humano, así, el ejercicio del pensamiento puede decidir su lugar en el cosmos de acuerdo a sus propios intereses. Dicho lo anterior, podemos decir que el hombre ya no es producto de sus circunstancias, es producto de sí mismo y, con ello, decide sus circunstancias.

El verdadero sentido del pensamiento crítico se encuentra en la apropiación racional de nosotros mismos, en otras palabras, en la liberación de los mitos que nos dominan mediante una posesión de la razón propia para decidir nuestro sentido de la vida. La implicación ética reconoce un hábito por la reflexión de nuestra conducta y modo de vida que permitirá reconocernos en lo que somos y lo que queremos ser. Incluso, hablar de pensamiento crítico es vincularlo íntimamente con la práctica en la vida diaria, permitiendo una transformación en el ser que somos por el que queremos, si lo relacionamos con la filosofía para niños podemos entender la importancia de su ejercicio no sólo como teoría en el aula, sino en su aplicación cotidiana fuera de ella.

### **2.2.1 Características del pensamiento crítico**

Haremos un acercamiento al pensamiento crítico desde diversos autores con la finalidad de explicitar nuestro propósito, tarea para la cual primero reconocemos al pensamiento con posibilidad de ser moldeado y transformado desde elementos cotidianos, que permitan el forjamiento de un ser humano crítico en su pensar y actuar, con respecto a su persona, su comunidad y la sociedad que conforman. Objetivo primordial en la filosofía para niños.

Para este punto del trabajo, la crítica que abordaremos requiere ser entendida bajo el método, no para estancarse de manera rigurosa e inflexible, sino bajo el propósito de salir de la impulsividad y proyectarnos a la realización de un pensamiento intencionado, que permita vislumbrar donde aplicar y trabajar.

Brenifier establece de manera concisa los elementos que componen el pensamiento crítico: identificación, crítica, conceptualización; es a él a quien seguiremos en cuanto estructura, sin embargo en cuanto contenido, no podemos despreciar las aportaciones que otros autores nos hacen al respecto, sobre todo cuando tratamos de introducirlo al aula, por lo que también retomaremos a Dewey,<sup>114</sup> Lipman y Adela Cortina.<sup>115</sup>

### 2.2.1.1. Identificación

Aclararemos la palabra identificar desde 2 connotaciones: la primera como semejanza o unidad,  $A=A$ , es decir,  $A$  es idéntico a  $A$ , la cual llamaremos identificación positiva y la segunda en un vuelco hacia la misma acepción; como diferencia, es decir,  $A$  es idéntica a  $A$  porque es diferente de  $B, C, D, A=A = B, C, D...$  ésta le llamaremos identificación negativa.

En la primera reconocemos la congruencia y permanencia de la idea consigo misma, sin importar el lugar donde se encuentre o las circunstancias que la rodeen, es reconocida por sus elementos esenciales, como explicativo de estar presente o existente. En este sentido, puede ser entendida en la forma de vida humana que sigue los patrones sociales por inercia, donde la principal aspiración se encuentra en acomodarse a lo que el sistema requiere. La interpretación de Cortina respecto a Adorno, manifiesta la imposibilidad de trascendencia a este tipo de pensamiento: “El pensamiento a la hora de determinar lo que debe de ser, no

---

<sup>114</sup> Dewey menciona como “elementos comunes en los tipos de pensamientos” a ciertas etapas del pensamiento, lógicamente distintas: “(I), Una dificultad sentida (II); su localización y definición (III); la sugestión de una solución posible (IV); el desenvolvimiento mediante el razonamiento del sentido de la sugestión (V); posteriores observaciones y experimentos que llevan a su aceptación o a su exclusión; esto es, la conclusión de la creencia o la no creencia”, John Dewey, *Como pensamos*, p. 123. Sin embargo, comprendemos que puede relacionarse en los tres elementos que Brenifier menciona como constitutivos del pensamiento crítico en su libro *Filosofar como Sócrates*: “Definimos la práctica filosófica como una actividad constitutiva por sí misma y determinada por tres operaciones: la identificación, la crítica y la conceptualización”, Oscar Brenifier, *op. cit.*, p. 10. Retomaremos el trabajo de este último, pues comprendemos son conceptos más cercanos al pensamiento filosófico, motivo que nos permitirá desarrollarlos desde una mayor amplitud de perspectivas.

<sup>115</sup> “Adela Cortina Orts nació en Valencia, en 1947. Tras cursar filosofía y letras en la Universidad de Valencia, ingresó en 1968 en el departamento de metafísica. En 1976, defiende su tesis doctoral, sobre Dios en la filosofía trascendental kantiana y enseña durante un tiempo en institutos de enseñanza media. Una beca de investigación le permite frecuentar la Universidad de Múnich, donde entra en contacto con el racionalismo crítico, el pragmatismo y la ética marxista y, más en concreto con la filosofía de Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel. Al reintegrarse a la actividad académica en España, orienta definitivamente sus intereses de investigación hacia la ética. En 1981 ingresa en el departamento de filosofía práctica de la Universidad de Valencia”. Adela Cortina Orts, *Escritores. Org*, consultable en: <http://www.escritores.org/biografias/12008-cortina-orts-adela> [noviembre de 2015].

cuenta con más punto de referencia que la realidad por él conocida”<sup>116</sup>, pues las conclusiones obedecen a un tipo de respuestas lógicas impuestas desde a dominación, entendida en la forma de vida y sus instituciones.

Sin duda en la educación acostumbrada, la escuela no es la excepción, ésta determina los patrones que debe seguir el alumno, un ejemplo lo tenemos en la comparación del “buen alumno” y el “mal alumno”: el primero sabe las reglas que se han de seguir, obedecer a los docentes, obtener buenas calificaciones, participar, etcétera, en pocas palabras, cumple las reglas del juego institucional. De tal modo que la aspiración principal es acomodarse a lo que el docente solicita, respondiendo a su aprobación, y la meta de su éxito es una adaptación satisfactoria a las exigencias de la institución educativa.

Por el contrario, el “mal alumno” reconoce el sistema, se encuentra en él y lo desobedece, conoce las reglas y no las acata, obtiene bajas calificaciones, no cumple, no participa, etcétera. Sin embargo, sin el sistema o el autoritarismo de padres, jefes, directivos, etcétera, queda igualmente desvalido, en pocas palabras, responde a la autoridad de manera diferente, digamos negativa, más no por ello se consagra a una actitud particular y única, pues, sigue el mismo plano de identificación. Bajo este tenor Brenifier dice: “Toda su identidad se fundamenta en la aprobación de la institución: ante la presión exterior; él no es capaz de afirmarse”.<sup>117</sup> Por lo tanto, decimos que este tipo de identificación reconoce el funcionamiento en un sistema establecido ya sea a favor o en contra, pero fuera del mismo, no sabe que actitud tomar, que pretensiones tener, o que forma de vida llevar.

De lo anterior surgen dos interrogantes ¿cómo puede una persona y en particular un niño, pensar fuera de la identificación como sistema preestablecido? ¿Cuáles serían las características del alumno que no responde a una identificación como sistema? En la primera pregunta, desafortunadamente, debemos confesar que la educación, al tratar de ser un medio de inmersión del niño a la vida social, siempre lleva algo de alienante, sin embargo, reconocemos que, aunque en teoría, se pueden establecer muchas propuestas que proyecten una educación fuera de la identificación como sistema, aquí (sistema Montessori, aprendizaje en casa, incluso filosofía para niños, entre otras), la práctica es el fundamento necesario para

---

<sup>116</sup> Adela Cortina, *op. cit.*, p. 44.

<sup>117</sup> Óscar Brenifier, *Filosofar como Sócrates*, p. 186.

la realización de una transformación, mejor dicho, sólo en el ejercicio práctico y constante de efectuar el pensamiento se puede reconocer una autenticidad.

La respuesta a la segunda interrogante está en reconocer la posibilidad de transformación del estudiante, a partir de la crítica y el ejercicio de la misma en un pensamiento crítico, es decir, el alumno no se califica en relación a la cantidad de conocimientos que posee o a su capacidad de obediencia, sino en su capacidad de cuestionar, pensar por sí mismo, ser creativo ante los contenidos, elaborar preguntas, entre muchas más, en pocas palabras, aquello que posibilita el desarrollo de un pensamiento crítico.

En realidad nuestra vida cotidiana transcurre en la identificación como sistema, y no por ello es caótica e irracional, pero reconocemos la necesidad humana de profundizar en la esencia de su ser, por tanto se requiere pasar de la identificación como sistema a la identificación como diferenciación.

Para Brenifier la identificación no ocurre en la apropiación de conceptos o fundamentos que conducen a la conformidad como lo refiere Adela Cortina, sino en la percepción de lo diferente, del reconocimiento a través de lo que molesta, lo ajeno, lo otro,<sup>118</sup> por lo que atañe a lo expuesto líneas anteriores, Brenifier opina: “Considerar en principio todo postulado, toda proposición y todo concepto como algo limitado y deficiente, pues todo discurso está constituido por una serie de conjeturas e hipótesis que sólo son operatorias dentro de unos límites determinados”,<sup>119</sup> el principio de esta identificación entiende la imposibilidad de un discurso que pueda abarcar la totalidad y la determinación, al cual nos aferramos. El identificar desde este punto de vista niega la estabilidad y la conformidad propone acoger la sospecha, plantear límites a una determinación formulada, entendemos aquí el principio de un ejercicio dialectico.

---

<sup>118</sup> No vemos una diferencia tajante en la concepción de Cortina y la de Brenifier respecto al *pensamiento crítico*, encontramos una nomenclatura diferente en cuanto a identificación; mientras que para Adela Cortina es vivir en los esquemas preestablecidos por una autoridad, en Brenifier es el reconocimiento de *lo otro*, lo diferente. Observamos mayor relación de esta última significación con la de *negación* mencionada en Adela Cortina. Aclarado lo anterior, no podemos dejar de mencionar que ambos coinciden en la dialéctica como idónea para la develación del vínculo existente entre teoría y práctica.

<sup>119</sup> Óscar Brenifier, *op. cit.*, p.15.

Dewey entiende esta identificación en forma de inquietud, de problema: “la dificultad, sin embargo, suele presentarse al principio como un choque, como una perturbación emocional, como un sentimiento más o menos vago de lo inesperado, de algo extraño, singular, cómico o desconcertante”,<sup>120</sup> reconocemos así, que la percepción de elementos ajenos a nosotros, a pesar de que nos causen desestabilidad, es el primer ejercicio necesario para llevarse a cabo el pensamiento crítico. Pero ¿acaso estas características de contrariedad e incomodidad son las que impiden el despliegue del pensamiento crítico?

Debemos reconocer no sólo en la identificación, sino en todo el pensamiento crítico, la contradicción de una naturaleza que sigue la inercia, sin duda, puede entender una dificultad en su despliegue, pues abandonar, desprenderse de las convenciones y valores aceptados, que además han sido cuidados, guardados, acrecentados, significa dejar la estabilidad, lo reconfortante y con ello la seguridad. Sin embargo, no podemos evitar proponer que la búsqueda esforzada del abandono de dicha posición es actividad necesaria para la consolación de nuestro ser.

Desde esta perspectiva de identificación, entendemos la distinción como parte fundamental de la existencia, sin ella no podríamos comunicarnos, relacionarnos, por consiguiente no existiríamos. Brenifier en el texto *Filosofar como Sócrates* aclara: “Para identificar es necesario postular y conocer la diferencia, postular y distinguir la comunidad”,<sup>121</sup> con ello entendemos que la identificación permitirá reconocer no sólo lo desemejante, lo diferente, lo otro, sino también lo semejante, lo humano en uno que persevera en todos, el entretejido invisible que nos une y hemos perdido en la rutina.

En este punto Brenifier retoma la identificación a partir de lo otro planteándonos la pregunta “¿cómo puede llegar a ser consciente de sí mismo el ser que yo soy, salvo mediante la confrontación con el otro?”,<sup>122</sup> es decir, nuestro reconocimiento entendido desde nosotros mismos, siempre va estar ligado a una especie de conformación, de mismidad, por otro lado, el reconocimiento a partir del contraste puede llegar a entendernos mejor el ser que somos. Lo otro, visto de manera extraña y ajena, en busca de una posibilidad de conciliación

---

<sup>120</sup> John Dewey, *op. cit.*, p. 125.

<sup>121</sup> Óscar Brenifier, *op. cit.*, p. 110.

<sup>122</sup> *Ibidem.*, p. 10.



permitirá un punto de partida desde perspectivas diferentes a las propias, identificar en este sentido, es tener actitud de apertura, con ello una ocasión de transformación y crecimiento en comunidad. Dada la explicación anterior decimos que promover la identificación en un salón de clases no equivale a encontrar características semejantes a las nuestras en nuestros compañeros, sino en entender nuestras diferencias y saber vivir con ellas, entendiendo de igual manera las semejanzas. La identificación de lo otro implica abandonar (por lo menos imaginariamente) el control del ser que idealizamos en nosotros, y pensar a partir de otro punto de vista, sólo es posible reconocernos ante la presencia del otro. Cuando nos referimos al otro no necesariamente se restringe a una persona, pueden ser pensamientos, una obra de arte, formas de vida, etcétera.

La identificación sólo es el inicio, ésta obedece a señalar la punta del *iceberg*, lo identificado únicamente anuncia un problema más profundo y complejo, sumergirnos en ello implica poner en crisis la propia forma de vida y de pensamiento, pero ¿tendremos la actitud valiente y esforzada que se requiere para enfrentarlo?

#### **2.2.1.2. Crítica**

Para Adela Cortina la crítica no se aleja del concepto breniferiano, al hablar del desenmascaramiento como objetivo principal de la misma, reconoce el sistema de pensamiento fijo o establecido dentro de la estructura social, aparentemente inamovible, y la posibilidad de su ruptura, si bien, dichas estructuras están predeterminadas y armadas con bases aparentemente firmes, no puede agotar la totalidad de la esencia humana. Adela Cortina escribe: “La teoría crítica se encuentra emplazada ante la tarea de desenmascarar tales identificaciones, porque los hombres no podemos dibujar los trazos del bien absoluto”,<sup>123</sup> la crítica pone en juego lo estable para buscar una nueva connotación.

La negación es la encargada de encontrar las fallas de dicha estabilidad, es quien permite el movimiento dialéctico, pues, nuestros pensamientos inmediatos solamente pueden ser transformados cuando se confrontan a otros diferentes, por tanto, reconocemos dicha contradicción como preparación para el ejercicio crítico, concediendo a lo aparentemente fijo

---

<sup>123</sup> Adela Cortina, *op. cit.*, p. 64.

en el pensamiento la posibilidad de transformación a una significación más amplia y dinámica a la inicial.

El pensamiento a partir de lo otro no significa salir de nosotros mismos para evadirnos, en el dado caso de que se pudiera hacer, implica una actitud que sobrepasa lo cotidiano, un espectador frente a la acción que permita contemplar con cierta distancia nuestro funcionamiento mental de manera exigente y valiente. Brenifier opina al respecto: “Para identificar debo pensar ‘lo otro’, para criticar, debo pensar a través de lo otro, pensar de forma diferente a mi modo habitual de pensar, ya sea ‘lo otro’ mi vecino, el mundo o la unidad. No es el objeto el que cambia sino el sujeto”.<sup>124</sup> No es tarea fácil, las actitudes condescendientes, defensivas u ofensivas se manifiestan en la mayoría de los juicios que realizamos, no obstante, para nuestro propósito, estas disposiciones sólo entorpecerían la tarea.

La suspensión de nuestra creencia basada en lo, aparentemente inamovible, facilitara ver más allá de lo implícito, podrá incluso marcar diferencias entre el propio pensamiento y el de la opinión general, así comienza el despliegue, en la re-consideración de un análisis esforzado y exigente de los criterios o preceptos establecidos, que permita la variación, o en el mejor de los casos, la alteración de los mismos por otros no percibidos anteriormente; en este cambio surge una transformación que permite regresar a la persona como diferente, clarificando y asumiendo los nuevos conceptos, esto es, como reflexiva. Dewey dice: “Todo descubrimiento, toda aprehensión, envuelve pensamiento nuevo va de lo conocido y presente a lo desconocido y ausente sin que pueda formularse ninguna regla que garantice la inferencia correcta”.<sup>125</sup>

Dentro de la filosofía para niños es importante establecer conexiones que permitan otra visión a lo comúnmente establecido, desde elementos cotidianos donde no necesariamente se requiere un caudal de experiencia o principios eruditos, sino la ejercitación adecuada para lograrlo, razón por la cual, pretendemos infundirla en los niños (ver apéndice, ejercicio 2, p. 149).

---

<sup>124</sup> Óscar Brenifier, *op. cit.*, p. 11.

<sup>125</sup> John Dewey, *op. cit.*, p. 142.

Sin embargo, esta condición de apertura que facilita establecer diferentes conexiones no es suficiente, es necesario hacer una valoración respecto a las sugerencias que se nos presentan, por tanto, es en la emisión de juicios necesarios lo que permite acceder a una verdadera transformación. La propuesta de Lipman en cuanto a pensamiento crítico podría enriquecer nuestro trabajo, el forjador de filosofía para niños basa sus programas en la elaboración, separación y clasificación de los elementos que permiten la formulación de juicios,<sup>126</sup> punto en el que los autores de filosofía para niños convergen como el corazón del pensamiento crítico; sin embargo, a nuestro parecer, Lipman pone especial cuidado en desarrollar su clasificación y actividades propuestas para su ejercicio en el aula.

Para Lipman el inicio del pensamiento crítico no se encuentra en el entendimiento de lo otro, como lo es para Brenifier, sino en la búsqueda del origen, el fundamento, la naturaleza como lo llama Dewey, este último aclara que “la esencia del pensar crítico es la suspensión del juicio; y la esencia de esta suspensión es la investigación para determinar la naturaleza del problema antes de proceder a intentar su solución”.<sup>127</sup> Reconocer la estructura que subyace al problema permite vislumbrar su posibilidad de despliegue, desenvolvimiento, alcances y reconocimiento de términos aparentemente discrepantes, imperceptibles a simple vista, por encontrarse en una nebulosa de características que dábamos por sobre entendidas.

El pensamiento crítico se desprende de la posibilidad de ir al fundamento de los juicios que emitimos, según éste, los juicios son manifestación de nuestras preferencias, gustos y elecciones, con ello nuestra forma de vida. De acuerdo con Lipman: “[...] nosotros somos nuestros juicios y éstos son nosotros. De ahí que el crecimiento de mis juicios produce mi crecimiento como persona”,<sup>128</sup> los juicios son considerados como la exposición de una naturaleza profunda que subyace, de la que hemos partido para conjeturar conexiones y distinciones, de una manera consciente e inconsciente, lo cual permite deliberar y actuar.

Dicho lo anterior, reconocemos al juicio como producto de las estructuras fundamentales preexistentes y la formación de relaciones que conectan y distinguen la realidad percibida, proceso en el que encontramos cierta flexibilidad, cuestión que lo torna

---

<sup>126</sup> Lipman en su texto: *Pensamiento complejo y educación*, de la Torre, Madrid, 1998, pp.233-243, propone algunas distinciones funcionales de los juicios con posibilidad de ser aplicadas en el aula.

<sup>127</sup> John Dewey, *op. cit.*, p. 127.

<sup>128</sup> Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, p. 241.

educable y moldeable. No obstante, dicha disposición puede ser orientada de manera simple y amorfa o compleja y estructurada, denotando así un pensamiento con características de acuerdo a cada preparación. Lipman afirma: “Podríamos decir entonces que serían *buenos* juicios aquellos productos de actos *hábilmente* ejecutados orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados”.<sup>129</sup> Para Lipman el mejor juicio es el que se entrena con cuidado y precisión, para ser ejercido apropiadamente. Ahora bien, ¿cómo podremos realizar los juicios acertados? ¿En que se determina un juicio para que sea mejor? ¿Puede ser esto llevado a las aulas y a la vida cotidiana?

La respuesta a estas interrogantes la encontramos en la propuesta lipmaniana, en ésta los juicios están directamente relacionados con la estructura del pensamiento. La elaboración de juicios coherentes y fundamentados permite distinguir el pensamiento crítico. Basarse en los criterios, según Mathew Lipman, posibilita estructurar sólidamente el pensamiento: “El pensamiento crítico es un compromiso intelectual y ético que insiste sobre los estándares y los criterios mediante los cuales se diferencia de lo que sería un pensamiento acrítico”.<sup>130</sup> Al referirnos al pensamiento crítico lo alejamos del concepto que lo delimita como habilidad del preguntar y /o responder, para Lipman se acerca más a aquella habilidad que nos permite saber diferenciar y emitir juicios considerándolos desde la estructura que los fundamenta.

Lipman basa la construcción del pensamiento crítico en el reconocimiento de las estructuras que subyacen a la formulación de juicios, llamados criterios. Bajo este tenor entendemos que los criterios anteceden a los juicios y la única manera para poder acceder a los criterios es mediante los juicios, creando una interrelación que posibilita su variabilidad, De acuerdo con Lipman “[...] necesitamos apoyar nuestras opiniones, aseveraciones, así como el resto de nuestro pensamiento, sobre bases firmes. Avanzar desde criterios sólidos es un modo de fundamentar nuestro pensamiento”.<sup>131</sup> Por consiguiente, los criterios son el pilar cognitivo que sostiene el pensamiento crítico propuesto por Lipman, en otras palabras, son el esquema organizacional que nos guiará para sostener, apelar, emitir juicios, en consecuencia, tomar acciones y determinaciones.

---

<sup>129</sup> *Ibidem.*, p. 174.

<sup>130</sup> *Ibidem.*, p. 185.

<sup>131</sup> *Ibidem.*, p. 175.

Los criterios son el marco referencial que nos permite tener un lenguaje común para hacer comparaciones, contrastes y definiciones, respecto a una situación determinada, que pueden entenderse en reglas, valores, estándares, definiciones, entre otros.<sup>132</sup> Lipman asegura: “Los criterios son, sobre todo, medios o instrumentos que pueden utilizarse y cuya confiabilidad se desprende de su propia historia y de los éxitos obtenidos a la hora de producir consecuencias deseables”.<sup>133</sup> En consecuencia, los criterios son razones potentes en cuanto tienen un historial con resultados exitosos, también los reconoce como modelos a los que podemos aspirar.

Lipman afirma que los criterios se encuentran preestablecidos en la forma de vida de una comunidad, pero no se encuentran de manera visible y accesible, sino subyacen en las costumbres tradiciones e ideologías permitiendo fijar y emitir juicios. Según Lipman “[...] son nuestras formas compartidas de vida las que coordinan nuestros juicios y esto es lo que a su vez produce acuerdo en relación criterios”.<sup>134</sup> Desde este punto de vista reconocemos que la forma de vida que se practica en comunidad, es donde los juicios y criterios encuentran lugar, porque pueden conjugarse, criticarse y transformarse. Según Mathew Lipman, “para estos (criterios y juicios) la comunidad genera el contexto en el que serán los procesos, y también caracteriza el producto final”.<sup>135</sup> Es en la comunidad donde los criterios adquieren valor y seguimiento, razón por la cual es importante reconocerlos, compararlos, deliberarlos y comprenderlos desde de manera conjunta a sus integrantes.

Precisamente en el pensamiento es donde podemos analizar y exponer criterios porque en el entender, comparar, discernir, fundamentar, o sea, en la crítica, es donde podremos llegar a conclusiones fundamentadas. El autor nos dice: “Un criterio sería todo aquello que permite la ejecución de las operaciones que nos facilitan el logro de conclusiones o deliberaciones”.<sup>136</sup> Un criterio en este sentido es amplio para darnos oportunidad de cuestionar y elegir, pero también estrecho que nos permite delimitar el lenguaje y las relaciones.

---

<sup>132</sup> Cfr. *Ibidem.*, p.194-199.

<sup>133</sup> *Ibidem.*, p. 190.

<sup>134</sup> *Ibidem.*, p. 201.

<sup>135</sup> *Ibidem.*, p. 202.

<sup>136</sup> *Ibidem.*, p. 194.

Los criterios se convierten en el fundamento de nuestros pensamientos, gustos, acciones, por tanto, es indispensable ponerlos en entredicho constantemente para reorientar nuestro actuar y pensar, Lipman advierte: “Si los criterios son factores que guían nuestras vidas, hemos de conocerlos a fondo. La ignorancia sobre los criterios es la hermana gemela de la servidumbre cognitiva”,<sup>137</sup> nuestro autor señala cierta manipulación cuando los criterios no son vistos con claridad, reconoce, así, que entender su fundamentación nos facilita la apropiación de éstos para nuestra comprensión y, con ello, la dirección de nuestra acción.

Por ende, el pensamiento crítico entiende una constante interacción entre el razonamiento y la emisión de juicios. Para Lipman la mejora de uno implica la del otro y viceversa, en este sentido, si la propuesta tiende a convertir una persona que juzga a una persona que emite juicios acertados, por consiguiente de una persona que da razones a una persona que proporciona razones acertadas. Las mejores razones para Lipman son aquellas que tienen mayor relevancia (ampliando el número de implicaciones contextuales), confiabilidad (mayor número de consecuencias deseables) y mayor potencia (sobrepasa la autoridad, la intuición y la irrelevancia). “El pensamiento crítico funciona entonces como una evaluación cognitiva”.<sup>138</sup> La propuesta permite, no sólo reconocer los elementos que ayudaran a distinguir lo relevante de lo que no, sino mayor potencia en las opiniones y argumentos que los alumnos sostienen.

Por otro lado, es preciso aclarar que no sólo el establecimiento de criterios permitirá la formulación de los buenos juicios, si el alumno no es capaz de interesarse por descubrir las propias debilidades y rectificar los errores en sus propios procesos, no podrá tener un pensamiento crítico. Lipman reconoce que “el pensamiento crítico es un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios 3) es auto correctivo y 4) sensible al contexto”.<sup>139</sup>

---

<sup>137</sup> *Ibidem.*, p. 186.

<sup>138</sup> *Ibidem.*, p. 176.

<sup>139</sup> *Ibidem.*, p. 174.

Entendemos en el acto de juzgar una facultad de perfeccionamiento que permite corregir los juicios, es decir, los juicios son posteriores a un razonamiento que ha tomado en cuenta no sólo criterios establecidos, sino el contexto en el que se ejercen, comprendiendo las limitantes y alcances de su aplicación, desarrollando una capacidad que podemos relacionar con el antiguo concepto de sabiduría.

El uso y cultivo de la deliberación en el aula, presumimos, internaliza en el alumno los ejercicios de entendimiento y consideración llevados a cabo en comunidad, por lo tanto antes de emitir un juicio o tomar una decisión voluntaria el niño delibera, ya sea de manera consciente e inconsciente. La deliberación es un ejercicio que no sólo tiene repercusiones en la comunidad escolar, sino también en la forma de llevar a cabo decisiones y acciones de cada uno de los integrantes, así, sus alcances traspasan lo cognitivo. Lipman aclara: “al incorporar la deliberación en el aula estamos ofreciendo oportunidad a los miembros de la clase para que interioricen los procesos individual y colectivamente”,<sup>140</sup> desafortunadamente la educación no ha tomado en cuenta este elemento en la labor educativa, se ha enfocado en la implantación de conocimientos de una manera resuelta y definida, que por el contrario entorpece el esfuerzo para la corrección del pensamiento.

A manera de conclusión, decimos que nuestros autores entienden el pensamiento crítico desde diferentes perspectivas, para Brenifier a manera de crisis, de incongruencia del pensamiento consigo mismo, mientras que para Lipman se entiende en la formación y fundamentación de criterios, pero ambos reconocen la necesidad de la suspensión del juicio habitual por uno más estructurado, el cual se lleva a cabo en la deliberación considerándolo ejercicio necesario antes de llegar a un estado asertivo. Sin embargo, la conciliación por llamar de alguna manera este estado de asertividad.

---

<sup>140</sup> *Ibidem.*, p. 113.

### 2.2.1.3. Conceptualización

La conceptualización cotidiana refiere a un tipo de interés, de reacción singular, de diferenciación respecto a otras cosas, en la escuela la conceptualización está ligada a la repetición, memorización, imitación, como reglas que se agregan a particulares, que en suma sólo aluden a una retención y no al entendimiento.

Hablar de conceptos siempre es arriesgado, pues no permanecen fijos y estáticos, sino que se encuentran en una diversidad de usos y funciones dentro de un proceso histórico, cuestión que impide definir y delimitarlos en un sentido monológico, sin embargo esta aparente desventaja es también una oportunidad que podrá permitir flexibilidad y apertura. La conceptualización que Brenifier expone se encuentra enfocada hacia este sentido, por tal razón la retomaremos.

Brenifier reconoce la conceptualización como un proceso que consta de dos participantes: el interlocutor y lo otro. “Si identificar significa pensar lo otro a partir de mí mismo, y criticar significa pensarme a partir de lo otro, conceptualizar significa pensarme simultáneamente a mí mismo y a lo otro”.<sup>141</sup> Por tanto, la conceptualización no sólo es la emisión de una palabra con respecto a un referente, sino una enunciación, una problemática, una nueva percepción del concepto mismo, un lenguaje no pronunciado.

El concepto otorgado, no es el fin de un proceso de interrogación, antes bien la manifestación de una develación que anuncia nuevas propuestas, campos de estudio e interrogantes, cuestiones dispuestas para esclarecer lo confuso, pero siempre dejando una puerta abierta hacia otras posibilidades. Brenifier al respecto aclara que “[...] el concepto es aquello que nos permite interrogar, criticar y distinguir, lo que permite esclarecer el problema y construir el pensamiento”.<sup>142</sup> Por lo tanto, la construcción del pensamiento es un proceso que perdura toda nuestra existencia.

Las fases del pensamiento crítico expuestas en este bosquejo, nos hacen entender al pensamiento como un despliegue que puede ser acrecentado, no sólo de manera cognitiva, sino también existencial, razón por la cual comprendemos múltiples implicaciones éticas. Por

---

<sup>141</sup> Óscar Brenifier, *op. cit.*, p. 11.

<sup>142</sup> *Ídem.*



ejemplo, la formación desde el pensamiento crítico permitirá la forja de una identidad autónoma, pues, la alteridad implícita facilita reconocer elementos en los otros, no percibidos con anterioridad, la alteridad permite el desarrollo de la compasión de manera crítica y necesaria en la formación de una comunidad, mientras que, en la escuela, se propicia el respeto hacia el otro (docente o alumno) de forma armónica.

### **2.2.2. Derecho a la crítica**

Nuestro pensamiento está delimitado por la forma de vida, pero no por ello debemos estancarlo y aceptarlo de modo acrítico. Reconocer dichas características equivale a embarcarse en la multiplicidad de posibilidades y despliegue de capacidades humanas, justo en este ejercicio se reconoce el derecho-obligación de ejercer el pensamiento en una actitud crítica como compromiso indispensable para mantener la integridad humana, por lo tanto, la condición necesaria de ser ejercida por la sociedad y en cada uno de sus integrantes, sin importar nivel económico, político o social. Brenifier afirma al respecto: “Todo objeto de pensamiento, necesariamente circunscrito por sus elecciones y por su parcialidad, está obligado por derecho a una actividad crítica”.<sup>143</sup> Así pues, el pensar significa nuestro derecho a discernir, deliberar, escoger entre múltiples opciones, una corresponsabilidad de derecho y obligación que permitirá reconocer nuestras responsabilidades para vivir juntos.

Las instituciones educativas tienen como función principal social el enriquecimiento y transmisión de la cultura, está obligada a mantener el cuidado, desarrollo del pensamiento crítico y una preferencia al mismo en las actividades escolares, por ser elemento sustancial no sólo del conocimiento-comprensión sino también de nuestro crecimiento humano. Pero, también hay elementos adversos que entorpecen su ejercicio y desarrollo (uso exagerado de tv, juegos de video, evaluaciones basadas en memorización, etc.), considerando el entretejido institucional no como inamovible e inacabado, sino penetrable y con capacidad de transformación a partir de sus integrantes. Dewey escribe que “las habilidades capacitan a un hombre para resolver las mismas circunstancias que ha encontrado antes, pero el pensamiento científico le capacita para resolver circunstancias diferentes que nunca había tropezado”.<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> *Ídem.*

<sup>144</sup> John Dewey, *op. cit.*, p. 242.

La pretensión consiste en que el alumno sea capaz de ejercitar el pensamiento en una formación continua, para poder identificar los elementos problematizadores no únicamente en el área escolar, sino en su vida cotidiana y sea capaz de participar en las decisiones que puedan conformar la estructura más conveniente según su forma de vida y preferencias.

## **2.3 El diálogo en el aula: componente ético indispensable**

### **2.3.1 Reivindicación ética de la pregunta en el aula**

El ejercicio del pensamiento en su naturaleza indeterminable, exige una constante reestructuración que sólo puede ser llevada a cabo por la persona que lo practica, así, la creatividad y búsqueda de los elementos necesarios implican esfuerzo y carencia, además, sensibilidad y gusto por la construcción del mismo. La intención, en este apartado, es manifestar la importancia de la pregunta y la respuesta en el movimiento dialéctico que permitan la construcción del pensamiento efectuado en el diálogo. Para Gadamer el preguntar es un arte, escuchémoslo: “El arte de preguntar es el arte de seguir preguntando y esto significa que es el arte de pensar. Se llama dialéctica porque es al arte de llevar a cabo una auténtica conversación”,<sup>145</sup> Gadamer muestra dos aspectos que consideramos importantes: el primero, la pregunta llevada a cabo en la dialéctica del pensar permite la conversación, y el segundo, que estos elementos (la pregunta, el pensar y la dialéctica) son entendidos como arte, es decir, la intención central no se encuentra en cuanto alcanzar un propósito designado o agotado, sino en una práctica gratuita y constante que puede ser apreciada a manera de gozo.

Para Gadamer la pregunta tiene un origen espontáneo, semejante a la ocurrencia, con ello entendemos que no existe procedimiento o sistema establecido para preguntar o qué preguntar, Gadamer afirma que “no hay método que nos enseñe a preguntar a ver qué es lo cuestionable”,<sup>146</sup> razón por la cual el presente apartado no se enfocara en dichos asuntos, sin embargo, reconocemos un origen que brota de una necesidad de querer saber.

Los niños siempre están inmersos en esta necesidad porque desbordan en preguntas, el cuestionamiento les permite una apropiación del mundo que les es extraño, enigmático y

---

<sup>145</sup> Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método I*, Sígueme, Salamanca, p.444.

<sup>146</sup> *Ibidem.*, p. 443.

confuso, sólo la pregunta y sus posibles respuestas le permitirán alguna estabilidad o satisfacción; desgraciadamente, esta urgencia de conocimiento, comprendida en la pregunta, se pierde totalmente cuando el infante crece. Pero, ¿por qué se extravía esta capacidad? plantearemos algunas hipótesis al respecto.

Desde el punto de vista de Lipman, la disminución del preguntar en el crecimiento del niño tiene su origen en la inserción del infante a un sistema escolar, es decir, el niño sufre una transformación radical cuando se intenta “educarlo” en un sistema escolar, éste último reduce las expresiones vivas a un lenguaje preestablecido y fijo, al que los niños se tienen que ajustar, mermando con ello el espíritu inquisitivo que poseía. Lipman nos dice: “Aunque no esté suficientemente atendido, como suele ser frecuente, el ambiente familiar contiene un rico aprendizaje y muchas experiencias con lo que representa para éste (el niño) un constante desafío. En cambio, lo que descubre en la escuela primaria es un ambiente totalmente estructurado”.<sup>147</sup> Es decir, existe un cambio en el preguntar, de una forma expresada en el lenguaje inicial de manera inquietante, curiosa y viva, al agotamiento de la pregunta en respuestas únicas, así, el cuestionamiento pierde su fuerza provocadora, limitándose a una serie de descripciones que únicamente adoctrinan.

La acción de dar respuestas inmediatas al cuestionamiento de los niños, sin permitir que el niño las piense, admire, entienda, que se le permita jugar con ellas, tiene consecuencias desafortunadas porque disminuye la capacidad del niño por preguntar y, contrariamente, procrea dependencia intelectual hacia un autoritarismo que le diga qué hacer y cómo hacerlo. Brenifier nos dice: “El niño tiene que aprender a trabajar por sí mismo, en caso contrario buscará eternamente sus respuestas en las autoridades establecidas –un signo de respeto sin duda- en lugar de buscarlas en sí mismo”.<sup>148</sup> La actitud de los adultos por “otorgar el conocimiento” aleja al niño de su propia búsqueda, disminuyen su capacidad inquisitiva, Brenifier reconoce en la acción de proporcionar el conocimiento de manera abundante, sin ser requerido por los niños, un trasfondo que denota necesidad del adulto por ser reconocido y elogiado por los demás.

---

<sup>147</sup> Matthew Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 51.

<sup>148</sup> Óscar Brenifier, *op. cit.*, p. 95.

La educación dentro del sistema social desdeña la pregunta por autonomía, la persona modelo es reconocida por su capacidad de retener información, saber todas las respuestas y dominar temas, consecuentemente, los niños perciben al conocimiento como un exterior que debe ser adquirido, sumado o comprado, desvinculándolo del surgimiento propio. Lipman asegura que “la persona educada como alguien que lo sabe todo, en lugar de una persona que es intelectualmente abierta, curiosa, autocrítica y capaz de admitir ignorancia y decisión”.<sup>149</sup> Nuestra actitud adulta prioriza la actividad, materialidad y cosificación ante el cuestionamiento, degrada la pregunta, ésta queda relegada como una forma más de expresión del niño o etapa molesta y transitoria, representación que tendrá lugar en el futuro comportamiento de los niños ante la misma.

El uso exagerado de videojuegos, televisión e internet son factores que impiden reconocer la pregunta en su plenitud, éstos se basan en una estructura unidireccional donde únicamente proporcionan información de manera acabada y resuelta, logrando así una educación pasiva que no le interesa cuestionar.

Si comparamos la pregunta con el dudar o la vacilación, entendemos la ruptura cierta certeza presupuesta, así, la hallamos como una irrupción en la creencia ordinaria o preestablecida, sin embargo, podemos decir que el flujo de la inercia que asume un mínimo de consecuencias significativas pueden llegar a hacerla imperceptible; desafortunadamente mantener esta indiferencia en decisiones que pueden cambiar el rumbo de nuestras vidas, sin detenernos a reflexionar lo suficiente, traen consecuencias indeseables

En este sentido planteamos lo siguiente, si reconocemos esta experiencia de conocimiento desde la infancia y una pérdida en la edad adulta, ¿cómo podríamos regresar el preguntar, si es un ejercicio espontáneo? Podemos decir que nuestra propuesta no intenta regresar una capacidad perdida, sino reencontrar la propia capacidad del preguntar y resolver los cuestionamientos de manera crítica y responsable, es decir, no es empezar a preguntarnos por todo, sino concientizar esta necesidad, posibilidad y derecho de inquirir, permitiéndonos comprender diferentes respuestas en una situación presente.

---

<sup>149</sup> Matthew Lipman, *op. cit.*, p. 183.

La propuesta de Lipman retoma el acto de cuestionar como ineludible en el aula, éste permite ejercitar las habilidades cognitivas, desde esta disposición vislumbramos parámetros esenciales que facilitan reconocer elementos fundamentales del preguntar, sin embargo, nuestra investigación estaría limitada si sólo nos entregamos a esta posibilidad, por ello, la enriqueceremos desde una perspectiva que nos permita trascender la institución educativa y reconocer el preguntar como parte de una formación humana plena.

Para Lipman, el preguntar en la infancia responde a la búsqueda de respuestas, las cuales le posibilitan la comprensión del mundo que habita. Sin embargo, observa en esta necesidad de comprensión, en el preguntar espontáneo de los niños, un valioso punto de partida que puede ser provocado y encauzado a un cuestionamiento más preciso y complejo. Lipman asevera que existen tres tipos de preguntas filosóficas, lógicas, metafísicas y éticas, las cuales formulan los niños, éstas son puestas en práctica en las novelas del filósofo que los niños elaboran y que pueden ser practicadas en las novelas del filósofo.<sup>150</sup> Intentaremos acercarnos a éstas para reconocer los elementos que permitan la formación de un cuestionamiento complejo en el niño.

De acuerdo con Lipman las preguntas lógicas requieren una coherencia sistemática en el mundo que se vive, por ejemplo: ¿y luego qué hago?, ¿qué sigue?, ¿qué podemos averiguar? Pero, aunque es necesaria la correspondencia entre el pensar, hablar y actuar cotidiano, la limitante a este tipo de preguntas se encuentra en que sólo se reconocen los elementos lógicos y explicativos, dejando de lado los creativos, emocionales, sociales, culturales, etcétera, por ende, deducimos que las preguntas lógicas se deben ejercitar para una óptima estructuración del pensamiento, sin embargo, no se agota el arte en éstas.

Mathew Lipman en *Filosofía en el aula* reflexiona sobre la práctica de las preguntas metafísicas; para él estas preguntas permiten resolver la exigencia del niño, “los niños a partir de su necesidad de totalidad y comprensividad, aunada a su ingenuidad y falta de información intentan alcanzar repuestas totales”.<sup>151</sup> ¿Qué es el espacio? ¿Qué es el número? ¿Qué es la realidad? ¿Qué es el valor? En este tipo de preguntas reconocemos la amplitud de los

---

<sup>150</sup> Las novelas del autor son referidas en el primer capítulo, así como una breve reseña de ellas, si se necesita más información al respecto puede consultar el libro del autor, *La Filosofía en el aula, op. cit.*, pp. 123-130.

<sup>151</sup> *Ibidem.*, p. 97.

conceptos ligada a la imposibilidad de una sola respuesta, definida en lo práctico e inmediato, por tanto, las vuelve complejas no sólo para su respuesta, sino también en el intento de concebir su planteamiento, por ello las entendemos como campo ideal para fomentar una discusión filosófica, pero el adulto no siempre está dispuesto a navegar en lo desconcertante y dudoso, en consecuencia se evitan.

En el tercer tipo de preguntas, según la clasificación de Lipman, observamos que los niños no plantean preguntas éticas directamente, existe en ellos una forma de comportamiento y preocupación por hacer lo correcto, por ejemplo, ¿qué es el bien, ¿qué es lo justo?, ¿qué es lo correcto? Quieren saber qué es lo importante y qué no, qué es lo que vale la pena conseguir, con esta aclaración reafirmamos la propuesta lipmaniana “la respuesta a la que llegue una niña puede no ser correcta, pero es una solución, incluso aunque sea temporal, del periodo de perplejidad e incertidumbre que la niña ha estado experimentando”.<sup>152</sup> Estas preguntas muestran mayor grado de complejidad intelectual.

Aunque la clasificación de preguntas propuestas por Lipman muestran una orientación que indica la necesidad de comprensión del niño en el mundo que vivimos, parece insuficiente considerarlas como únicas formas del preguntar, pues, si bien proporciona una guía para reconocer cierto tipo de preguntas, esta propuesta se enfoca en una preocupación por aumentar y ejercitar aspectos de índole lógico y cognitivo. Entendemos el preguntar como una encantadora urdimbre, más que como un simple ejercicio que permite la fugaz aprensión del mundo.

Así pues, concebimos el cuestionamiento como parte fundamental del forjamiento de nuestro ser, la constante ruptura y deconstrucción es donde el pensamiento y nuestro ser se forjan. Heidegger, asegura: “El pensar construye su camino en medio de un caminar interrogante”.<sup>153</sup> El pensar no se forma en la observación o apreciación de otros pensamientos, sino en el ejercicio y práctica del cuestionamiento que reconoce una voluntad para hacer y construir el propio camino.

El ejercicio del cuestionamiento permite reconocer desde la propia estructura las relaciones y conexiones que se establecen en el mundo, es decir, a una forma propia de ver

---

<sup>152</sup> *Ibidem.*, p. 185.

<sup>153</sup> Martín Heidegger, *¿Qué significa pensar?*, p. 220.

el mundo. Heidegger dice “lo construido no queda atrás en estado yacente, sino que es instalado en el paso siguiente y prediseñado por él”.<sup>154</sup> El cuestionamiento facilita la construcción de los propios criterios desde las vivencias, dicho en otras palabras, a la forja de una perspectiva personal, sin embargo, dicha perspectiva siempre se entrelaza con la forma de vida practicada en comunidad.

El cuestionamiento como parte de la estructura humana debe ser ejercitado en el aula de clases y la filosofía, por tanto, constituye en corazón en esta labor. La pregunta es indispensable en la práctica de la filosofía, Brenifier atinadamente dice “la enseñanza filosófica consiste en iniciar, mantener y restaurar esa capacidad ilimitada de hacer preguntas que permite que el niño -y más tarde el adulto- pueda pensar lo impensable”.<sup>155</sup> La introducción de la filosofía al aula implica reconocer la capacidad innata de hacer preguntas y fomentar dicho hábito.

Nuestra propuesta considera la educación escolar como eje esencial para cultivar y enriquecer la actividad inquisitiva de manera profunda, dicha práctica es primordial para el fortalecimiento del pensamiento y la búsqueda de un horizonte de sentido, disposiciones importantes para la formación de una vida en plenitud. Desafortunadamente, el ejercicio de preguntar no sólo es soslayado, sino que es coartado e interrumpido considerándose molesto e innecesario, la pretensión en el presente trabajo es reestablecer las implicaciones éticas de la pregunta en nuestra formación.

El preguntar tiene repercusiones importantes en nuestra comprensión. A menudo suponemos las preguntas en el mismo grado de importancia al subyacer de un interés personal y vivencial, mas no por ello las podemos colocar en el mismo grado de complejidad, ciertas preguntas sobrevienen de lo ya establecido, de lo superficial o cotidiano y otras implican un grado de mayor profundidad que nos permiten el cuestionamiento de las estructuras más íntimas de nuestro ser.

Para lograr el cometido es necesario plantearnos las siguientes puntos: ¿Cuáles son las características que tiene una pregunta reflexiva? ¿Cuáles serían las implicaciones éticas que contienen en su ejercicio? En este punto Gadamer muestra de manera acertada el

---

<sup>154</sup> *Ídem.*

<sup>155</sup> Óscar Brenifier, *op. cit.*, p. 95.

desenvolvimiento de la pregunta que sobrepasa el límite de lo superficial. Gadamer afirma que la función principal del cuestionamiento se encuentra en su posibilidad de rompimiento y apertura, es decir, dejar correr diferentes posibilidades que podrían cobrar presencia, “la esencia de la pregunta es abrir y mantener abiertas posibilidades”.<sup>156</sup> La pregunta no queda limitada a ciertas respuestas sobreentendidas como pasa en las interrogantes ordinarias, permite escudriñarnos donde no se había previsto, por consiguiente, la pregunta que pretendemos seguir será llamada: pregunta de apertura, consideramos que la posibilidad de dejar entrar perspectivas diferentes a las propias conlleva una disposición a reconocer lo diferente.

En la pregunta efectuada en las instituciones educativas distinguimos aspectos de índole ético que permiten una ruptura con la inercia receptiva de conocimiento a una actitud activa que cuestiona, moviliza, pone en marcha, con repercusiones no sólo a nivel cognitivo, sino también en la forma de vida.

Gadamer asevera que el preguntar no puede ser acceso ilimitado aunque surja de la espontaneidad, es necesario reconocer cierta restricción que le permita exponer un sentido, el cual, nos permite tomar en consideración los elementos necesarios para señalar con precisión hacia donde tiene que brotar la respuesta. El filósofo asegura que: “El sentido de la pregunta consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta”.<sup>157</sup> La direccionalidad del preguntar permite entender que una verdadera pregunta propicia la suspensión de toda respuesta inmediata, para dar lugar y poner en juego los pros y contras que la mantienen en duda, es decir, la pregunta de apertura no es establecer planteamientos desesperados o numerosos, que expliquen o repitan, sino reconocer un designio en el cuestionamiento que lo entiende como necesario para dar lugar a la permanencia.

La opinión general puede ser un obstáculo que impida la realización de verdaderas preguntas, pues ésta subyace a nuestras convicciones; romper con la opinión general puede ser doloroso y molesto, razón por la cual se evita, no obstante, la posición que implica saber mantenerse y saber luchar aun contra esa opinión, permite el ejercicio de un yo que sabe

---

<sup>156</sup> Hans- Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 369.

<sup>157</sup> *Ibidem.*, p. 440.



expresarse y entenderse, elementos reconocibles en el ser ético, por ello lo consideramos indispensable.

La vivencia encuentra su nido en el retomar y rechazar efectuado en la pregunta, es decir, la experiencia es vivida no sólo como apertura, también en uso del propio pensamiento para considerar, tomar en cuenta y preferir, de tal modo que muestre lo verdaderamente cuestionable. Según Gadamer “la apertura que caracteriza la esencia de la experiencia es lógicamente hablando esta apertura del ‘del así o de otro modo’. Tiene la estructura de la pregunta”.<sup>158</sup> El encuentro de diferentes posibilidades permite el ejercicio dialéctico porque expone y decide. Sin embargo, el equilibrio, o mejor dicho, el resultado, no siempre se halla en lo que esperamos, sino el reconocimiento de las diferencias permite una transformación. La experiencia implicada en la pregunta tiene alcances éticos, en la apropiación de nuestra voluntad para reconocer lo que es acertado para nosotros, pues, en el reconocimiento vivencial de lo que creemos necesario, presuponemos, se orientará un actuar.

Por consiguiente, el preguntar dentro del aula nos acerca más al conocimiento experiencial porque retoma al ser humano desde diferentes posibilidades, pues el preguntar, no sólo rompe estructuras, sino reconoce el sentido en tanto posibilidad y vivencia. La pretensión no consiste en proporcionar respuestas a todas las preguntas planteadas, sería demasiado presuntuoso, la intención radica en abrir nuevos campos que permitan pensar y entender diferentes posibilidades.

Entonces, la pregunta requiere precisión en su orientación, pero no podemos decir lo mismo de la respuesta, la primera se encuentra en la suspensión de lo aparentemente fijo e inamovible, mientras la segunda nos lleva a vislumbrar la multiplicidad de posibilidades, incluyendo contingencias existentes dentro de lo posible o lo no posible. Gadamer menciona: “Sólo puede poseer algún saber el que tiene preguntas, pero, la preguntas comprenden la oposición del sí y del no, del así y de otro modo”.<sup>159</sup> Gadamer permite vislumbrar que al saber sólo se puede acceder mediante preguntas, donde nada se da por sentado, por consiguiente permanece inacabado. Por tanto, el preguntar crítico se convierte en el motor de desenvolvimiento del proceso dialéctico.

---

<sup>158</sup> *Ibidem.*, p.434.

<sup>159</sup> *Ibidem.*, p. 442.

La claridad, sin duda, constituye elemento esencial en la pregunta crítica, ésta exige una estructura que sustente la tesis propuesta. De acuerdo con lo expuesto, Gadamer sostiene que “cuando lo que se pregunta no está destacado con claridad, o al menos no lo está suficientemente, frente a los presupuestos que se mantienen en pie, no se llega verdaderamente a lo abierto y en consecuencia no hay nada que decir”.<sup>160</sup> Lo que sustentará la tesis es el cuestionamiento que permita ver nítidamente lo que hace falta responder, es decir, la pregunta precisa tiene que apuntar a la respuesta necesaria de manera tal que no se pueda evadir el compromiso implicado en el cuestionamiento. Por lo tanto, entender así, la claridad no se da en una persona, sino es necesario pueda darse en el acompañamiento y asentimiento de la búsqueda en común, pues, cada paso que se da, por lento y tedioso que parezca es importante sea entendido por el sustentante y de igual modo por los dialogantes.

La claridad implica connotaciones éticas entre las que destacan la importancia y necesidad del ser humano de ser entendido, expresar y acordar con los demás, es decir, la preocupación por que el otro vaya desarrollando el seguimiento conjuntamente con nosotros, la propuesta nos hace entenderlo como un compañero más que como un rival. Evocaciones que requieren de paciencia, apertura en la escucha, preocupación por que otro comprenda y argumente.

Podemos decir que esto rompe con la estructura convencional del profesor como el que sabe más y debe proporcionar conocimiento, por una nueva concepción donde el profesor en interacción con los alumnos buscan el conocimiento de manera conjunta.

---

<sup>160</sup> *Ibidem.*, p. 441.

El preguntar como apertura, direccionalidad y posibilidad de significación, es un proceso que debe gestarse desde edades tempranas, de acuerdo a la edad y desarrollo del infante, mostrándole al alumno la importancia de desarrollar dicha capacidad, pues, es enriquecimiento y satisfacción. La filosofía en el aula intenta no sólo mantener esta capacidad, sino reconocer su importancia en nuestra formación humana, pues la ejercitación y orientación de cuestionamientos precisos y profundos permitirán no sólo el desarrollo cognitivo, sino también el desvelamiento de diferentes posibilidades de sentidos que pueden ser vistos en comunidad.<sup>161</sup>

En este sentido, el acompañamiento del conocimiento no es una imposición, sino una búsqueda en común por la develación, al respecto Paulo Freire en su libro *Pedagogía del oprimido* escribe: “La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno a él”.<sup>162</sup> Entendemos así, un intercambio de diferentes perspectivas que no sólo alude a entendimientos, vivencias o sentimiento, sino también ideales esperanzas y visiones, en un esfuerzo recíproco de encontrar una visión común, que tienen lugar en el diálogo

Por consiguiente, la expresión de nuestro ser no se encuentra únicamente en aspectos de índole intelectual, sino que permite un proceso de elaboración y recepción, de dar y recibir cuya importancia y valoración fundamental radica en el reconocimiento del otro.<sup>163</sup> De esta manera, reconocer al niño que mantiene cierta distancia cronológica como un otro que tiene la capacidad de preguntar y responder de manera compleja ( no solo como ocurrencia o etapa

---

<sup>161</sup> Algunos ejemplos en filosofía para niños son: planteamiento de preguntas orales o escritas, dilemas morales, comunidad de investigación, discusión con objetivos democráticos y filosóficos, diálogo socrático, discusión filosófica de grupo, etc., temas que dilucidaremos en el próximo inciso.

<sup>162</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 2005, p. 113.

<sup>163</sup> Cabe mencionar que lo otro no siempre es un “igual” a mí, con pensamientos o perspectivas semejantes, sino considerarlo como algo ajeno a las propias convicciones con diferente forma de pensar, de ser y de existir; tal vez sea el motivo por el cual se requiere de un esfuerzo mayor en el preguntar que implique interés, disposición, atención, paciencia y capacidad de escucha, para poder encontrar la relación que pueda conectar a los dialogantes. En este punto no podemos restringirlo en una persona, pues lo podemos encontrar una obra de arte, un texto, una cultura, etcétera.

transitoria de la infancia) es entenderlo como un semejante con posibilidad de crecimiento en sus potencialidades.

Se deja de lado la manera condescendiente de hacer algo por alguien y se propone una propia disposición que permita cierta autonomía por hacer las cosas desde la propia experiencia y entendimiento, razón por la cual no la concebimos meta destinada o acabada, tampoco de un uso restringido a los niños en edad escolar o en un tiempo determinado, es más bien una práctica que puede ser llevada a cabo y desarrollada en todo momento. Lipman dice: “Preguntar y encontrar respuestas está entre los ritmos de la vida”.<sup>164</sup>

Sin duda el proceso de un preguntar crítico puede ser largo y arduo, sobre todo si intentamos llevarlo a cabo con niños donde el habla es menos preciso aún, en este caso el guía debe ser un intérprete paciente, que intente captar la intención y escuchar el significado del pensamiento del infante, así podrá dirigirlo a precisar su habla, alentándolo a que diga exactamente lo que quiere decir, reconociendo la palabra como un compromiso y responsabilidad que relaciona pensamientos, lenguaje y acciones. En este sentido el maestro puede ser más un guía más que un instructor, rompiendo los límites de la “perfección”, deja abierta la posibilidad de equivocarse en lugar de ser siempre cierto, de tropezar y no avergonzarse, de imaginar en lugar de definir.

El riesgo al que se exponen la pregunta y la respuesta en una institución con estructura sistemática como las instituciones educativas, se encuentra en corromper su espontaneidad, pues la metodología burocrática de la institución podría delimitarlas, estructurarlas y esquematizarlas con alguna finalidad “didáctica”, nublando el juego placentero del cuestionamiento y el pensar.

La institución escolar en su afán de mostrar resultados notorios basados en estadísticas numéricas: calificaciones, matrículas de aprendizaje, programas rígidos; reduce la formación plena del ser a estructuras prediseñadas y establecidas, desatendiendo elementos que podría permitirnos un mayor crecimiento en la forma de vida: búsqueda de conocimiento, capacidad de preguntar, el gusto por lo velado y la sensibilidad para

---

<sup>164</sup> Matthew Lipman, *op. cit.*, p. 185.

profundizar en ello, pero sobre todo, la belleza de construir un ensamble entre los pensamientos propios y de los demás de una manera creativa.

¿Cómo podremos cambiar el sistema de pregunta respuesta habitual en el aula, por uno crítico? En este punto la filosofía para niños y los autores mencionados en el transcurso de la investigación reconocen a la conversación o diálogo, como el encuentro de la pregunta y respuesta críticas, entendidas en un proceso dialéctico que nos permita encontrar lo velado, por ello lo abordaremos en las páginas siguientes.

### **2.3.2. El diálogo en el aula, una exigencia ética**

En el diálogo existe una imbricación entre la estructura íntima del ser humano y su relación con su entorno, por lo cual lo consideramos como fundamental para la formación y proponer una atención dentro del sistema escolar. Desafortunadamente, el diálogo en la escuela es poco atendido e incluso llega a ser menospreciado; el presente apartado reseñaremos las características favorables en el aspecto cognitivo, a partir de la filosofía para niños de Mathew Lipman y para destacar una propuesta ética lo haremos desde Gadamer.

La educación institucional se ha limitado a atender aspectos del conocimiento comprobable físico e inmediato, sin embargo es importante vislumbrar que los sistemas económicos actuales, ocupan todos los elementos posibles para contener al ser humano hacia sus intereses (sensitivos, perceptivos, intelectuales y visuales). Encontramos una carencia en la educación en cuanto no le da al alumno los elementos críticos necesarios para desarrollarse como ser humano en la sociedad actual, pues enfoca su atención al aspecto cognitivo del discente, desdeñando otros que contribuyen a su formación y crecimiento como futuro integrante de la sociedad (experiencias, sentimientos, formas de vida , etcétera).

Consideramos que el diálogo o conversación retoma al ser humano desde una estructura esencial que permite el desarrollo de aspectos cognitivos, críticos, emocionales, existenciales, conformando un mayor crecimiento tanto en lo personal como en los social, razón por la cual es importante que se introduzca en el sistema educativo.

Retomamos la conversación como una estructura fundamental humana, la cual expresa elementos experienciales e intuitivos resueltos en una manera de entender y actuar, Adela Cortina nos dice respecto al diálogo: “penetrando en la entraña misma de lo cotidiano mundo de la vida, descubre esa racionalidad que sólo la interacción -la relación sujeto-sujeto- ofrece, y desde la cual es posible unir racionalmente moral, arte y ciencia sensiblemente desvinculados entre sí al hilo del proceso de modernización.”,<sup>165</sup> por lo tanto reconocemos que considerar la disposición y desarrollo del diálogo permitirá un mayor crecimiento no sólo cognitivo, sino también ético.

Reconocemos el diálogo como la autora lo dice tan bellamente: una relación cotidiana en la que todos estamos compenetrados, que puede ser interpretada y con ello modificada en su concientización racional, desarrollando una verdad conjunta. Y es precisamente este aspecto tan intrínseco, porque alude a una forma de vida en relación propia con el mundo y a la vez tan extrínseco, por ser una relación con un otro que permite abrirnos al mundo y reestructurar la propia percepción, lo que nos permite concebir el diálogo como sustancial en la formación del ser humano y la comunidad.

Es importante aclarar que no estamos hablando de una conversación cotidiana e informal similar a la que realizamos diariamente, sino de una preocupación por la conversación guiada, cuidada y educada hacia una concientización de la propia palabra y de los demás, que nos permita, escuchar al otro, proponer y establecer acuerdos, pues podemos decir, aprender a dialogar sólo se logrará dialogando. El diálogo tiene que ser la finalidad en la escuela porque este permite la formación del ser humano por tanto integrante de la sociedad. Por consecuencia la educación institucional debe ser guardiana y propagadora de la conversación. Tarea nada fácil, pues desafortunadamente podemos constatar que en la escuela el diálogo ha tenido poca importancia; por el contrario, se alienta a los alumnos a mantenerse callados prescindiendo de su participación en las conversaciones, aludiendo a una forma de respeto. La propuesta de filosofía para niños reconoce el diálogo en esta dinámica de intercambios efectuada en la vida cotidiana, así como, su consideración necesaria en el conocimiento para formular perspectivas más amplias, proporcionándole una especial atención en el aula.

---

<sup>165</sup> Adela Cortina, *op. cit.*, p. 69.

Lipman reconoce en el diálogo del lenguaje cotidiano la posibilidad de trascender la locución estructurada que se opera en las aulas, pues, si bien existe un lenguaje en el que nos podemos identificar y con el cual establecemos cierto tipo de comunicación, primariamente es una apropiación del mundo vivenciada de manera diferente en cada persona, en cuanto cada una tenemos experiencias distintas, por lo tanto, metas y objetivos diferentes, aspectos que pueden ser concientizados y relacionados en la estructura dialogal del aula para una enriquecimiento personal y comunitario, permitiendo traspasar aspectos cognitivos para situarse en los vivenciales.

Para trascender la institución educativa de un trayecto vivido inadvertidamente a una experiencia vivencial es necesario retomar la conversación que permita el entendimiento desde las estructuras y creencias, para el forjamiento de un propio conocimiento. La conversación no puede ser clasificada o delimitada a manera de receta; sin embargo, es necesario acercarnos a ella de la forma más clara posible para poder entender su viabilidad en el sistema de educación.

Lipman clasifica diálogo dentro del aula, éste se refiere a: conversaciones, buenas conversaciones y conversaciones filosóficas. Llama nuestra atención, pues permite reconocer cierto grado de complejidad en las diferentes formas de practicar un diálogo dentro de un aula: características, finalidades, conformación y derivaciones. Presuponemos que en este acercamiento podríamos reconocer ciertos elementos necesarios que nos permitirán palpar la estructura dialogal para ser llevado a cabo en una práctica.

Desde el punto de vista de Lipman la conversación en el aula se da generalmente de una manera casi casual, sin reconocimiento o direccionalidad, más bien en una disposición explicativa, descriptiva o expositiva, sin reconocer las relaciones implicadas a su alrededor. El autor comenta: “los individuos pueden tener éxito en expresar la perspectiva desde la cual ven el asunto, pero esas perspectivas nunca se cruzan como para formar parte de un marco referencial más amplio”,<sup>166</sup> el primer tipo de conversación que el autor reconoce, lo entendemos desde una disposición lineal y unidireccional, que, si bien, nos expone alguna situación relevante, la construcción de un propio entendimiento queda distanciada.

---

<sup>166</sup> Matthew, Lipman, *op. cit.*, p. 204.

Es importante aclarar en lo dicho que aun siendo una estructura lineal o segmentada, no por ello debemos evitarla o rechazarla, pues este tipo de conversaciones son necesarias en algunas circunstancias con fines didácticos, incluso pueden ser tierra fértil para procrear una discusión de mayor profundidad. De ser este último el caso, el autor reconoce las buenas discusiones como un proceso que permite el entramado de diferentes perspectivas en una comunidad para lograr fructificar las propias: “una buena discusión es acumulativa; cada contribución es, en efecto, una línea de fuerza o un vector que converge con las otras y es orquestada con ellas”.<sup>167</sup>

Acercándonos a lo que Lipman nombra “buenas discusiones”, podemos encontrar la gestación de nuevas ideas a partir de puntos de vista diferentes a los propios aumentando el horizonte de comprensión; considerando la práctica de este tipo de discusiones como ejercicio necesario para fortalecer habilidades cognitivas, por lo tanto, las conformidades o discrepancias, si se consigue un provecho o si se llega a algo decisivo, queda en segundo término, pues lo sustancial va implicado en el proceso y no en el producto, en este sentido Lipman dice:

El que haya completo acuerdo o desacuerdo al cierre del episodio tiene poca importancia; lo que importa es que las contribuciones de cada participante se relacionan y se refuerzan unas con otras conforme cada participante aprende a partir de lo que los otros han dicho (y también aprende, por supuesto, de sus propias contribuciones) y conforme cada sucesiva contribución a la discusión refleja los incrementos sucesivos de comprensión que aquel participante ha acumulado.<sup>168</sup>

Encontramos en la discusión filosófica propuesta por Lipman una diferencia con el diálogo que conlleva la mera expresión de opiniones, pues la primera es más exigente en cuanto permite estructurar el pensamiento desde el razonamiento y la argumentación.

---

<sup>167</sup> *Ídem.*

<sup>168</sup> *Ídem.*



La variedad de perspectivas fomentadas en una comunidad dialogal permite construir una estructura más firme y profunda a la de un solo conocimiento; la complejidad de argumentaciones permite en el ir y venir del lenguaje considerar la compenetración de lo habitual para acceder a un lenguaje nuevo: “Un pensamiento de orden superior no implica un diálogo de palabras, sino un diálogo entre estilos de pensamiento, métodos de análisis y perspectivas epistemológicas y metafísicas”.<sup>169</sup> El compromiso que se establece entre los interlocutores surge desde un compromiso iniciado en la palabra de la conversación.

Es en el intento de buscar y perseguir un diálogo con mayor cuidado, intención y estructura, donde la discusión filosófica tiene lugar, la reflexión mediante la palabra permitirá comprender y trastocar las estructuras más íntimas de nuestro entendimiento. En la misma medida entendemos la conversación consiente y crítica como parte importante no sólo en establecimientos institucionalizados o de investigación, sino también en el proceso que facilita una construcción y búsqueda del ser que en realidad somos.

Para Lipman la autenticidad del diálogo se da en cuanto es alentada por la exploración y la incertidumbre en la investigación, contrariamente a seguir patrones determinados. Un tipo de conversación que se va construyendo según los requerimientos y sentidos de los integrantes, no necesariamente definida, de hecho, podemos decir que su indeterminación continua de rompimiento puede ser instalada a manera de arte. El autor de filosofía para niños aclara: “Para desarrollar una discusión filosófica uno tiene que saber qué tipo de pregunta es apropiada en cada situación y la secuencia en la que se pueden hacer dichas preguntas”.<sup>170</sup> Entonces la práctica y la experiencia como elemento sustancial para el perfeccionamiento de la discusión o como lo dice el autor: “el arte para la obtención de un diálogo productivo”. Desafortunadamente, el autor no profundiza en el tema de lo que podría ser una discusión filosófica, sugiriéndonos los diálogos de Platón para ahondar en el arte de conversar. Irnos directamente a los diálogos mencionados bien podría ser un ejercicio fructífero, más carecemos de espacio para dedicarle la atención requerida, incluso podría desviarnos del tema que pretendemos abordar: el diálogo como componente ético en el aula.

---

<sup>169</sup> *Ibidem.*, p. 199.

<sup>170</sup> *Ibidem.*, p. 205.

A pesar de esta limitante, nos gustaría rescatar los puntos que nos parecen sustanciales respecto a la conversación dentro del aula propuesta por Lipman: el primero, que nos lleva a la reflexión, efectivamente, del poco o nulo trabajo de diálogo dentro del aula escolar a pesar de ser tan importante en la estructura del pensamiento, no sólo cognitivo sino también existencial y experiencial; el segundo, retomar la conversación como una labor con posibilidad de ser intencionada y provocada racionalmente hacia un crecimiento infinito a condición de arte.

No podemos despreciar algunas razones de tipo observacional que nos alientan para recomendar la introducción del diálogo en el aula, además de las propuestas por Lipman:

- Asumimos una necesidad de movilidad e interacción en los alumnos, que puede ser aprovechada en una práctica dialogal, pues reconocemos la dificultad no sólo para los niños, sino también para los adultos de mantenerse sin movilidad y atentos a un discurso que únicamente programa e impone.
- La enunciación de la palabra y punto de vista particular que permite la relación dialogal consentirá una mayor apropiación y asimilación de los conceptos, que podrían tener dificultad exteriorizándolos únicamente de manera expositiva.
- En el intento de emitir, escuchar, proponer, corregir las argumentaciones propias y de los demás comprendemos que se utilizan los elementos experienciales, intuitivos, imaginativos, sensoriales, permitiendo la flexibilidad del pensamiento para su propia construcción.

Sin embargo las propuestas nos parecen aproximaciones más de tipo psicológico que filosófico, tema que no discutiremos en este momento, sino probablemente queden pendientes para un trabajo posterior.

La propuesta de Lipman de conversación filosófica como diálogo crítico y por ende, componente indispensable en la labor educativa, estamos obligados a puntualizar la propuesta ética que ello implica. Bajo el entendido de que no podemos imponer objetivos o finalidades al diálogo, pues esto nublaría la grandeza de su posibilidad, sin embargo nos atrevemos a retomar algunos elementos esenciales que nos permitan entender mejor lo que es, para llevarlo a cabo.

Ante tal disposición surgen las preguntas ¿Cuál sería la intención específica y necesaria de requerir un diálogo filosófico en el aula? ¿Cuáles serían los puntos esenciales que nos permitirían el reconocimiento de la conversación filosófica? ¿Qué implicaciones éticas conlleva esta conversación? Para dar luz a estas interrogantes acudiremos a Gadamer.

Éste aclaro que la conversación no puede ser entendida de manera rígida y concluyente como las estructuras gramaticales escritas que se encuentran determinadas, que pueden alcanzar su perfección con ciertas reglas. En este sentido apunta que “Lo que caracteriza a la conversación frente a las forma endurecida de las proposiciones que buscan su fijación escrita es precisamente que el lenguaje realiza aquí en preguntas y respuestas, en dar y tomar, el argumento en paralelo y en ponerse de acuerdo aquella comunicación de sentido cuya elaboración como arte es la tarea de la hermenéutica frente a la tradición literaria”.<sup>171</sup> El acto dialogal entiende aspectos que conciernen al ámbito de la existencia misma y la relación con el otro: humildad, respeto, capacidad crítica, argumentación, entre otros; pertenecientes al lenguaje vivencial de la expresión, sobrepasando el entendimiento de la palabra inmediata y evidente.

Para el Gadamer la conversación no tiene finalidades específicas, sino el ejercicio de la misma permitirá la formación de su propio camino. Por consiguiente, podemos decir que el resultado de la conversación no es previsible para los interlocutores, tampoco los beneficios o perjuicios que sin duda resulten, pues el camino no se encuentra trazado de antemano, sino a manera de aventura comprometida con la enunciación de la palabra.

---

<sup>171</sup> Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método I*, p. 446. Con esta cita el autor deja ver las características esenciales de la conversación: preguntar y responder, comprensión, argumento en paralelo y ponerse de acuerdo. Puntos que no podemos pasar por alto, pues, la claridad de los mismos nos llevará a un acercamiento de lo que la conversación y su ejercicio pueden requerir. Podemos decir que hemos expuesto con amplitud la pregunta y la respuesta en el inciso anterior, por lo que no la retomaremos en éste, para poder intentar acercarnos lo más posible a los siguientes puntos.

En las aulas de clase reconocemos un lenguaje rígido al enfocarnos en el cumplimiento total y cabal de programas escolares, que presuponen cierto tipo de conocimiento seguro y estable, no obstante, sólo se consigue estigmatizar al alumno obstaculizando posibilidades de apertura. La flexibilidad, por otro lado, permite reconocer al alumno no únicamente en el conocimiento adquirido y cuantificable, sino en virtud de otras cualidades que pueda demostrar y que pueden ser percibidas en la expresión de su ser, donde la conversación puede ser un gran aliado.

En la flexibilidad de la conversación observamos una implicación ética que entiende al ser humano dotado de infinidad de sentidos no específicamente definidos o delimitados, sino por el contrario, cambiables con posibilidad de ser acrecentados, disminuidos, redireccionados por quien lo precisa.

El compromiso, se establece no con el dialogante, tampoco hacia las propias preferencias o convicciones, sino con el tema mismo para que pueda mostrarse como es. La aceptación de la palabra que se nos muestra, conlleva implicaciones éticas, en ésta podemos reconocer la exposición de pensamientos fuera de las propias ambiciones, convicciones o deseos, de una manera a la que podríamos llamar real, es decir, que expone nuestro ser. Brenifier nos señala: “Reconciliarse con la palabra de uno, es aceptar oír las palabras tal y como suenan en los oídos de los demás, es hacer un duelo de un sentido que está visiblemente ausente de la formulación tal y como está forjada, es desear ver los abismos, las rupturas y las traiciones de las palabras que han sido pronunciadas, es aceptar la brutalidad de las palabras”.<sup>172</sup> Soportar dicha manifestación reconoce un primer momento una especie de dolor o choque contra nuestra estructura habitual, sin embargo, es en la aceptación con nuestra realidad donde podremos tener una conciliación con lo que anteriormente chocábamos, una reconciliación con el mundo.

Es en la disposición de la palabra precisa y necesaria en la que podemos hablar de un desentrañamiento, pues la palabra accede de manera tan directa al pensamiento íntimamente ligado con nuestro ser, que su exposición es también una declaración de nuestra intimidad, igualmente podemos decir que en la medida de aceptación de la palabra en su finitud sin darle atributos o protecciones que no necesita, también nos aceptamos a nosotros mismos.

---

<sup>172</sup> Oscar, Brenifier, *Filosofar es reconciliarse con las palabras de uno*, p. 4.

El alumno no sólo es visto desde elementos intelectuales que pueden ser plasmados en una calificación, sino comprenderlo como persona desde la viveza del lenguaje, pues el diálogo comprende un entretejido de elementos: emociones, necesidades, perspectivas, influencias, etc., que conforman nuestras vidas y relaciones. En el lenguaje se encuentra la comprensión del mundo.

En el diálogo es donde se puede expresar, asentir, disentir, modificar, esa visión; por ello la comunidad es elemento fundamental del lenguaje dialogal. El reconocimiento de una necesidad, carencia o escasez común, únicamente puede entenderse de manera interactuante en el diálogo, en el preguntar y responder, en el re-conocimiento de diferentes perspectivas; en ello entendemos la averiguación de una verdad conjunta. Gadamer dice: “La realización de la comprensión ya se trate de textos o de interlocutores que le presentan a uno el tema, consiste en ese llegar a hablar de la cosa misma”.<sup>173</sup> Así la conversación, se establece en la búsqueda en común por una verdad que se manifiesta.

La práctica del diálogo tiene implicaciones de índole ético que no se encuentran añadidas o adheridas, sino que son constitutivas y generadoras de la conversación misma, pues en la imbricación entre la pronunciación del mundo, el pensamiento y la acción, permite una intromisión al modo de ser de la persona. La práctica del diálogo en el salón de clases trasciende lo cognitivo para tener realización en la forma de vida.

Entrar en la conversación implica un compromiso desinteresado que permita dejarnos entender bajo el tema, implicación ética que nos aleja de nosotros para poner atención a otro. Gadamer asegura: “Llevar una conversación quiere decir ponerse bajo la dirección del tema sobre el que se orientan los interlocutores”.<sup>174</sup> La dirección es establecida solamente por la misma conversación; requiere un esfuerzo intencionado de los interlocutores por reconocer lo diferente, lo desemejante a lo que se entiende en ese momento, no un mero dejarse llevar por la intuición hacia el infinito, sino una actitud crítica que puede delimitar y permite mostrar algunos parpadeos de lo que se busca.

Podemos decir que no hacemos la conversación, sino que ella nos hace en la medida en que nos dejamos guiar por la misma para que nos pueda decir, mostrar atisbos de lo que

---

<sup>173</sup> Hans- Georg, Gadamer, *Verdad y método I*, p. 457.

<sup>174</sup> *Ibidem.*, 445.

perseguimos: “Son formas de expresar que la conversación tiene su propio espíritu y que el lenguaje que discurre en ella lleva consigo su propia verdad, esto es ‘des vela’ y deja aparecer algo que desde ese momento es”.<sup>175</sup>

La conversación es más que el entrecruzamiento de palabras perpetuo sin sentido o con finalidades específicas que más que direccionar la limita, es importante establecer la importancia de acercarnos a una conversación intencionada no en cuanto a designio, sino en disposición. Ricoeur nos dice con precisión: “En nuestro caso la objetividad no representa un valor, opuesto diametralmente a un no valor, sino únicamente una ‘luz natural’ en cuya claridad puede manifestarse y dejarse determinar alguna cosa”.<sup>176</sup> En otras palabras, surge de la espontaneidad de la pregunta crítica y la respuesta generadora hacia lo impensable, es necesario reconocer cierto tipo de exigencia y rigor que permita el encuentro con la develación.

Proceso dialéctico en el que la crítica no se entiende como descomponer o desbaratar la propuesta contraria, tampoco el de argumentar ostentosamente para fortalecer algún punto que se viera disminuido, sino en el esfuerzo de pensar y de argumentar desde la cosa misma, es decir, no es una voluntad totalmente propia, sino un descubrimiento que se muestra y nos permite mostrar consistencia ante las refutaciones de la opinión dominante: “Pues la dialéctica consiste no en el intento de buscar el punto débil de lo dicho, sino más bien en encontrar su verdadera fuerza”.<sup>177</sup>

Entender y sopesar las palabras permite el reconocimiento de cierta manifestación de la esencia que buscamos, esta consideración es eje principal de la conversación, conllevando una actitud ética de respeto. Así no se reconoce a la persona por su popularidad o estatus social, sino se da prioridad al esfuerzo del pensamiento que conlleve al develamiento. Es importante entender en todo momento que no es tarea fácil pues requiere de cierto control sobre los impulsos que nos incitan a la soberbia y orgullo presentes en el ser humano en todo momento, pero que en este caso podrían entorpecer nuestra labor principal.

---

<sup>175</sup> *Ibidem.*, 461.

<sup>176</sup> Paul Ricoeur, *Finitud y culpabilidad*, p. 445.

<sup>177</sup> Hans- Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 445.

La implementación de la conversación crítica nos permitirá entender a sus integrantes desde un punto que sobrepasa la elocuencia y la retórica. Implicación que solicita no sólo la moderación del habla, sino el reconocimiento de que la argumentación mantiene el mismo valor en cada uno de los integrantes.

La conversación permite desplegar la comprensión en un sentido amplio, podemos decir que, en un sentido estrecho, la comprensión puede ser confundida con el intento de vivir o sentir lo que el otro percibe, lo cual debemos entender es casi imposible, pues cada quien tiene su propia historia de vida, experiencias y conocimientos; tampoco debemos entenderla como la confrontación de posturas con pretensiones de sobreponerse para imponer una decisión, sino que lo imprescindible es hacer valer el propio punto de vista tomando en cuenta el de los demás para hablar sobre algo. “Comprender lo que alguien dice es, como ya hemos visto, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en lugar de otro y reproducir sus vivencias”.<sup>178</sup>

El objetivo no es con-vencer, tampoco mostrar algún camino, sino de ver en comunidad lo que es imperceptible desde una visión particular. El acuerdo no implica inclinación por la propuesta contraria o viceversa, sino reconocer el tema desde una perspectiva con la intención de provocar un alumbramiento que nos mostrará cierto paralelismo con los dialogantes “El acuerdo en la conversación no es un mero exponer e imponer el propio punto de vista, sino una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo el que se era”,<sup>179</sup> la nueva concepción entiende un lenguaje asumido en una transformación.

La transformación es elemento esencial en la conversación dotado de implicaciones éticas, no sólo es un cambio en la forma de pensar o un perspectiva más amplia, aunque no las despreciamos en su totalidad, sino creemos que se acerca más a una relación tan íntima con nuestro ser, que permite forzar el curso permanente que gobierna nuestras vidas para poder instalar en ella propias necesidades, deseos y preocupaciones.

---

<sup>178</sup> *Ibidem.*, p. 461.

<sup>179</sup> *Ibidem.*, p. 458.

En este sentido Paulo Freire le proporciona al diálogo como una característica esencialmente humana que no sólo la constituye, sino que además la puede desplegar hacia su propia esencia, por tanto existe una estrecha relación entre palabra y transformación, pues, para el autor la conversación que desobedece la palabra intencionada y consiente, que más bien recurre a la eventualidad cotidiana, es insuficiente para generar un acto de transformación. Nos anuncia: “[...] la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman al mundo”.<sup>180</sup> El autor nos deja ver claramente que la palabra verdadera es aquella que tiene capacidad de transformación, es decir, la palabra sobrepasa el acto elocutivo como medio de expresión, para instalarse en la unión persistente entre acción y reflexión entendidas en una práctica, de ahí que pronunciar el mundo sea transformarlo.

Así mismo, la acción de transformación es un acto que no puede ser llevado a cabo en individualidad de manera prescriptiva o enunciativa hacia los otros, sino que es substancialmente de condición comunitaria, nos dice el autor más adelante: “Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación”.<sup>181</sup> Es este diálogo entre los hombres cuya necesidad no es imposición o dominación, sino el pronunciamiento de la manifestación del mundo a manera de mediación de este último y la comunidad.

Al reconocer diversos aspectos que se ponen en juego en el acto de conversar, no sólo intelectuales sino también culturales, vivenciales, etcétera, podemos dar razón de que el diálogo en el aula permitirá mayor profundidad en los conceptos éticos que son vividos desde la experiencia, a los meramente transmitidos como preceptos, pues hay un reconocimiento en la propia estructura que permitirá re direccionar el actuar.

Percibimos en la transformación dos implicaciones éticas que nos vienen al encuentro: la primera, reconoce a un ser humano con la posibilidad de cambiar contrariamente a un ser estático que puede seguir normas y preceptos solamente; en la segunda implicación reconocemos que la transformación parte de sí mismo hacia donde él decida, necesite y guste hacerlo, en un acto de libertad y creatividad.

---

<sup>180</sup> Alicia Molina, *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, Caballito, México, 1985, p. 40.

<sup>181</sup> *Ibidem.*, p.41.



Desafortunadamente observamos que existen infinidad de obstáculos para el ejercicio de la conversación auténtica. La tesis sostenida por Brenifier, que a la vez compartimos en nuestra investigación, yace en un desconocimiento de la palabra con la propia estructura de comprensión. La palabra es usada de manera utilitarista para cubrir la pobreza de la suficiencia interior, en esa disposición la palabrería es emitida con ostentaciones, intimidaciones, cubriendo el silencio, hablar por hablar sin ser medida, pesada, valorada y acomodada en el lugar correcto, es decir, sin compromiso con la misma. El autor al respecto escribe: “Extraña especie la humana, que derrocha tanta energía en esconder su naturaleza individual”<sup>182</sup>. Siendo así la palabra tiene como finalidad encubrir y enmascarar, contrariamente a su función originaria como expresión de nuestro ser.

Si reconocemos la conversación como un compromiso con las propias palabras, en esa medida podemos hablar de cierto ejercicio de libertad y autonomía, pues la emisión de la misma desde el propio pensamiento en el reconocimiento de su finitud podrá comprender la creación de nuevos conceptos infinitamente, contrariamente a repetir los ya establecidos. De acuerdo con Brenifier: “la hipótesis según la cual el ser humano en el fondo aprecia poco su propia palabra, lo que explicaría tanto las dificultades de la conversación como la facilidad de su deslizamiento hacia aspectos desagradables”.<sup>183</sup>

La inestabilidad y la indeterminación es otra causa por la que es evadida una auténtica conversación, pues la suspensión de lo certero, definido y medible puede resultar en ocasiones insoportable. “Filosofar es pensar lo impensable, un impensable que la existencia no propicia. Porque nos obliga a la evidencia, a la certeza, a lo esperado. Prefiere lo cierto, ama lo probable, pero le rechina lo posible mientras sea una simple posibilidad y le teme a lo imposible”.<sup>184</sup>

Si bien la conversación dentro de una institución escolar se encuentra empobrecida, no podemos limitarnos a observar de una manera pasiva la carencia, sino creemos que la imbricación del diálogo con la vida cotidiana puede ser un punto de partida importantísimo para propiciar un diálogo de mayor complejidad, comprometido y en relación con una

---

<sup>182</sup> Óscar Brenifier, *op. cit.*, p. 5.

<sup>183</sup> *Ibidem.*, p. 2.

<sup>184</sup> *Ibidem.*, p. 9.

transformación. Esto es, el diálogo permite la profundización en aspectos necesarios de la vida cotidiana.

El intento por llevar una filosofía para niños a las aulas pretende abrir espacios para propiciar la conversación, abrir la posibilidad no sólo de expresión, que en un primer momento no sería nada despreciable, sino rebasar la exposición, por la formación y conformación de elementos necesarios que posibilitan una vida en sociedad bajo las propias necesidades, es decir, desde una perspectiva ética.

Sin duda el diálogo en el aula puede tener no sólo muchos obstáculos sino también muchos riesgos, razón por la cual Lipman sugiere una capacitación necesaria con currículo filosófico en los profesores de aula escolar, sin embargo, la enunciación sobre el tema, la reflexión sobre el mismo, reconocer algunos aspectos tanto favorables como desfavorables, creemos son elementos contribuirán para la propagación de la propuesta.

### **2.3.3. Comunidad de investigación, una propuesta para la conformación del *ethos***

En el primer capítulo intentamos reconocer la comunidad de investigación como un elemento fundamental en la filosofía para niños, la intención del presente apartado es reconocer dicha comunidad como propicia y necesaria para gestar relaciones que sobrepasan lo intelectual y cognitivo hacia una disposición que entiende la concepción de un sentido existencial y ético.

Podemos entender el forjamiento del ser humano desde una estructura de orden social, es decir, bajo el pensamiento individual existen conexiones de conceptos relacionales que le dan un sentido al mismo, este entramado se lleva a cabo en la comunidad. Lipman reconoce este punto sustancial e introduce en el aula la llamada “comunidad de investigación o de indagación”, que a su vez instala como recinto generativo del pensamiento, en ésta es donde se conciben nuevas conexiones y relaciones diferentes a las propias, donde la existencia personal se entreteje con otras.

Para Lipman, el conocimiento no es algo que se adquiere únicamente en los libros, escuelas o bibliotecas, ya que también es creado incesantemente por los seres humanos al explicar el mundo en que viven, sin embargo, la mera explicación no es suficiente, pues necesitan ser externadas, escuchadas y compartidas para poder ser enriquecidas, proceso en el que la comunidad tiene un lugar primordial. Lipman aclara que “La comunidad de investigación es una matriz social que genera relaciones sociales y en la que se producen una variedad de matrices cognitivas”.<sup>185</sup> En la comunidad dialogal se pueden tocar elementos impenetrables de manera inmediata que son sustento de motivaciones, intenciones, aspiraciones, etcétera, de una comunidad.

La práctica de la discusión en comunidad permite reconocer en el diálogo una actividad experiencial, en cuanto el alumno recurre a elementos mínimos inferenciales y lógicos (organizando, definiendo, relacionando y clarificando conceptos) que emergen de una capacidad a veces imperceptible al participar, reflexionar y entender. De esta forma, el conocimiento no es una imposición, sino una disposición que permite la formación personal desde la comunidad. Lipman nos dice: “Se podrán desarrollar como estudiantes cuando encuentren un clima de investigación y de formación de comunidades humanas en los centros educativos, cuando no se sientan reprimidas sus necesidades de crecimiento”.<sup>186</sup>

Por ende, la construcción del conocimiento necesariamente es en comunidad, principalmente porque es el espacio donde cada ser deviene persona, además, rompe con la estructura única y particular de un solo significado, sentido o finalidad, permitiendo indagar en la multiplicidad de una generalidad. Para Lipman “Filosofía para niños intenta transformar los salones de clase en comunidades democráticas de diálogo filosófico”<sup>187</sup>. En este caso la filosofía se encarga de que dichos argumentos tengan las características de profundidad y precisión necesarias: valorando ideas, argumentos lógicos y sistemas conceptuales. La valoración se sitúa en la posibilidad de reconocer situaciones desde su esencia y ser capaces de aplicarla a diferentes circunstancias.

---

<sup>185</sup> Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, p. 147.

<sup>186</sup> *Ibidem.*, p.129.

<sup>187</sup> Eugenio Echeverría, *Filosofía para niños*, p. 6.

El factor fundamental de la comunidad de investigación es la participación dialogal con intencionalidad de respeto y el entendimiento de que la opinión de todos los integrantes de la comunidad tiene la misma importancia. Lipman reconoce en la comunidad elementos esenciales del ser humano que pueden ser llevados a una práctica en una forma de vida: “La absoluta densidad de la actividad mental en el más pequeño de los intercambios pregunta-respuesta es enorme debido al volumen de pensamiento implicado en dicho intercambio y a nivel de flujo de procesos individuales del pensamiento”.<sup>188</sup> En este punto nosotros observamos otro tipo de elementos: capacidad de expresión, escucha, atención y sobretodo la posibilidad de crear vínculos comunes que posibiliten el funcionamiento social.

Consideramos que Lipman se centra demasiado en el aspecto cognitivo, porque refiere las implicaciones de crecimiento en cuanto tienen valor epistémico, sin embargo retomamos algunos elementos de su filosofía y nos atreveremos a darle una finalidad en la constitución humana que sobrepasa lo sapiente.

Reconocemos en los ejes rectores de una filosofía para niños implicaciones éticas que son generadoras de la misma, ya que en el ejercicio de ésta también se despliegan componentes que permiten el crecimiento del ser humano en cuanto persona permitiendo un crecimiento no sólo individual, sino en imbricación con un complejo social en el que se encuentra inmerso: “abre una senda hacia la reflexión y el descubrimiento gratificante del placer y la dignidad de ser un hombre de pensamiento”.<sup>189</sup> El ejercicio del pensar en el diálogo nos permite restablecer al ser humano en su esencia pensante, como fin en sí mismo y no como medio, hecho que permite el crecimiento no sólo individual, sino en imbricación con la comunidad.

Es necesario remarcar las implicaciones éticas de la filosofía para niños, en aras de buscar una propuesta educativa que permita no solo crecimiento cognitivo, sino en despliegue a las capacidades humanas que permitan la conformación de una mejor persona y en consecuencia de una comunidad. Entendemos que en dicho despliegue es importante considerar connotaciones éticas las cuales abordaremos en el siguiente apartado.

---

<sup>188</sup> Matthew Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 68.

<sup>189</sup> “La filosofía una escuela de la libertad”, UNESCOCAT, 2011, original consultable [enunesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf](http://enunesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf) [noviembre del 2014], p. 9.

## 2.4. Implicaciones éticas del ejercicio de una filosofía para niños

Acercarnos a la filosofía para niños como una propuesta ética, nos obliga a delimitar este último concepto. El diccionario etimológico nos refiere a la ética en estrecha relación con la conducta, carácter, manera de ser,<sup>190</sup> entendemos que es lo que hace al ser humano todos los días, una costumbre. Es en este hacer de una manera intencionada donde encontramos relación con la educación, en ésta última se instala un erigir al ser humano de la mejor manera posible y transmitir dicha habilidad a las siguientes generaciones. Abbagnano define la educación de la siguiente manera: “[...] la transmisión y aprendizaje de las técnicas *culturales*, o sea de las técnicas de uso, de producción, de comportamiento, mediante las cuales un grupo de hombres está en situación de satisfacer necesidades, de protegerse contra la hostilidad del ambiente físico y biológico, de trabajar y vivir en sociedad de una forma más o menos ordenada y pacífica, y el total de estas técnicas, se denomina cultura”.<sup>191</sup> El autor alude a dos aspectos importantes respecto a la educación, la primera se refiere a una transmisión de prácticas para protegerse de las hostilidades físicas y biológicas de la naturaleza; la segunda apunta a la transmisión de prácticas que nos facilitarán vivir en sociedad de forma ordenada y pacífica. Ambas con el objetivo, no sólo de sobrevivencia, sino de tener una vida óptima, tanto en lo biológico como en lo social, en éste es donde hallamos la relación sustancial entre ética y educación.

Podemos decir que la ética nos lleva a la reflexión de la conducta humana en su relación con la sociedad desde un crecimiento personal; la educación tiene como misión principal la inmersión del niño en el desempeño y función la esfera social, igualmente desde un despliegue propio. Por tanto, es en el devenir reflexivo, entre el individuo que se forja y su proyección social, donde ambas se conjuntan.

La educación escolar en lugar de ser guía y cultivadora de este proceso, que entiende al alumno como un ser en plenitud con posibilidades de crecimiento personal y social, se ha dedicado a fragmentarlo en un ser racional por un lado, y ético, por el otro. La escuela se ha centrado básicamente en el aspecto cognitivo en aras de encontrar un resultado comprobable y medible, probablemente por la tradición de la cultura positivista o, tal vez, porque juzgar

---

<sup>190</sup> Guido Gómez de Silva, *op. cit.*, s. v.

<sup>191</sup> Nicola Abbagnano, *op. cit.*, s. v.

la validez de un producto acabado es mucho más fácil que valorar el conocimiento en un proceso y conformación. Sin embargo, dicha segmentación no funciona fuera de la imposición y el autoritarismo.

Es necesario reconocer otros elementos que den luz para re- direccionarnos en aras de una educación que retome al alumno en amplitud de sentidos, además entendiéndolo, en constante interacción con la comunidad. Nuestra propuesta intenta reconocer los factores esenciales de la filosofía para niños que nos hacen entender una educación basada en elementos que comprenden al ser humano y su vínculos social , por ello decimos que tienen implicaciones éticas.

Reconocemos a las formas de validación empeladas en la filosofía para niños no quedan restringidas en las formas de valoración metódicas usadas en el sistema escolar convencional: calificaciones, exámenes, formas cuantificables y medibles que determinan al ser humano, sino que permiten una validación desde otros aspectos no tomados en cuenta, pero que también son constitutivos de la esencia humana: costumbres, mitos, tradiciones, lenguaje, arte, entre otras, con propia importancia y aceptación en la comunidad.

La educación no queda restringida al aprendizaje, memorización y repetición de textos; sino que se vive en la práctica diaria de la forma de vida, cultura, modos de ser, en el trabajo que se realiza, es decir, en las experiencias diarias que implican una asimilación. Gadmer nos dice: “Comprender e interpretar textos no es solo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo”.<sup>192</sup> Desde este punto, la educación nos llevaría a reconocer los elementos que permiten la apropiación de nuestra existencia, aprendiendo a profundizar en la vida, enfrentando valientemente situaciones que nos causan conflicto. Así, la verdad no es una explicación o referencia, sino una experiencia de búsqueda y encuentro con la autenticidad. Reconocer la educación desde las prácticas diarias de una comunidad, desde un sentido conformado por esta última, es entenderla desde la tradición.

---

<sup>192</sup> Hans-Georg, Gadamer, *op. cit.*, p. 23.

La tradición no es un obstáculo que hay que superar, sino un elemento importante que nos constituye, en ella podemos apoyarnos para lograr una educación integral acuerdo a la conformación y necesidades de una comunidad. Gadamer escribe que “Cuándo se comprende la tradición no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades”.<sup>193</sup> Reconocer al ser humano en plenitud implica considerarlo desde su tradición, es decir, reconocer en la educación al ser humano como actuante de la sociedad, donde se forma y conforma en interacción constante con la misma acción; la educación entendida en la institución educativa de esta manera es desbordada para instalarse en una forma de vida.

Siguiendo a Gadamer reconocemos que la tradición se encuentra en la forma de vida del alumno y, en consecuencia, de la institución escolar, por ello es indispensable la mejora de la educación no en función de perfeccionar calificaciones, aprobar exámenes predeterminados que son aplicables en cantidad, de manera general y unívoca, sino desde la recuperación de elementos propios que se encuentran en la forma de vida, pues, en el reconocimiento de éstos se podrá encontrar una nueva proyección que posibilite abrir horizontes para dar un nuevo sentido a lo preestablecido. Si bien, la tradición es una construcción humana que se entiende en la relación entre existencia y experiencia, concebimos en estos elementos factores que hacen posible romperla, criticarla y deshacerla, hecho que facilita otra proyección.

Ante tal situación podemos replantearnos preguntas que siempre han acompañado la labor educativa, sin embargo no podemos responder de una manera determinada, pues, la educación no se da ante objetos fijos e inamovibles a los que se les puedan aplicar las mismas leyes, sino que estamos ante personas que implican historia, lenguaje, forma de vida diferente, también es importante tomar en cuenta emociones, pasiones y pensamientos, porque éstas direccionan al ser humano la mayoría de veces (sobre todo en edad escolar).

Pero ¿puede la educación ser agotada por leyes, metodologías y procesos? ¿Atiende la educación los propósitos de crecimiento personal en favor de una comunidad? ¿Pueden planeaciones y metodologías contribuir significativamente al proceso de formación en la educación? ¿Es la relación maestro - alumno suficientemente estrecha para ser considerada

---

<sup>193</sup> *Ídem.*

el corazón de la educación? De no ser así ¿cuál es en realidad el corazón de la educación en la actualidad?

Deslindar al alumno de sus experiencias, sentimientos, vida comunitaria, y demás constitutivos de su ser, sin duda, empobrecen la posibilidad de su despliegue desde su propia grandeza como ser humano. Al respecto, la propuesta de filosofía para niños, si bien centra primeramente su programa en aspectos cognitivos, no descuida el aspecto social y ético, considera al alumno como un ser actuante y futuro integrante de la comunidad. De acuerdo con Lipman: “[...] la mayor justificación (de la filosofía para niños) consistiría en que representa paradigmáticamente la educación del futuro como una forma de vida que aún no ha sido puesta en práctica y como una clase de praxis”.<sup>194</sup>

La propuesta señala una latencia permanente en la educación en su sentido espiritual y ético que podemos comprender en dos aspectos: el primero se entiende en la formación de un ser humano que vive, piensa, siente y percibe en relación experiencial con el mundo que le rodea; el segundo lo comprendemos en el intento de recuperar en la educación institucional la co-formación desde la esfera social, entendida como un interés por el otro. Ambos aspectos, permiten la construcción de un sentido forjador de una actitud para enfrentar la vida, por tanto, los consideramos indispensables en la formación del hombre. De acuerdo con Gadamer, “[...] las perspectivas que se configuran en la experiencia del cambio histórico corren siempre peligro de desfigurarse porque olvidan la latencia de lo permanente”.<sup>195</sup> La educación desde esta perspectiva no intenta ser un instrumento o paliativo para sobrellevar la escuela, sino tener repercusiones en la vida general, ya que el trabajo que se realice con los niños no se encuentra en la comprobación de conocimientos comprobables, antes bien, en el intento de forjar y guiar las voluntades hacia la conformación de un propio ser en relación con la comunidad.

La pretensión inicial de este inciso era marcar los componentes éticos explícitos que podemos reconocer en la filosofía para niños de una manera precisa y directa en la persona individual y hacer lo mismo en el rubro social, sin embargo, en el proceso de investigación hemos llegado a denotar lo contradictorio y confuso que esto podría resultar. Las

---

<sup>194</sup> Matthew Lipman, *op. cit.*, p. 38.

<sup>195</sup> Hans-Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 25.



implicaciones éticas, sobre todo las que tratamos de hacer notar, no pueden aislar lo personal de lo social, es decir, se encuentran imbricadas de tal manera que separarlas les haría perder su naturaleza esencial, sin la cual no podríamos sustentar el propósito de nuestra investigación.

Por tal razón buscamos acercarnos a las implicaciones éticas desde la plenitud (apertura, consideración, juicio y armonía). Lo abordaremos desde la experiencia, a la cual nos acercaremos desde lo práctico, es decir, con ejemplos concretos que situaremos en el apéndice.<sup>196</sup> Reconocemos la imposibilidad de imponer el entendimiento, esclarecemos la viabilidad de ser inducido en un proceso dialéctico.

Las connotaciones propuestas no miran a ser definitivas y únicas, ni siquiera pretenden una larga permanencia de manera erudita y arcaizante, son conceptos que hemos propuesto como herramienta necesaria para explicitar nuestro ejercicio de investigación, por supuesto sabemos que la apropiación de los mismos está sujeta en todo momento a una crítica.

#### **2.4.1. La apertura como disposición para la formación**

Primeramente vemos en la apertura una disposición necesaria y ética en el ejercicio de una filosofía para niños. Al referirnos a la apertura intentaremos ubicarnos en la flexibilidad y movilidad que permite abrirnos en amplitud de lo distintivo, dejando abiertas posibilidades, esto es, salirse del modo establecido para ver de otra manera, contrariamente a lo cerrado, lo impenetrable, lo rígido o fijo. Así, la apertura no es entendida como imposición donde mantenemos nuestra visión ante lo demás, sino como disposición a percibir desde todos los sentidos posibles, lo que lo otro nos quiere decir, acceder así a una comunicación fluente con el entorno. Gadamer opina que: “no estamos encerrados en barreras insuperables sino

---

<sup>196</sup> Los ejemplos no son definitivos y únicos, nuestra pretensión al situarlos es dar alguna idea que puedan servir de guía para la elaboración de ejemplos propios dependiendo de las circunstancias y la dirección que se requiera, es importante saber que no son patrones exclusivos para el salón de clases o práctica con niños, sino ejercicios que presuponemos nos permitirán un mayor acercamiento a lo que somos en interacción con lo demás de una manera sencilla y accesible. Reconocemos en todo momento que es un camino que se va haciendo y que nos falta mucho por recorrer, sin embargo, la intención está dirigida hacia una percepción diferente de lo que puede ser la educación.

abiertos a él".<sup>197</sup> Ejercicio en el que el lenguaje y pensamiento pueden ser nuestros grandes aliados en un proceso reflexivo o nuestros grandes limitantes si se mantienen rígidos. En el intelecto, emociones y percepciones, encontramos elementos fundamentales para acceder a dicha apertura, pues mantienen una relación que conformará la propia persona.

Los niños tienen una disposición natural hacia la apertura, observamos en ellos el ideal de disposición necesaria para llevarla a cabo, su mundo es nuevo en todo momento, en el exterior buscan una asimilación propia, haciendo de este ejercicio su forma de vida. Dicha curiosidad y asombro disminuye de forma gradual con el paso de los años. Pero, es importante guiar este ejercicio éticamente para tener mayor alcance y que no disminuya.

Si reconocemos la función principal de la escuela como la transmisión y aprendizaje del legado de conocimiento a nuevas generaciones, notamos que en lugar de incentivar esta apertura, actúa contrariamente, pues sigue demasiadas reglas, evitando riesgos a lo diferente, manteniendo una imposición y control de lo que se debe aprender y como debe de hacerse, por ejemplo: podemos constatar en la intención de los libros de texto la unificación del conocimiento, igualmente podemos reconocer a la palabra instruida en el alumno como poco cuestionadora, ¿cómo se puede conocer sin dolor o sin riesgos?

Esta actitud de evadir o rechazar lo doloroso o arriesgado en el conocimiento propaga una necesidad de estabilidad en resultados concretos y tangibles que más que ser favorecedor del aprendizaje ha encontrado el camuflaje perfecto para ocultar el servilismo a lo preestablecido. Por otro lado, la apertura que intentaremos elucidar tiene como fin encontrar cierta confianza en el propio ser del niño para atreverse a reconocer las propias capacidades y posibilidades de lo que él mismo requiere, sobrepasando lo instituido. Gadamer reconoce: "Se ve qué es lo que no importa y se observa qué es lo que vale: despertar el placer de aprender".<sup>198</sup>

La intención no es rechazar los modelos, metodologías o estructuras preestablecidas que llevan tanto tiempo sosteniendo el sistema educativo dentro de su verdad, más bien nos referimos a lo limitado que puede ser no retomar al niño desde su situación más fundamental comprendida en diversidad de factores: estructura física, mente, espíritu, ideales, tradiciones,

---

<sup>197</sup> Hans- Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 26.

<sup>198</sup> *Ibidem.*, p. 33.

costumbres, etcétera. Entendemos a esta comprensión del niño desde la diversidad de sus constituyentes un factor esencial, que permite reconocer en el infante un equilibrio necesario desde y para sí mismo, para su crecimiento individual y social.

La escuela no puede deslindarse de esta disposición, al contrario, debe entender la apertura como forma natural de aprendizaje permite el reconocimiento de un ser no sólo dotado de capacidades cognitivas, sino físicas y emocionales, por lo que consideramos no puede ser excluida de la educación. Reconocer al niño desde una perspectiva compleja, es decir, desde las implicaciones éticas que comprenden un ser humano con posibilidad de crecimiento desde diferentes ámbitos, circunstancias, posibilidades y potencialidades no restringido a un uso exclusivo de métodos y procedimientos.

La propuesta no pretende añadir o colmar de trabajo la tarea, ya de por sí difícil, de la educación en cuanto transmisora de conocimientos, sino reconocer y aprovechar los elementos necesarios que nos pudieran ayudar sin contrariar lo que ya se tiene, ejemplo: Sobrepasar la educación de una metodología. Hacer una educación participativa que movilice al alumno de un estado receptivo. Fomentar la apertura para reconocer y elegir la conformación personal y comunitaria. Reconocer la conversación y la convivencia como elementos necesarios de conocimiento. Insistir en que la función principal del material didáctico se encuentra en descubrir sentidos y abrir horizontes, más que en el intento de repetir formas.

Encontramos una conexión de esta posibilidad de apertura con el concepto de formación que nos expone Gadamer en los conceptos básicos del humanismo: “[...] habíamos destacado como característica general de la formación, mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales”,<sup>199</sup> de acuerdo con Gadamer, el formarse es buscar y encontrar sentidos en una asimilación del propio ser.

---

<sup>199</sup> *Ibidem.*, p. 46.

El concepto de formación se encuentra vinculado al de apertura, pues la formación, si bien conlleva apertura, sobrepasa a esta última en muchos aspectos que no detallaremos en este momento, sin embargo, que la apertura puede ser entendida desde el concepto de formación. Acercarnos al concepto de formación nos facilitará esclarecer lo que intentamos develar en la apertura.

El concepto más relacionado con el de educación es el de formación, no obstante, este último se ha aplicado de una manera estrecha y reducida, pues es entendido de un modo acabado, es decir, la persona formada está dotada de saberes demostrables y entendibles: tocar un instrumento, manejar recursos electrónicos, hablar diferentes idiomas, recitar poesía, etcétera, como sabemos todas estas son habilidades relacionadas con la demostración de conocimientos.

Por otro lado, la formación para Gadamer implica más un proceso que un producto, es decir, es un ejercicio inacabable en constante interacción y esfuerzo, entendido desde una propia disposición, es, en primer lugar un entendimiento con uno mismo. Gadamer aclara que “el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos; sino que surge del proceso interior de la conformación y se encuentra por ello en un desarrollo constante y progresión”.<sup>200</sup>. Por ello, un proceso vital que busca el forjamiento de las propias capacidades en aras de un crecimiento, tomando en cuenta todos aquellos elementos que se lo permitan. Si lo trasladáramos al ámbito escolar decimos que, la función principal de la escuela es fortalecer, guiar y vivificar las actitudes que fomenten el gusto por aprender.

Podemos hablar en este ejercicio que nace de la propia disposición entendido en la apertura, de un acercamiento a la autonomía, pues es en el forjar los elementos de crecimiento con un sentido y forma propia, distinguiéndolos de una estructura diferente, donde la autonomía tiene lugar. En este sentido, la responsabilidad por lo necesario y la posibilidad de alcanzarlo no se encuentran adheridas en reglas o preceptos, sino que surgen de desde una convicción propia, desde una forma de ser, de habitar, es decir, desde un ethos.

---

<sup>200</sup> *Ibidem.*, p. 40.

La formación es retomada desde un sentido tan amplio que no puede ser delimitado, adiestrado o preestablecido desde una institución, ni siquiera desde la escuela, sin embargo, consideramos que la escuela bien podría ser partícipe de la misma en lo que atañe a su área intentando acrecentar la formación. Pero, ante tal escenario surgen la siguiente pregunta ¿Cómo puede este proceso de formación en combinación con la escuela ser llevado a cabo de manera práctica y posible? Gadamer reconoce que este proceso de formación puede ser realizado desde diferentes actividades comprendidas en la vida diaria, razón por la cual intentaremos reconocerlas en la escuela.

La apertura no se encuentra limitada a la mera recepción de concepciones abstractas, pues las habilidades o destrezas que puedan ser desarrolladas en un trabajo práctico posibilitan una conformación. Dichas prácticas, al contener cierto sentido, permiten igualmente un modo diferente de ver el mundo, desplegando las posibilidades de apertura en la comprensión desde otras perspectivas. “formando a la cosa se forma a sí misma. La idea es que en cuanto que el hombre adquiere un ‘poder’, una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo”.<sup>201</sup>. Podemos hablar entonces, de una apertura en la práctica, porque reconocemos que al realizar una actividad ya sea técnica o creativa no puede separarse totalmente de nuestro ser, más bien, en la medida en que se lleva a cabo una realización práctica, en igual medida nos vamos conformando. En este sentido, aspectos que son desdeñados en la escuela como la conversación, el juego, las artes, las actividades manuales, también pueden ser consideradas momentos de apertura porque conllevan conocimiento y formación.

No es adquirir conocimientos para aplicarlos en un área específica o en determinado lugar bajo circunstancias controladas, sino la asimilación de una actividad a tal grado que llega a formar parte de nosotros, proyectando nuestros alcances y limitaciones, nuestro ser en todo momento y espacio, es decir, vivimos en lo que la actividad es, permitiéndonos una función específica dentro de una comunidad.

---

<sup>201</sup> *Ibidem.*, p. 41.

No sólo la práctica es apertura, pues para el autor la teoría también implica elementos necesarios para la conformación de la propia estructura: posibilidad de abstracción, interés en algo ajeno en uno mismo, validez de otros pensamientos y puntos de vista.

Es importante aclarar que la introducción de la filosofía en las escuelas de primaria de una manera dinámica y vivencial no involucra únicamente dedicarnos a las cuestiones prácticas, desdeñando las teóricas, reconocemos que estas últimas son pilar permanente del proceso de formación y, en consecuencia, de la labor educativa. En el mismo sentido, enfocar la educación en aspectos meramente teóricos empobrecería la posibilidad que nos permitiría acceder a la apertura en infinitud de posibilidades. Gadamer reconoce: “Toda adquisición de formación pasa por la constitución de intereses teóricos”,<sup>202</sup> es decir, la apertura no se encuentra restringida a una sola perspectiva, por el contrario, la reconocemos en la búsqueda inacabable y atrevida que vislumbra el despliegue del ser en todas las posibilidades: prácticas, teóricas, experienciales, sensibles, etcétera (ver apéndice, ejercicio 3, p. 149).

Si bien reconocemos la apertura desde la cuestión teórica o práctica, no podemos dejar de mencionar elementos que generalmente pasan desapercibidos en la vida cotidiana, pero, que entendemos se encuentran en nuestra estructura, y los consideramos necesarios en la apertura: recuerdo, olvido, tacto, sensibilidad. Gadamer dice: “[...] retener, recordar y olvidar pertenecen a la constitución histórica del hombre y forman parte de su historia y formación[...]”.<sup>203</sup>

En este caso no nos acercaremos a estos elementos como capacidades adicionales que pueden ser separadas para ser estudiadas y posteriormente aumentadas o disminuidas (como es el caso de la nemotecnia con lo que respecta a la memoria), sino reconocer estos elementos como parte de nuestra estructura que facilite acceder, rehusar o delimitar nuestras elecciones para acceder a la apertura de una manera preferencial.

La sensibilidad y tacto artístico son una prueba de la imposibilidad metódica en todos los aspectos que nos conforman. Ya que para el autor la sensibilidad puede ser una guía que nos permite reconocer lo que debemos saber, de lo que no. El tacto en el mismo sentido posibilita relacionarnos con suficiente distancia y delicadeza para no chocar o transgredir la

---

<sup>202</sup> *Ibidem.*, p. 42.

<sup>203</sup> *Ibidem.*, p. 45.

intimidad ajena. Encontramos implicación ética al reconocer aspectos necesarios que nos constituyen, a la vez nos permiten establecer relación con lo otro de manera cordial sin transgredir, agredir, reprochar, etcétera. Por ello, son posibilidades éticas de apertura.

Curiosamente el olvido es parte fundamental en esta apertura, contrariamente a lo que se piensa, pues para el autor el olvido implica la posibilidad de ver las cosas de manera distintas y nuevas, el olvido no debe ser considerado negativo, sino como favorable a partir del cual podamos emprender un nuevo conocimiento: “Solo por el olvido mantiene el espíritu su total renovación [...]”.<sup>204</sup> Darle una connotación negativa al olvido implica desatender parte del ser que somos, y de lo que podemos llegar a ser.

Reconocemos que no son capacidades adicionales, pues el tacto, la sensibilidad y el olvido se presentan en nuestras vidas de manera cotidiana, por lo tanto, son una manera de conocer y de ser. Sin embargo, el encauzamiento de estas hacia una actitud que permita examinar, actuar y orientarnos lo pertinente en situaciones presentadas, abrirá la posibilidad no sólo de apertura, sino también de la formación de un entretejido con la vida en comunidad. Gadamer reconoce: “ bajo ‘tacto’ entendemos una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones, así como el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales”.<sup>205</sup> El reconocimiento ampliación y encaminamiento del tacto y la sensibilidad los entendemos como momentos de apertura, pues constituyen parte importante de nuestro crecimiento humano, por tanto, entendemos que introducirlos en el aula permite la formación de un ser preparado para estar acorde a la vida buena en común, por tanto, tiene implicaciones éticas.

El tacto dentro del aula debe ser desarrollado por el docente, de no ser así, el autoritarismo y la imposición se presentan como grandes obstáculos. Lo que se busca es un guía o un compañero con posibilidad de encaminar las capacidades del alumno para su mejor provecho. El tacto ayuda a reconocer la individualidad sin perder de vista el complejo en el que se encuentra inmerso, es decir, el alumno en relación a un grupo con una función necesaria y única. Implicación ética que reconoce al otro en la posibilidad de crecimiento a partir de diversos elementos que le son propios.

---

<sup>204</sup> *Ídem.*

<sup>205</sup> *Ídem.*

Cultivar y ampliar las capacidades que permiten la formación de un sentido estético del tacto y el gusto en los niños es fomentar una comprensión con respecto a las relaciones que se tienen con los demás y en su entorno, esto también es apertura; a partir de la manera de conducirse dentro del aula asentirá que el alumno pueda tener la misma disposición fuera de ella. Formación que podemos comprender y dirigir desde la palabra y la actuación (ver apéndice, ejercicio 4, p. 150).

La apertura se une con la formación en cuanto que son un distanciamiento del sí mismo, un desprendimiento de una naturalidad particular e instintiva hacia lo no individual, es un dejar de ver los propios intereses y deseos para advertir lo diferente, desprendimiento que sin duda es doloroso, pero necesario, incluso para la sobrevivencia. La aceptación de la esfera social que conlleva un lenguaje, costumbres, instituciones, etcétera, son espacios donde el niño practica este ejercicio de desprendimiento y conformación de una manera natural, con ello menos dolorosa. Gadamer reconoce a la convivencia y la conversación como elementos naturales que permiten la formación, nosotros agregamos la apertura y el aprendizaje.

Los elementos que conforman la atención a la generalidad son importantes para el funcionamiento cordial de una sociedad, por consiguiente, para la formación de una persona, podemos constatar que dichos elementos se han ocultado y menospreciado a favor de intereses individuales. Gadamer aclara: “La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad”.<sup>206</sup> Desprendimiento que atiende a una consideración por lo externo, por la comunidad, pero no para entregarnos a lo otro de una manera total y sumisa, sino reconocerlos para sopesarlos e integrarlos a nosotros mismos de una manera reflexiva, en ese mismo sentido nos constituirán.

No nos referimos al abandono de nosotros mismos para entregarnos a lo ajeno, tampoco a una abstracción en contraste con la acción, sino a la búsqueda por la elevación del espíritu a lo bueno y necesario para el ejercicio de la vida en común, por ende, pueden ser formadas desde la mayoría de las actividades que realizamos cotidianamente, por ejemplo:

---

<sup>206</sup> *Ibidem.*, p. 46.



reglas de cortesía al iniciar un negocio, éstas son consideradas necesarias por la comunidad, igualmente en la elección de una profesión.

Desafortunadamente, observamos en la escuela una creciente importancia por el modelo individualista en desatención a la comunidad, se propaga y cultiva la preocupación de los alumnos y maestros por destacar ante los demás de una manera individual.

En este proceso de enaltecimiento individualista hay una estrecha relación con el concepto de enajenación, sin embargo, es preciso aclarar que nos remitiremos a dos tipos de enajenación. El primero lo entenderemos en la posibilidad de salir de uno mismo para actuar conforme a lo prestablecido, sin vincularlo con las propias necesidades, el actuar se deslinda de las decisiones personales, por tanto, enlazaremos este concepto con el marxista de alienación. El segundo, al que nos uniremos más adelante, lo hallaremos como la posibilidad de desprenderse de uno mismo para considerar y ver otros puntos de vista diferentes a los propios, en un proceso reflexivo que siempre regresa al sí mismo.

Respecto al primer tipo de enajenación, Marx menciona, que al considerar ajeno el trabajo que nos forma y conforma se rompe el vínculo entre nosotros y nuestro hacer, con ello, la imposibilidad de retornar a nuestro ser. El individuo se siente ajeno a su creación, lo entiende como externo, independiente, por lo tanto, tedioso, “la enajenación del trabajador en su producto no sólo significa que su trabajo se convierta en un objeto, asume una existencia externa, sino que existe independientemente, fuera de él mismo y ajeno a él, que se opone a él como un poder autónomo. La vida que él le ha dado al objeto se le opone como una fuerza ajena y hostil”.<sup>207</sup> Es decir, la enajenación imposibilita el reconocimiento de un origen (en uno mismo) y una proyección (en una comunidad), consecuentemente sigue a una fragmentación en favor de una posición individualista. Se siente extraño al mundo y a su realidad, ajeno a lo que él mismo crea. En este tipo de enajenación individualista existe un ensimismamiento que al no proyectarse a la comunidad, nunca retorna al individuo.

Algunos ejemplos de este proceso de enajenación en el ámbito escolar son: clasificar a los alumnos en cuanto calificaciones que marcan a unos como buenos y a otros como malos (clasificación que provoca rivalidad entre alumnos), tener como único patrón de

---

<sup>207</sup> Karl Marx, *Manuscritos económico-filosóficos*, MEGA, Moscú, 1975, p. 106.

conocimiento el impartido por una institución (separa que las únicas personas que pueden conocer son las que asisten a la escuela), la felicidad en vistas a lo obtenido individualmente (el alumno o docente más destacado), aunado a un mundo tecnológico que atrae la atención de la inmediatez; reforzando los patrones en la diversión y esparcimiento que tienden a la banalidad para vender más mercancía en favor de intereses particulares. In duda, son factores que alimentan la vida individual, por consiguiente, obstáculos para un pleno desarrollo en la vida comunitaria.

Otro ejemplo de estas prácticas individualistas que llevan a la enajenación-alienación, lo encontramos en la excesiva atención que se le presta a las nuevas tecnologías, sobre todo con el uso del internet, no sólo en alumnos, sino también en docentes; por tanto, nos separan de nuestro ser para sumergirnos en otro sistema quimérico, aislándonos de nuestra proyección en la vida práctica en comunión con otros. Aparta a la gente de la estructura fundamental de la misma comunidad: la convivencia social.

El prototipo de hombre, asumido y enaltecido a favor de este tipo de situaciones individualistas, es la propagación de modelo de hombre basado en la figura de “líder”, el cual busca sobresalir sobre los demás, ser diferente, mejor que los otros, incluso, sobrepasándolos. El concepto nos dice: “El liderazgo es la función que ocupa una persona que se distingue del resto y es capaz de tomar decisiones acertadas para el grupo, equipo u organización que preceda, inspirando al resto de los que participan de ese grupo a alcanzar una meta común”.<sup>208</sup> En el sobresalir ante el grupo es donde se remarca una separación tajante entre un individuo y un conjunto.

Deslindar la educación de su proyección comunitaria implica una fragmentación en su función principal, desafortunadamente, constatamos que la escuela convencional tiende a reforzar este desprendimiento favoreciendo y enaltecendo el individualismo. El niño que no alcanza a percibir la totalidad sólo puede atender intereses separados.

---

<sup>208</sup> Definición de liderazgo - Qué es, Significado y Concepto, consultable en <http://definicion.de/liderazgo/#ixzz3hiLex9Nl> [2 de agosto del 2015].

No pretendemos una anulación del individualismo, la tecnología o el liderazgo, que de alguna manera conforman nuestra cultura, reforzados por el sistema escolar; lo preocupante de no interrelacionar las partes y el todo, lo individual con lo comunitario, es perderse en la inmensidad de posibilidades que instan a desinteresarse de una propia acción con repercusiones sociales.

El retorno al sí mismo es parte fundamental del proceso de formación, pues, si bien el individualismo es una manera de sobresalir de un conjunto en busca de un mejoramiento personal, es limitado en cuanto no existe el esfuerzo reflexivo que retorne al sujeto para una propia conformación. Reflexión que sólo puede ser entendida a partir del reconocimiento propio con consideración y medida desde otra perspectiva, desde una generalidad común, sin esta última perspectiva será imposible su regreso al sí mismo, es decir, la formación sin repercusión en la vida comunitaria es una formación fracasada. Gadamer aclara al respecto: “Con ello queda claro que no es la enajenación como tal; sino el retorno al sí, que implica por supuesto enajenación, lo que constituye la esencia de la formación”.<sup>209</sup>

Es un esfuerzo constante por sobrepasar el desarrollo de las capacidades dadas por naturaleza, tomando en cuenta todos los elementos posibles: práctica, teoría, arte, sensibilidad, etcétera, para integrarlos en una construcción y forjamiento, no sólo de las habilidades prácticas, sino lo que es más importante, de las tendencias y disposiciones que permitan conformar de manera agradable una vida plena. Gadamer nos recuerda: “Consiste en aprender la validez de otras cosas también”.<sup>210</sup> Lo incorporado no queda añadido o agregado, sino en la integración de un ser, hacer, entender, no sólo lo otro, sino también la propia vida (ver apéndice, ejercicio 5, p. 151). No pretendemos ofrecer una serie de objetivos, metodologías o planes rígidos y determinados que puedan seguirse para fomentar la apertura, nos inclinamos por reconocer ciertos elementos que nos permitan elasticidad y movilidad, un ir y venir, con la libertad necesaria para la propia conformación. En este sentido, la apertura, al igual que la formación, sobrepasa la institución educativa para buscar un ideal de sabiduría humana con práctica en la vida diaria. ¿Cuál es la función de la institución educativa y en particular de la filosofía para niños en el proceso de formación del alumno?

---

<sup>209</sup> Hans- Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 43.

<sup>210</sup> *Ibidem.*, p. 42.

Sabemos que la formación del alumno no se comprende únicamente desde la institución educativa, sino desde un complejo de instituciones que comprenden su entorno social y en el que está en constante interacción: la familia, forma de gobierno, instituciones de salud, etcétera, que además cumplen una función en su forma de vida. Sin embargo, si consideramos la función principal de la escuela como cultivadora, guía y trasmisora de aquellas disposiciones que nos permiten la transmisión y cuidado de la cultura, lenguaje, sapiencias, para llegar a acceder a un conocimiento más complejo, podemos reconocer su íntima relación con la formación, la relación se empalma en la apropiación de estos elementos para el crecimiento personal y comunitario. En este sentido ambas se unen para contribuir a ser co-formadoras y edificadoras del espíritu que erige una sociedad.

La introducción de la filosofía para niños en las aulas reconoce la interacción constante: por un lado en la intención de desarrollar pensamiento crítico y creativo, pero sobretodo en la propuesta de comunidad de diálogo o comunidad de investigación, pues en ésta se reciben puntos de vista diferentes a los propios, entendidos desde una generalidad (comunidad) para ser retomados en la propia forma de vida. El considerar el otro, lo otro, desde una perspectiva personal hacia algo exterior implica tomar lo necesario para valorar las posibilidades, esto es, involucra considerar.

#### **2.4.2. Consideración como reconocimiento del otro**

La función principal asignada a la escuela es la de ser la institución donde se adquieren conocimientos básicos tanto científicos como culturales que capacita al niño para desempeñarse socialmente, sin embargo, parece que esta finalidad es vista como un resultado, por lo que forma parte del proceso educativo.

Incluso parece que la participación social está desvinculada de la educación escolar y esta última se encuentra más preocupada por la demostración de resultados cuantificables y medibles, es decir, el alumno es entendido a partir de la cantidad de conocimientos adquiridos que satisfacen programas determinados alejándolo de una condición social. Es necesario reconocer la finalidad de la educación como co-formadora del ámbito social donde se encuentra.

El concepto de consideración lo retomamos en el sentido en el que Heidegger lo reconoce como un dejar que se nos presenten las cosas, sin arrebatos o premuras, sino en un estado de contemplación que permita ver lo no percibido con anterioridad. Heidegger afirma que: “Si tomamos en consideración lo que yace ante nosotros, prestamos atención a su yacer. En la atención nos concentramos en lo que está presente ante nosotros y congregamos lo tomado en consideración”.<sup>211</sup> El dejar que se nos presenten las cosas no es una selección, sino un esperar a que el entendimiento tenga una adecuación a lo presentado y no imponerlo de manera contraria. En palabras de Heidegger “desocultar y mantener desocultado (sic) lo desvelado”.<sup>212</sup>

La consideración a la que nos vamos a referir encuentra la posibilidad de proyectar, de ver a partir de una perspectiva diferente a la propia, en reconocimiento de lo externo, considerando la exposición de otros puntos de vista; disposición que se lleva a cabo como un ejercicio de confrontación entre error y acierto, donde el error se encuentra presente en todo momento y no se reconoce como “lo nocivo”, sino como modo de provocación del pensamiento. Es indispensable enfrentar la confrontación de manera comprometida, sin esquivarla, pues ello implicará un movimiento que no sólo hacemos sino que también nos hace.

Someter a consideración, reconocer perspectivas diferentes a las propias, tolerar la crítica externa, son aspectos necesarios en la educación, sin embargo se les ha menospreciado para preferir resultados en cantidades numéricas. Nuestra pretensión es reconocer en la educación escolar no sólo como un espacio donde se adquieren conocimientos, sino que dichos conocimientos pueden ser llevados a la práctica en la vida comunitaria.

Si bien la apertura la entendimos como una actividad dinámica y constante, la consideración, en este caso, la podemos hallar en una actitud contraria de tranquilidad, pero no como serenidad indiferente y transitoria, sino en espera de una manifestación buscada. En pocas palabras, si la apertura es abrir toda posibilidad, la consideración es poner límites a esa apertura, intentar reconocer lo esencialmente necesario. Para Heidegger esta consideración tiene una relación estrecha con la palabra, pues es ella donde acontecen ambos aspectos: abrir

---

<sup>211</sup> Martín Heidegger, *op. cit.*, p. 172.

<sup>212</sup> *Ídem.*

y delimitar, dejar fluir y dar permanencia. Heidegger aclara “[...] el dejar que yazca y el tomar en consideración están referidos entre sí y se compenetran en forma alternante”,<sup>213</sup> en este sentido es imposible separar la apertura de la consideración, ambas son necesarias en el ejercicio del pensar, por ende, en el desarrollo del ser.

Una de las actividades más limitadas en el aula es la emisión de la palabra, cuando llega a ocurrir, se presta casi siempre a manera de repetición, desafío o reprendimiento, de hecho, se llega al grado de ser mal vista en el salón de clases, pues se insta poco a la participación de los alumnos en conversaciones. Nuestra propuesta está encaminada hacia la recuperación de la palabra como vínculo entre nosotros y nuestros pensamientos, desarrollada, emitida y cuidada desde el aula escolar, pues es en la palabra donde encontraremos la posibilidad de distinguir la profundidad reflexiva que nos conforma, pero que ha sido velada por lo superficial.

En este punto, Gadamer nos dibuja atinadamente el rasgo, cuando menciona la elocuencia como virtud, en la emisión de la palabra se ponen en consideración, en entredicho, los paradigmas, donde el ser humano tiene la posibilidad de re-direccionarse, formarse; razón por la cual es importante recuperar la palabra, no únicamente como forma de expresión, que de por sí ya tiene su dificultad y su arte, sino la palabra como develación de la verdad: “El hablar bien ha sido siempre una fórmula de dos caras, y no meramente un ideal retórico. Significa también decir lo correcto, esto es, lo verdadero y no sólo el arte de hablar o el arte de decir algo bien”.<sup>214</sup> El hablar bien no queda restringido a la emisión de palabras, opiniones o debates que denoten habilidad o congruencia, para Gadamer implica una relación con lo correcto y verdadero, esto es, hacer evidente lo percibido en el sentido común como bueno y justo. Es en el intento de percibir lo mejor para la comunidad donde la consideración tiene lugar, y donde asentimos implicaciones éticas, pues el considerar es tomar en cuenta lo otro, aún más, lo bueno para lo otro, es una tendencia hacia la vida buena en comunidad.

---

<sup>213</sup> *Ídem.*

<sup>214</sup> Hans- Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 49.

La posibilidad de emitir el punto de vista desde la palabra consciente es una necesidad no sólo de expresión, sino de conformación en nuestro propio ser, por ello es importante sea ejercitada en el salón de clases. La propuesta de introducir filosofía en las aulas intenta abrir espacios que reconozcan la importancia de cuidar y concientizar la emisión de la palabra, reconociendo los dos aspectos que la caracterizan: el hablar bien no solo referido a la emisión correcta de la expresión gramatical, sino igualmente importante es el hacerlo con verdad. Pero, la emisión de la palabra verdadera, no es tarea fácil, casi siempre nuestro hablar se desarrolla de manera impulsiva, espontánea y desarticulada, alejándola cada vez más de una emisión consciente y acercándola a la superficialidad, labor que imposibilita una verdadera comunicación.

La facultad de evidenciar lo verdadero no se desarrolla con preceptos o metodologías, sino en la constante interacción de nuestro ser con el mundo, con otras personas, con lo otro; en la flexibilidad y la movilidad que nos van pidiendo las circunstancias, en este sentido, el disentir sobre una situación no se encuentra como obstáculo, malo o erróneo, sino como recurso necesario e importante para el discurso, esta relación permitirá una orientación desde lo diferente, lo cual contribuirá al enriquecimiento de lo que se pretende esclarecer. Es decir, entendemos que la emisión de la palabra verdadera es un arte, por lo que la paciencia y la constancia deben estar presentes, igualmente la posibilidad de equivocarse y de acertar, lo importante es atreverse para poder perfeccionarlo (Ver apéndice, ejercicio 6, p. 152).

Siguiendo a Heidegger reconocemos que el decir de la palabra no se encuentra aislado, pertenece a una congregación. La congregación la observamos en dos sentidos: En su forma simple, la congregación es como una suma de palabras necesaria para articular frases, oraciones y pensamientos; la segunda, entendemos en la palabra un complejo de significaciones que conforman nuestro lenguaje y pensamientos con anterioridad, que podemos hallar en relación con la comunidad. Heidegger aclara: “El tomar en consideración pertenece a la congregación en la que lo yacente ante nosotros es albergado como tal”.<sup>215</sup>

---

<sup>215</sup> Martín Heidegger, *op. cit.*, p. 172.

Lo que subyace se encuentra en congregación, esto es, en la comunidad, cuando la vida comunitaria se manifiesta implica entender lo que la sostiene, en sus usos y costumbres; tomar en consideración es dejar que nos diga lo que es bueno para la misma y seguirla. Acción que nos pide alejarnos de los propios deseos y preferencias para dejar que lo otro diga y se mantenga diciendo.

En este punto, encontramos una estrecha relación en el tomar en consideración, con el concepto de *sensus communis* propuesto por Gadamer en su obra *Verdad y método*, ya que en el tomar en consideración lo otro, lo manifiesto por la comunidad como necesario y bueno, es donde entendemos ambos se entrelazan.

Para Vico en interpretación de Gadamer el *sensus communis* reconoce la formación de la vida comunitaria, es decir, el reconocimiento de lo que es bueno para la comunidad, de un sentido que forma a la comunidad, el autor nos dice: “Para Vico en cambio el *sensus communis* es el sentido de lo justo y del bien común que vive en todos los hombres, más aún, un sentido que se adquiere a través de la comunidad de vida y que es determinado por las ordenaciones y objetivos de ésta”.<sup>216</sup>. Es decir, en las acciones dinámicas y consecutivas que se llevan a cabo dentro de la comunidad (pensamiento, lenguaje, formas de vida) se reconocen ciertas características que le hacen tener estilo propio porque la conforman.

Dicha estructura comunitaria necesariamente va modificándose en el transcurso del tiempo por influencias exteriores, porque necesita reconocerse dentro de un marco más amplio: aceptaciones, rechazos, modificaciones, en su propia estructura, que le dan una valoración y un sentido. El *sensus communis* reconoce aquella valoración y sentido hacia lo favorable, lo bueno para la comunidad.

Lo bueno para la comunidad no es definible en conceptos elevados o aplicación de ciertas normas, se encuentra en el sentido de enriquecimiento y mejoramiento de la propia tradición respecto al bien común. En este sentido, hablamos de una capacidad natural para relacionarnos y vivir en comunidad, es decir, vivir con el otro, lo cual implica: entendernos, relacionarnos, a pesar de tener formas de vida diferente, saber actuar, decir, solicitar.

---

<sup>216</sup> Hans- Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 52.



Acciones para las cuales no existen recetarios que se puedan seguir, pues la construcción se elabora en conjunto, de acuerdo a las circunstancias que se presentan.

La escuela parece presentarnos una situación específica respecto a otras instituciones, ser forjadora de interacciones sociales con niños de diferentes edades, costumbres y religiones; congregándose con una finalidad común que implica conocimiento y desenvolvimiento en una estructura social. En la convivencia y entramado social que se forja en la comunidad escolar, hay oportunidades que pueden facilitar el objetivo principal de la educación: transmitir el conocimiento para fortalecer y enriquecer la tradición cultural. Al reconocer este aspecto, comprendemos implicaciones éticas que entienden al ser humano como un ser social, en ello radica la importancia de cuidar la estructura comunitaria desde la propia formación, guiándose de la mejor manera posible, pues el vivir siempre es un vivir con otro.

Por ello es importante un proceso educativo que reconozca la importancia de direccionar la voluntad del individuo no hacia los propios intereses, esto llevaría a la fragmentación y desaparición del bien común, sino hacia la búsqueda del enriquecimiento y engrandecimiento de aquella sabiduría originaria entendida en la vida que conforma el sentido de una comunidad. Entendemos que si bien, estos significados comunes que permiten la permanencia de la comunidad implícitos en los usos y costumbres, no siempre se encuentran explícitos, razón por la cual entendemos se requiere de ejercitación para concientizarlos y seguirlos, pues demanda esfuerzo y dirección.

Filosofía para niños reconoce en la comunidad un aspecto importante para la vida de una persona y consecuentemente para la vida del alumno, por tanto, entiende la comunidad de investigación o comunidad dialogal como eje principal de la formación, donde se insta al alumno a practicar formas de vida comunitaria en la investigación y el diálogo, permitiendo una orientación y guía hacia la forma de vida buena en común desde la palabra y el diálogo, esforzándose y ejercitándose por salir de lo individual. Dentro del aula es importante fomentar a los alumnos actividades que les permitan salir del ensimismamiento para considerar a otro, bien común (ver apéndice, ejercicio 7, p. 153).

### 2.4.3. Ejercicio ético del juicio

Cuando hablamos de la capacidad de juicio nos referimos a una disposición innata cercana a una intención de diferenciar, comparar, contrastar, asociar; en una estructura más íntima podemos decir, de querer, buscar, gustar. Esto es, una actitud preferencial por una elección, que se encuentra en cada uno de nosotros. Esta capacidad es parte medular en el proceso formativo del hombre.

En este apartado pretendemos exponer la apertura y la consideración como elementos sustanciales, en cuanto que exigen la posibilidad de emitir juicios correctos y necesarios ante diversas situaciones.<sup>217</sup> En esta ocasión la intención es remarcar los aspectos éticos que conlleva la capacidad de juzgar, puesto que reconocemos que dicha capacidad sin un talante ético en su función carente de fundamento para ser propagada.

Gadamer reconoce en la capacidad de juzgar un desprendimiento de uno mismo, la importancia de llevarse a cabo en los hábitos del lenguaje y pensamiento, desde y hacia la comunidad; asumiendo una responsabilidad crítica. El autor reconoce que “se trata de una nueva conciencia crítica que desde entonces debe acompañar a todo filosofar responsable, y que coloca a los hábitos del lenguaje y pensamiento que cristaliza al individuo a través de su comunicación con el entorno, ante el foro de la tradición histórica a la que todos pertenecemos comunitariamente”.<sup>218</sup>

Para Gadamer, la capacidad de juicio no puede ser enseñada a través de metodologías o preceptos generales a casos particulares, sino en un ejercicio de nuestros juicios que tiendan a un llamado de exigencia y realización en puntos de vista justos, correctos y sanos, en diversidad de circunstancias, hallándose una situación de perplejidad constante, razón por la cual no debemos soslayar la carga individual y sensible que el ejercicio del juicio conlleva.

En este sentido es importante reconocer y, por ende, recuperar las situaciones y elementos que nos hacen emitir determinados juicios, proporcionándole así una valoración para orientarnos en el proceso formativo. Para Gadamer los juicios no son emitidos de manera espontánea y creativa, pues todo juicio tiene un fundamento anterior que lo ha hecho surgir,

---

<sup>217</sup> Este tema ya lo hemos introducido con amplitud en el apartado 2.2 que corresponde al pensamiento crítico, p. 66.

<sup>218</sup> Hans-Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 27.

estructura a la que el autor denominó “prejuicio”. Al respecto nos aclara: “Prejuicio no significa pues en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto el que pueda ser valorado positivamente o negativamente”.<sup>219</sup>

Desde la cita anterior podemos vislumbrar que la connotación dada a los prejuicios está dada en función de una valoración, de esta manera los prejuicios a los que llamaremos “positivos” nos permiten reconocer una visión particular del mundo en el que se vive y con el cual se quiere interactuar, en este sentido los concebimos como condiciones de posibilidad, más que un obstáculo, pues, en ellos reconocemos lo que permanece y perdura para una proyección más amplia.

Por otro lado, los prejuicios con connotación negativa los podemos instalar en lo que llamaremos prejuicios falsos, relacionándolos con un pronunciamiento descuidado y negligente de lo que se desconoce, bajo esta aclaración los prejuicios se presentan en nuestro modo de vida, pero sobre todo en nuestra inercia ante la existencia, es decir, sobrellevar nuestra vida en el plano de lo superficial dejándonos guiar por lo que la mayoría de la gente dice y hace, sin profundizar en la misma.

Enfocándonos en el ámbito educativo encontramos múltiples prácticas con estas características, por ejemplo, generalmente emitimos prejuicios falsos cuando etiquetamos a una persona como inteligente porque acude a una institución educativa, y a la inversa, es decir, disminuida en el potencial de inteligencia aquella que no asiste a una institución. Otro ejemplo claro es dar por hecho que seguir programas, planeaciones, calificaciones y otras formas de evaluación rígidas equivale a ser un buen docente porque en dichas formas existe un aprendizaje “cuantificable” en el alumno. En el ser humano se encuentran estas dos tendencias: una que busca la comodidad y la inercia, la otra reconoce la necesidad de alejarse de esa inercia, que no se conforma con lo dado. En esta inconformidad siempre es necesario emitir juicios, pues sólo ellos permiten una apropiación en la toma de decisiones que atienden a nuestra capacidad de transformación. Paul Ricoeur dice: “[...] el olvido de la verdad oscurece el alma, en adelante el alma se alimentara de la opinión”.<sup>220</sup>

---

<sup>219</sup> *Ibidem.*, p. 337.

<sup>220</sup> Paul Ricoeur, *Finitud y culpabilidad*, p. 30.

En los procesos de discernimiento, asociación, deliberación, o sea, en el proceso de análisis es donde se forma la conexión más íntima entre lo expuesto y nuestra estructura fundamental. Por lo tanto, este ejercicio nos conduce a tomar decisiones propias. En este transcurso intervienen valores, los cuales se encuentran intrínsecos en la capacidad de juzgar, y a su vez permiten el desarrollo íntegro de la persona y su relación con los demás.

A manera de bosquejo general intentaremos externar algunos valores que conlleva esta capacidad, entre los que destacan: responsabilidad, respeto, honestidad, compromiso, independencia, justicia, honestidad, libertad, alteridad. Este último alude a considerar diferentes perspectivas que permitan cambiar el propio punto de vista, pero no necesariamente implica un cambio hacia una identificación, sino que el valor está dado por el reconocimiento del otro, de tal modo que en este reconocimiento nos entendemos nosotros.

Si entendemos por “respeto” aquella capacidad que retoma lo otro de la manera más íntegra posible, es decir, entiende al otro con capacidad de ejercer su razonamiento no importando su condición económica o social, entonces es un valor que está presente en todo momento en la capacidad de juzgar. Dicha capacidad permite diferenciar y reconocer los atributos en cada caso de los aspectos que se nos presentan, para preferir lo más adecuado. La veracidad en este sentido no se encuentra bajo formas predeterminadas, tampoco la equiparamos con la sinceridad o la transparencia, sino como aquel esfuerzo por alcanzar la claridad de lo que se nos presenta, es decir, la voluntad por entender lo desconocido a pesar de las propias inclinaciones.

Sin duda, la capacidad de juicio es un ejercicio ético necesario en la filosofía dirigida a niños, principalmente porque existe un profundo compromiso con una decisión tomada después de un proceso de deliberación, la decisión es entendida y absorbida desde una perspectiva propia. Por consecuencia, es reconocer que las decisiones tomadas son un proceso reflexivo vinculado a un sentido comunitario. Encaminar la voluntad humana hacia lo adecuado, lo correcto, entendidos en el bien común, connota una implicación ética respecto a una exigencia en nuestros juicios, nuestras decisiones, en relación con sus implicaciones sociales (ver apéndice, ejercicio 8, p. 154).

#### **2.4.4. El acuerdo componente necesario en la conformación del *ethos***

Uno de los conceptos más complejos a exponer, por la multiplicidad de proyecciones desde las que puede ser abordado, es el acuerdo, por ello recordaremos su definición etimológica. Proviene del latín *ad* (con, asimilación)+ *cord-*, (radical de corazón)+ *are*, terminación de infinitivo, esto es ‘armonizar’: armonizar dos o varios corazones<sup>221</sup>. Separamos al acuerdo de una correspondencia idéntica con lo otro, es decir, estar de acuerdo no es parecerse al otro. También lo desvinculamos de evitar la confrontación con lo otro, alejándose de toda relación para estar mejor. Intentaremos acercarnos al acuerdo desde diferentes perspectivas que nos llevan a reconocerlo como esencial en nuestra forma de vida.

En esta ocasión intentaremos acercarnos al acuerdo desde la necesidad de estabilizar la tensión ejercida en la capacidad de juzgar, esto es, una comprensión, un equilibrio, una armonía. Para dicho cometido reconoceremos el acuerdo desde: armonía, claridad, comprensión y gusto, dichos conceptos nos permitirán concebir con claridad lo anunciado líneas arriba.

##### **2.4.4.1 El acuerdo desde la armonía**

Cuando nos acercamos al concepto de armonía acude a la mente una relación estrecha con la música, basta decir que la música sin armonía no es tal. El origen del concepto de armonía desde la perspectiva musical, yace en la escuela Pitagórica, ésta entiende a la armonía, primero como una conciliación constante del universo con los elementos que lo comprenden, un movimiento particular en coordinación con otro más general entendido en un todo. Enrico Fubin define armonía de la siguiente manera: “El concepto de *armonía*, que figura como punto capital alrededor del cual gira la especulación, deviene concepto musical tan sólo por analogía o por extensión, puesto que su primer significado es metafísico”.<sup>222</sup> Siguiendo esta definición diremos que el universo es armónico inmerso en un movimiento cósmico, no chocante, sino interactuante y en relación.

---

<sup>221</sup> Guido Gómez de Silva, *op. cit.*, s. v.

<sup>222</sup> Enrico Fubin, *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*, Alianza, Madrid, 2000, p. 51.

Para este estudio es necesario deslindar la armonía de lo unidireccional, o sea, donde todo confluye en un solo sentido y una dirección determinada ausente de conflictos; por el contrario, debemos considerar la posibilidad de conjugar diversos elementos, incluso opuestos, en un sentido donde lo armónico tiene lugar. Respecto a esta idea, Enrico Fubin escribe: “La armonía se entendía entre los pitagóricos, en primer lugar, como unificación de contrarios”.<sup>223</sup>

Sin duda, el musicólogo nos muestra la imposibilidad de encontrar seres o cosas totalmente iguales o idénticas, es decir, gran parte de las cosas existentes en el universo están en desemejanza. Siguiendo esta línea diremos que la desemejanza o la desigualdad dejan de ser un obstáculo para formar parte de la existencia del ser humano. En este sentido la armonía permite la conciliación y la unificación de los elementos que consideramos necesarios en el acuerdo. El autor confirma, más adelante, cuando interpreta al pitagórico Filolao que: “la armonía sólo nace de la conciliación de contrarios, pues la armonía es unificación de muchos términos que se hallan en confusión, y acuerdo entre los elementos discordantes”.<sup>224</sup>

Según Fubin, Aristóteles en el texto *Del alma* (1340b) habla de la armonía no únicamente relacionada con el universo, incluso como estabilidad necesaria entre los contrarios que componen la propia estructura humana: “[...] dicen que ésta es armonía porque la armonía es mescolanza y síntesis de contrarios, y de contrarios se compone el cuerpo”.<sup>225</sup>

Entendemos así, una interacción necesaria en todos los componentes que se dan en el universo, es decir, interactuamos en todo momento, sin embargo, las relaciones establecidas en desigualdad son dadas a manera de imposición, adiestramiento, sumisión y otras formas que remarcan una transgresión a lo otro. Por otro lado, la interacción que entendemos en la armonía permite buscar puntos esenciales permitiéndonos un enriquecimiento desde la diversidad.

---

<sup>223</sup> *Ídem.*

<sup>224</sup> *Ídem.*

<sup>225</sup> *Ídem.*

En la armonía no sólo encontramos la conciliación de lo opuesto, sino el correcto uso y dirección de los miembros que la componen; en el ser humano por ejemplo, no sólo referidos a aspectos físicos sino en coordinación con los espirituales y emocionales, no es una separación aislada y tajante, antes bien, una conjunción de elementos necesarios.

Una práctica clara de esta necesidad armónica la comenta Fubin, aludiendo a las fuentes alejandrinas donde la música era llamada también purificación, “[...] el alma es armonía, a lo que se debe que la música ejerza un especial poderío sobre el espíritu, gracias a que ambos, ontológicamente son afines, y, además, que la música puede reestablecer la armonía espiritual incluso después de haber sido turbada”.<sup>226</sup> De acuerdo con el autor, diremos que la música tiene como sentido esencial lograr un equilibrio entre las diversas fuerzas que componen al ser humano, proporcionándole un estado catártico.

Así encontramos la purificación o restablecimiento de la armonía en el cuerpo con la medicina y el del alma con la música. En este sentido hablamos de cierto control sobre los impulsos y pasiones para encaminarlas a una dirección intencionada, de modo que no sólo es movimiento armónico dentro de nosotros, sino en concordancia con el universo. Fubin nos lo aclara en la siguiente línea: “[...] Si el cosmos es armonía, también el alma es armonía para los pitagóricos”.<sup>227</sup>

A nuestra consideración, el mismo sentido cumplían los baños rituales de los que se servían los antiguos mexicanos, *temazcalli*, purificación del cuerpo con la medicina, el alma con la música y el de la mente con la palabra. Por cuestiones de espacio no retomaremos estos aspectos, sin embargo, sí rescataremos a la palabra como componente necesario del restablecimiento de la armonía en el pensamiento. Una de las propuestas de la filosofía para niños, en torno a la educación es el reconocimiento del lenguaje como componente esencial de la disposición humana y con ello de la necesidad de su práctica y desenvolvimiento, es decir, el lenguaje no se encuentra a manera de antecedente de un conocimiento o como agregado para la mejora de un currículo escolar sino en calidad de ser estructura fundamental y constitutiva de la esencia humana, con ello entendemos la necesidad de desarrollarlo, incentivarlo y practicarlo en comunidad.

---

<sup>226</sup> *Ibidem.*, p. 54.

<sup>227</sup> *Ibidem.*, p. 51.

A manera de conclusión diremos que la armonía es aquella concepción que surge a partir de la conciliación como lo diferente o lo opuesto, es, precisamente, el vínculo con todo lo armónico desde diversos aspectos, por tanto, se asemeja al acuerdo.

#### **2.4.4.2 El acuerdo como manifestación de la realidad**

Intentar esclarecer el concepto de verdad desde la filosofía sabemos que es una tarea inacabada y compleja, por lo que únicamente intentaremos dilucidar algunos destellos que nos permitan reconocer su relación e importancia con el acuerdo; aspiraremos en un breve boceto desde la conceptualización de unidad, claridad y veracidad un acercamiento que presuponemos nos mostrará lo que intentemos exponer.

Acude al encuentro, primeramente, una cercanía de la verdad con el concepto de unidad, la cual no podemos concebir como fija o determinada, tampoco la podemos ubicar en una correspondencia o adecuación del intelecto con los objetos, pues, no se encuentra en lo evidente y asequible, sino en el umbral de lo impenetrable e indecible.

Probablemente la lógica y la coherencia sean nuestros mejores aliados, pues en ellos la unidad se nos muestra, y se nos impone de tal manera que no podemos negar su presencia, por ende, la unidad, en referencia a lo que se nos presenta, nos trasciende y, por tanto, nunca podemos acceder totalmente a ella, Brenifier al respecto subraya:

Punto de fuga que anida en el seno de una multiplicidad de apariencias que sin embargo guían nuestro pensamiento y constituyen una fuente permanente de experiencias cruciales para nuestro espíritu y el de los demás, salvándonos del abismo oscuro y caótico, de la multiplicidad indefinida y de la confusión, del caos tan lamentable que tan a menudo caracterizan los procesos mentales, los nuestros y los de nuestros semejantes”.<sup>228</sup>

La unidad por tanto no es exclusión o independencia pura, sino el intento de profundizar en el complejo enmarañado tanto individual como social de apariencias perceptibles, su revelación únicamente viene a nuestro encuentro en múltiples manifestaciones que debemos estar atentos a percibir. La unidad muestra su claridad salvándonos del caos y de la indeterminación, permitiéndonos ver un sentido

---

<sup>228</sup> Óscar Brenifier, *Filosofar como Sócrates*, p. 9.



En este punto, la unidad posibilita la claridad respecto a nuestro actuar y pensar inmediatos, para direccionarlo hacia una estructura social; ésta es, precisamente, la relación que pretendemos establecer en el acuerdo, lo reconocemos no sólo como interacción constante, sino en vistas a proporcionar un sentido en comunidad. El acuerdo encuentra su posibilidad y despliegue en la claridad, en el direccionamiento de las ideas para ser entendidas y asumidas por todos los miembros que integran a la comunidad.

La unidad como claridad se manifiesta en la permanencia, Brenifier al respecto opina: “A menos que resuene sobre el fondo de esa misteriosa, generosa y substancial unidad, toda idea particular estará condenada en muy poco tiempo a una muerte prematura revelando a la conciencia el vacío de su existencia”.<sup>229</sup> Para este filósofo la permanencia es validez de la unidad, en cuanto que se dirige hacia lo que ella misma es, en este sentido nos desborda y acontece en nosotros, no sólo en conocimiento, sino en entendimiento.

En la necesidad constante de reorientar nuestro ser y tender a una transformación que considere a la evolución personal en concordancia y armonía con la social, de modo que podemos entender el acuerdo como estructura esencial de la vida humana, el cual implica acciones éticas en su ejercicio. Consideramos, por tanto, la preparación y desarrollo del acuerdo mediante la palabra, es decir, éstos deben ser creados en el espacio escolar tomando en cuenta el ámbito social, dicha acción permitirá reconocer resultados benéficos para los integrantes de esa comunidad.

En este mismo sentido, Gadamer ofrece el concepto de verdad desde otras perspectivas, o sea, desde una multiplicidad de formas de vida que no podemos atrapar en conceptos o métodos: “No es sólo que la tradición histórica y el orden de la vida natural formen la unidad del mundo que vivimos como hombres”.<sup>230</sup> La verdad puede también ser entendida desde la plenitud de la experiencia del mundo, así lo dice Gadamer en las líneas siguientes: “[...] el modo en cómo nos experimentamos unos a otros y cómo experimentamos las tradiciones históricas y las condiciones naturales de nuestra existencia y de nuestro mundo forman un auténtico universo hermenéutico con respecto al cual nosotros no estamos

---

<sup>229</sup> *Ídem.*

<sup>230</sup> Hans-Georg Gadamer, *op. cit.*, p. 26.

encerrados entre barreras insuperables sino abiertos a él".<sup>231</sup> En este sentido, la verdad nos desborda de forma tal que no podemos reducirla a teorías de conocimiento, porque se presenta en nuestra forma de vida, cultura, tradiciones.

El acuerdo desde elementos que comprenden nuestra realidad y forma de vida, involucra no sólo la exposición lógica y coherente de nuestro lenguaje, sino la trascendencia de dichas formas para abrir perspectivas que permitan una interpretación de lo que somos. Entendemos en dicha búsqueda una preminencia por la construcción de sentidos que conlleva una transformación de lo que somos y lo que queremos de manera recíproca.

Por mucho tiempo la educación institucional ha intentado prescribir, conceptualizar y delimitar las áreas de conocimiento necesario para la evolución cognitiva del ser humano; sin embargo, retomar al ser humano desde este único aspecto, nos parece insuficiente para lograr erigirlo como formador de una sociedad, razón por la que creemos es necesario trascienda a reconocer un ser en complejidad existente. Enseñar a establecer acuerdo desde la claridad en consonancia con la unidad, consideramos es parte importante de la formación del ser humano interactuante en una sociedad compleja, por lo tanto, entendemos, tiene implicaciones éticas necesarias a desarrollar en el aula escolar.

#### **2.4.4.3. El acuerdo desde la comprensión**

Si bien ya hemos expuesto el acuerdo desde diferentes puntos: desde la armonía, como un movimiento dinámico conjunto que permite conservar la autenticidad de lo que se es; desde la claridad, como la posibilidad de llevar a cabo el acuerdo en el reconocimiento de lo que nos trasciende y se nos manifiesta, dándole un carácter perceptible y entendible en todos los seres humanos; en este apartado veremos el acuerdo como un ejercicio esforzado por llevar a cabo la comunión en la diversidad, a partir de la palabra y la comprensión.

---

<sup>231</sup> *Ídem.*

Podemos decir que el concepto de comprensión dentro del aula ha sido circunscrito a la repetición y copia de lo que el docente dice o escribe, por ejemplo: comprensión de textos, del tema, lectura de comprensión, etcétera; la propuesta filosófica educativa que exponemos no puede limitar la comprensión al único aspecto de duplicar lo establecido.

Intentaremos acercarnos a características del acuerdo entendidas en la interpretación-comprensión expuesta por Gadamer, consideramos que nos acerca a nuestro propósito, el cual apunta al acuerdo desde y para una relación con el otro. En la interpretación de Noé Héctor Esquivel leemos: “[...] lo que hay es la seriedad de la interpretación, que es una puesta en discusión continua de sí misma, hasta que se llegue a la convicción de haber encontrado algo esencial; nunca se debe creer haber alcanzado la, así llamada, objetividad de la interpretación [...]”.<sup>232</sup> Primeramente registramos en la interpretación elementos esenciales que lo reconocen en un trabajo esforzado en constante interacción que apunta una intención, alejándolo de las meras especulaciones o de la unidireccionalidad.

Gadamer reconoce que la comprensión desborda al conocimiento, en cuanto éste último ha sido apropiado en un sentido lineal y unívoco; por otro lado, la comprensión es mucho más amplia y flexible, alude a una forma de vivir y relacionarse con el mundo, las otras personas, lo otro, incluso el modo de relacionarnos con las ciencias exactas, en pocas palabras, entra en juego la totalidad de la estructura existencial. Cuanto acontece es operante en todo comprender. Noé Héctor Esquivel escribe al respecto: “[...] es que la comprensión no es una forma de caracterizar el ‘problema del conocimiento’ sino que es el modo propio del existir humano (*Dasein*) y de su realización histórica”.<sup>233</sup>

Asumir las posturas divergentes desde la apertura permite vislumbrar una intención esencial a toda manera de comprender. Es en la participación de un significado común, donde el acuerdo cobra presencia; no es entender lo que el otro ha dicho, sino lo que ha querido decir; no es un método para entender, sino como lo otro se manifiesta y lo podemos comprender. Gadamer dice que “No hace referencia al dominio absoluto de la comprensión sobre el ser, sino que por el contrario indica que no se experimenta el ser donde algo puede

---

<sup>232</sup> Noé Esquivel E., *op. cit.*, p.67.

<sup>233</sup> *Ibidem.*, p. 59.

ser concebido y producido por nosotros, sino sólo allí donde meramente puede comprenderse lo que ocurre”.<sup>234</sup>

Dicho así, la comprensión no es adherida al ser humano, sino es entendida desde su experiencia en el mundo, en los elementos que lo constituyen: su razón, su hablar, su obrar. La relación que se establece tan cercana a la práctica y a la realidad nos hace entender que la validez de la comprensión no puede ser menor que la de las ciencias exactas, pues comprensión, razón y saber contribuyen a la constitución del ser. Así, la comprensión es entendida en un lenguaje que nos habla, y ante el cual estamos dispuestos a escuchar, a responder, a interactuar, esto es, a conversar. Gadamer al respecto aclara “[...] el lenguaje solo se realiza plenamente en la conversación”.<sup>235</sup> Es precisamente desde el lenguaje que podemos interactuar con nuestros congéneres para tener una forma de vida en ascensión, para el autor: “Lo habitual es la conversación, y algo que no puedo inculcarles con fuerza suficiente es que de hecho nuestro mundo social ahí cada vez mayores posibilidades”.<sup>236</sup>

Aquí se intersectan acuerdo y comprensión, la conversación crítica entre los interlocutores es necesario llegue a un acuerdo que permita vislumbrar puntos esenciales en los que se pueden converger para un beneficio común. Noé Héctor Esquivel escribe: “Pero, el entendimiento no es coincidencia sino acuerdo en la divergencia”.<sup>237</sup> En el acuerdo no es el mero consenso, mayoriteo o identificación de ideas, sino el reconocimiento de los puntos esenciales en los que nos podemos establecer alguna armonía en correspondencia con lo otro y los otros, para poder vivir juntos. Al reconocer la comprensión como parte de la estructura humana, entendemos que en cada persona sucede de manera diferente, aspecto que consideramos no es limitante, por el contrario, permite un enriquecimiento entre los interactuantes, permite ver la misma cosa de manera distinta. De acuerdo con Noé Héctor Esquivel diremos que: “Comprender la opinión del otro aisladamente no es la tarea sustantiva de la hermenéutica, sino ir a la cosa misma. En estos términos la comprensión implica siempre acuerdos sobre la cosa”.<sup>238</sup>

---

<sup>234</sup> Hans-Georg Gadamer, *op. cit.*, p.19.

<sup>235</sup> *Ibidem.*, p. 39.

<sup>236</sup> Hans-Georg Gadamer, *La educación es educarse*, pp. 28-29.

<sup>237</sup> Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método I*, p.23.

<sup>237</sup> Noé Esquivel, *op. cit.*, p. 54.

<sup>238</sup> *Ibidem.*, p. 61.

En el acordar sobre la cosa es donde giran inmensidad de pensamientos, visiones, formas de vida, podemos decir, que conforman al ser humano, sin embargo, en la apertura a lo distinto, en el considerar, enjuiciar, tareas nada fáciles para poder llevar a cabo un acordar, el ser humano es formado, entendiendo en dicho proceso una posibilidad constante de transformación con implicaciones éticas.

En este sentido el acordar no es solamente tomar una decisión, o darle un sentido a la conversación, sino unir los puntos necesarios que permita un avance en la relación, en el percibir lo no percibido anteriormente. Noé Héctor Esquivel aclara que: “Cuando nos acercamos al consenso alcanzado o a la comprensión compartida de ninguna manera queremos decir que los interlocutores lleguen a la uniformidad de entendimiento, sino a la coincidencia, esto es el acuerdo sobre algo, eliminando así la idea de identidad (pensar exactamente lo mismo)”.<sup>239</sup> El acordar sobre la cosa permite el reconocimiento de una propia forma de percibir y reflexionar acerca de algo, alejándonos de la imposición; el hacerlo en comunidad permite romper la identificación del pensamiento consigo mismo para alcanzar una mayor amplitud; el sentido, siempre va direccionado a una relación oportuna entre la parte y el todo. Siguiendo la interpretación de Noé Héctor Esquivel diremos que: “El criterio para la corrección de la comprensión es siempre la congruencia de cada detalle con el todo. Cuando no hay tal congruencia, esto significa que la comprensión ha fracasado”.<sup>240</sup>

En el acuerdo desde la comprensión hay un reconocimiento por otro, desde diferentes elementos que no son fijos y predeterminados, sino que atienden a un contexto que nos rodea en todo momento, el esfuerzo por llegar a un acuerdo únicamente se logra en la participación activa direccionada a una intención común. Esquivel afirma más adelante: “[...] el acuerdo elimina cualquier tipo de imposición, pues ésta elimina el carácter de la experiencia individual y de la convicción”.<sup>241</sup> Nos aleja así, de la repetición o la descripción, las cuales se acercan más a una carga.

---

<sup>239</sup> *Ídem.*

<sup>240</sup> *Ibidem.*, p. 62.

<sup>241</sup> *Ibidem.*, p. 61.

En el ámbito educativo podemos relacionar el acuerdo primeramente en la posibilidad de comprensión entre el docente y el alumno, permitiendo reconocerse ambos como seres interactuantes, con capacidad reflexiva y en posibilidad de transformación. En este sentido se rompe la estructura jerárquica entre ambos, y se intenta gestar una nueva disposición donde se impliquen en su propio conocimiento, es decir, no sólo es importante el conocimiento que puedan adquirir con respecto a un exterior, sino igual de importante es entender la necesidad de un conocimiento y reconocimiento de sí mismos.

Entenderse a uno mismo es parte de la vida, es menester reconocer nuestras capacidades y posibilidades, por tanto, es una aventura y una confianza hacia las propias sensaciones y percepciones no entendidas necesariamente de manera estructurada y metódica, sino reconocer en el estudiante la posibilidad de actuar para enmendar sus propios errores o carencias, es decir, de propiciar su autocorrección. Gadamer afirma: “La función principal es estimularlo para que busque su propia manera de aprender de acuerdo a sus necesidades y forma de vida”.<sup>242</sup>

Para Gadamer es en el gusto donde el acuerdo tiene lugar, pues permite percibir una correspondencia armónica entre las partes y el todo desarrollando cierta sensibilidad que permite distinguir, aceptar y rechazar lo adecuado, no sólo de manera racional, sino sensitiva dice el autor: “Al menos el gusto está formado necesariamente de acuerdo con algo que prescribe a su vez el fin para que se forma”.<sup>243</sup>

#### **2.4.4.4 El acuerdo desde el gusto**

El conocimiento no se encuentra limitado a los aspectos puramente racionales o cognitivos, sino en una gran cantidad de elementos y disposiciones que llevamos a cabo en la vida diaria, pero que no hemos percibido, como es el caso del gusto. En este caso no lo abordaremos en su acepción común, la cual lo entiende como la percepción de los sabores desarrollada por las papilas gustativas, además es importante no confundir el gusto con el desarrollo de una habilidad práctica en las bellas artes o alguna otra actividad circunscrita a un grupo selecto de personas o ideas, sobre todo cuando sobresalen los conceptos de bueno, bello, mejor, peor,

---

<sup>242</sup> Véase. Hans-Georg Gadamer, *La educación es educarse, passim*.

<sup>243</sup> Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método I*, p. 12.

etc., pues el gusto, lo intentaremos percibir desde una perspectiva hermenéutica que no lo determina en lo abstracto y elaborado, sino que también se encuentra en costumbres y formas de vida, entenderlo desde esta diversidad permitirá un enriquecimiento recíproco.

Podemos reconocer el gusto desde la estructura más íntima del ser humano, es precisamente en el gusto sensorial primeramente donde se disciernen las posibilidades de aceptación o rechazo, brotando inicialmente la capacidad de distinción que posteriormente contribuirá al enjuiciamiento. Gadamer dice: “Por lo tanto no cabe duda de que con el concepto del buen gusto está dada una cierta referencia a un modo de conocer”.<sup>244</sup>

El gusto tiene su umbral en la experiencia asemejándolo con los sentidos, motivo por el cual no puede ser delimitado en conceptos prestablecidos, sino que se acerca más a un conocimiento sensorial que percibe lo adecuado. Para Gadamer, en el ejercicio y práctica del gusto podemos reconocer elementos críticos necesarios que permiten un juicio flexible y movable en sus circunstancias, es decir, comparan, disciernen, relacionan, deliberan, con características que lo hacen válido: “Tanto el gusto como la capacidad de juicio son maneras de juzgar lo individual por referencia a un todo, de examinar si concuerda con los demás esto es si es ‘adecuado’. Y por esto hay que tener un cierto ‘sentido’: pues lo que no se puede es demostrarlo”.<sup>245</sup>

La disposición del gusto evita lo chocante, lo desagradable, sin embargo, no lo rechaza en totalidad, sino que intenta tocar los puntos esenciales que le permiten su belleza y armonía, con ello entendemos también, el acuerdo. Este último se establece en concordancia de lo particular con lo general, por ello su relación no es establecer únicamente relaciones, sino que tienen que ser las conexiones adecuadas, aun contradiciendo los intereses particulares.

---

<sup>244</sup> *Ibidem.*, p.68.

<sup>245</sup> *Ibidem.*, p.70.

El autor entiende en el gusto, más una implicación de orden ético que estético, pues no se erige sobre los intereses y preferencias particulares, o el cumplimiento de algún capricho; puesto que sobrepasa estos estados para instalarse en el reconocimiento de la generalización, de un “bien común”, por ello podemos decir que el gusto siempre es referido a una generalidad, por ello lo entendemos con implicaciones éticas.

En este caso la orientación y formación del gusto en el aula, no debe ser mal entendido con las tendencias de belleza que nosotros quisiéramos tuvieran nuestros alumnos. Sino algo más parecido al desarrollo de una sensibilidad que se incline por lo agradable en lugar de lo chocante, creando una propia forma de valoración, que reconoce la concordancia de lo general con lo particular, de lo personal con lo común; concordancia que reconoce un acuerdo, desde el discernimiento.

El desarrollo del gusto como capacidad que permite reconocer la belleza comprendida en un todo, en un bien común, tiene implicaciones éticas que reconocen la posibilidad de entendernos como seres que pueden acordar, reconociendo los puntos esenciales que se unen en la particularidad con un todo. En este sentido, filosofía para niños no sólo intenta el reconocimiento razonado de lo que es la actitud ética, sino que pretende llevar a la práctica voluntaria dicha acción, diseñando oportunidades que permitan su desarrollo en el aula.

Reconocemos que el ejercicio de una filosofía para niños conlleva implicaciones éticas importantes para el crecimiento y despliegue del ser humano, nosotros marcamos dos constantes en el trayecto del trabajo: el primero, la importancia de reconocer la educación desde una formación de sí mismo, como la construcción de un propio ser y, la segunda, en el despliegue de esta formación siempre se da en interacción con la comunidad, es decir, el despliegue del ser sólo puede desarrollarse plenamente desde un esfuerzo propio con miras a una generalidad.

Encontramos que a pesar que le damos dos acepciones diferentes (la individual y comunitaria) ambas están totalmente imbricadas entre sí, por lo tanto hacer una separación tajante en cualquiera de estas sería mutilar el verdadero ejercicio de la filosofía para niños. Afortunadamente existen connotaciones que nos permiten un movimiento flexible en la significación, y nos muestran las implicaciones éticas sin disminuir su fuerza e importancia en el ejercicio educativo.



La apertura nos permite reconocer lo diferente a uno mismo, en este ejercicio de descentralización reconocemos implicaciones éticas, pues permite mirar hacia el otro; sin embargo esta apertura no es suficiente, ya que la delimitación es necesaria para tener mayor claridad, entendemos en la consideración una actitud contemplativa que nos permite reconocer lo que subyace para conectar lo que se nos presenta con nuestra búsqueda. En este punto la capacidad de juicio nos permite reconocer, considerar, discernir, valorar, etc., entendiendo en ello una propia voluntad en las elecciones, relacionándolo con la autonomía. Sin embargo, es en la posibilidad de llevar a una generalidad de manera distinta a una imposición o sumisión lo que conlleva implicaciones éticas, comprendidas en el acuerdo, esto es, vivir juntos de la mejor manera posible.

## CONCLUSIONES

En la filosofía para niños existen implicaciones éticas, que se encuentran imbricadas en su ejercicio, razón por la cual representa una propuesta factible de ser aplicada en el sistema escolar. Al entender dichas implicaciones desde el desarrollo de la estructura humana concebimos el ejercicio filosófico dentro del aula no como una materia o trabajo extra, sino como parte fundamental del quehacer educativo.

La filosofía siempre ha sido compañera entrañable de la disciplina educativa, ambas comparten una finalidad común: la formación de un ser humano íntegro; sin embargo, este objetivo ha estado velado en la educación, introducirnos a ésta desde la filosofía facilita desvelar, nuevamente, su finalidad originaria. La filosofía para niños es una propuesta educativa que parte del pensar y del diálogo como ejercicios indispensables, no sólo en el aspecto cognitivo, sino también para la formación de un ser humano en plenitud.

La filosofía para niños propuesta por Lipman surge en un contexto con ciertas circunstancias y necesidades, pero, al crecer, el programa se enfrenta con diferentes condiciones y carencias educativas, razón por la cual se busca una práctica que permita sostener la esencia de la filosofía para niños: encontramos en el ejercicio del pensar y el diálogo comunitario, elementos sustanciales que la asienten y diferencian de otras propuestas educativas.

La diferencia entre la educación convencional y la filosofía para niños radica en que la primera se centra en finalidades basadas en productos sobre todo cuantificables y medibles (estadísticas, evaluaciones, resultados concretos); mientras que a la Filosofía para niños le interesa el proceso y la capacidad de asimilación de aprendizaje de los niños, dicho proceso engloba al diálogo y al pensamiento como un ejercicio en constante transformación.

La intención de ejercitar el pensamiento es reconocer en cada persona la capacidad de pensar por sí misma, de concebir e imaginar la calidad de persona que quiere ser y el mundo en el que quiere vivir, acción que permite inhibir el autoritarismo y abrir caminos a una nueva formación de valores y responsabilidades. El ejercicio dialéctico en el pensar, nos será de gran ayuda, pues la constante interacción de estructuras, aparentemente fijas nos permitirá mover, remover y procrear nuevos conceptos.

Las formas de validación empleadas en la filosofía para niños no quedan restringidas a las metodológicas usadas en el sistema escolar convencional: calificaciones, exámenes, formas cuantificables y medibles que evalúan al estudiante y lo determinan, sino en otras más amplias y flexibles como la valoración de sí mismos, costumbres, mitos, tradiciones, lenguaje, arte, entre otras. Con propia importancia y aceptación en la comunidad.

El ejercicio del pensamiento es significativo en el aula porque parte de una experiencia personal, es decir, el comparar, contrastar, discernir, asentir, elegir, son procederes que surgen desde una propia conformación y facilitan la asimilación de contenidos. En estas acciones que despliegan el pensar están inmersas las implicaciones éticas, y éstas sobrepasan el desarrollo cognitivo: el reconocimiento de la propia capacidad para reconocer sus necesidades y proyectar su formación.

Mejorar el pensamiento sólo es posible en la medida en que se externa, se compara, se contrasta, se corrige a la luz de otros pensamientos, acciones que son llevadas a cabo únicamente en el diálogo, pues en éste los alumnos interiorizan un ejercicio adecuado del pensamiento. Observamos en el diálogo implicaciones éticas más allá del ejercicio del pensamiento, pues saber dialogar es escuchar, intentar percibir lo que otro quiere decir, es salir de uno mismo para considerar al otro, valorando razones, en pocas palabras, no se trata de tener la razón absoluta e inamovible, sino de razonar. Concebimos al diálogo como una acción en la que todos estamos compenetrados, por ello con implicaciones éticas. La discusión, crítica, y acuerdo de la palabra en el aula, permite una mejora en conformación

del pensamiento y de las relaciones comunitarias; por tanto, consideramos al diálogo como factor elemental en la educación.

Las relaciones que se gestan en la vida en común, no son un aspecto ajeno a de la vida del alumno, con las que interactúa, sino parte de lo que forma y conforma al niño. El ejercicio del diálogo crítico permite el cuidado, guía y crecimiento de esas relaciones en un intercambio de propuestas reflexivas de los integrantes, razón por la cual debe ser incorporado.

En cuanto al pensamiento crítico, no surge de manera espontánea o con la madurez biológica de los seres humanos, sino que es indispensable fomentarlo, cuidarlo y guiarlo. Dewey propone hacerlo desde elementos que están en la propia forma de ser del infante reforzando hábitos y actitudes encaminados al desarrollo cognitivo, afectivo, en tanto ejercicio de la voluntad, como el fomento de la curiosidad, la capacidad de establecer relaciones, ordenación y convivencia.

Brenifier muestra elementos que facilitan distinguir un pensamiento crítico y la manera de llevarlo a cabo en el aula: identificación, crítica y conceptualización. El ejercicio crítico no sólo es una posibilidad, sino un derecho u obligación de cada uno de los habitantes que conforman la sociedad, permite buscar alternativas y proponer el tipo de personas que queremos ser y la sociedad en la que queremos vivir.

La pregunta es un elemento primordial en esta propuesta porque es constitutiva de nuestro querer saber; por tanto, incitarla, cultivarla y forjarla hacia un preguntar más complejo y profundo permite el desarrollo del pensar desde propias circunstancias y necesidades.

Las implicaciones éticas no pueden aislar lo personal de lo social, se encuentran imbricadas, de tal manera que separarlas les haría perder su naturaleza esencial; buscamos acercarnos a las implicaciones éticas desde connotaciones que no separan tajantemente lo personal y lo social (apertura, consideración, juicio y armonía) que consideramos comprenden la esencia humana de manera más amplia.

La apertura es fundamental para un ejercicio de filosofía para niños, en ella hay una disposición a percibir desde todos los sentidos posibles lo que el otro nos quiere decir, acceder así a una comunicación fluyente con el entorno, alejándose de imposiciones de puntos de vista pensados

La capacidad de juicio es una disposición innata cercana a una intención de diferenciar, comparar, contrastar, asociar; esto es, una actitud preferencial por una elección, que se encuentra en cada uno de nosotros y que manifestamos desde nuestra estructura más íntima, desde querer, buscar, gustar. Entender esta capacidad como parte medular en el proceso formativo del hombre nos permite sugerir su atención y cultivo en el sistema escolar.

La relación de cuidado entre maestro y alumno desde la perspectiva de filosofía para niños, no es una actitud de condescendencia que hace más fácil el aprendizaje, tampoco es el cumplimiento total y cabal de reglamentos y normas establecidas; nosotros entendemos el cuidado como una actitud de resguardo, que permite al niño desplegar sus capacidades desde sus necesidades y equivocaciones.

El aprendizaje práctico de establecer acuerdos en toda la vida comunitaria condiciona a incrementar la capacidad de juicio a conseguir equilibrio y armonía en las relaciones interpersonales desde la aceptación de lo diferente para alcanzar una vida común y que redunde en la realización integral de sus miembros.

## APÉNDICE

### **Ejercicio 1, p. 60**

Un ejemplo que podríamos aplicar puede ser: la relación del conocimiento abstracto a partir de lo definido, es decir, iniciar el conocimiento desde lo experimentable, lo manipulable como objetos o una idea que parece establecida, lo primordial es que sea significativo, que demande el movimiento interior hacia la atención de ser inspeccionado, guiado más por una preferencia que por una obligación, comprobado, entendido, lo importante es jugar el juego, Dewey nos dice al respecto: “El material debe ser proporcionado a manera de estímulos, no con finalidad y rigidez dogmáticas”,<sup>246</sup> en la posibilidad de reconocer los elementos básicos y su transición en un ámbito reflexivo, ampliando la noción inicial de un nivel experimental a un nivel experiencial, representando el factor dinámico y vital de la educación. Dicho de esta manera, la dialéctica en la educación filosófica puede ser ejercitada en las antinomias que ofrece la conceptualización.

### **Ejercicio 2, p. 73**

Ejemplo: preguntar ¿para qué sirve una silla? Buscar respuestas que no digan para sentarse, entre mayor cantidad de respuestas y más creatividad en las mismas mejor.

### **Ejercicio 3, p. 117**

Un ejercicio que nos ha resultado interesante al respecto en niños de 5 a 8 años es el de elaboración de cuentos sobre la vida de algunos filósofos y sus aportaciones, se puede conseguir el cuento de elaboración propia, tratando se remarcar sus teorías con elementos cotidianos de la vida diaria, posteriormente se invita a preguntar qué es lo que más les ha llamado la atención, preguntar si están de acuerdo con su teoría, si no, ¿por qué? ¿qué de lo que los filósofos pensaron hace muchos años todavía seguimos pensando?, buscar una nueva

---

<sup>246</sup>John Dewey, *Cómo pensamos*, p. 323.

dirección a partir de estas circunstancias e invitarlos a realizar una teoría propia, lo importante es que los alumnos imaginen diferentes posibilidades<sup>247</sup>.

#### **Ejercicio 4, p. 118**

##### Dinámicas

Algunos ejercicios prácticos que nos parece pueden ayudar a ejercitar esta estructura de apertura son:

- Presentación con gustos y disgustos: Juego en equipo, de preferencia 7 personas o más, se puede usar un objeto (pelota, peluche, caja, etcétera) para conceder la palabra, si se quiere más complejo se puede usar un estambre.
- Una persona se presenta y posteriormente dice una cosa que le guste y otra que le disguste que empiece con la inicial de su nombre, por ejemplo: “Mi nombre es María, me gustan las manzanas, me disgustan las mentiras”.
- Cuando hayan pasado cinco personas dependiendo de la edad y el número de integrantes del equipo, el número seis, y los siguientes tienen que decir el nombre con su gusto y su disgusto de alguien que se haya presentado: “se llama María, le gustan las manzanas y le disgustan las mentiras”.
- El ejercicio reconoce la memoria y el olvido a partir de aspectos que coinciden con nosotros. Hay una consideración y entendimiento en los gustos de los otros, relacionándolos con los propios. Es bueno que al final del ejercicio se haga un plan de discusión tomando estos elementos (gustos, disgustos, memoria, olvido, empatía, rechazo, etcétera).
- Ejercicio 2: Adivinanza de refranes, 3 o más personas, en caso de ser más de 10, se puede dividir en equipos.
- Se mencionan algunos refranes que conozca la comunidad, se seleccionan, se escriben y se meten en una caja. Pasa alguien a sacar un papel de la caja y tiene que actuarlo, los demás intentarán adivinar qué refrán es. El ejercicio pretende rodear con tacto lo que se quiere decir, sin decirlo directamente, y que los otros lo perciban y lo entiendan.
- Ejercicio 3: Silla preguntona, más de 8 personas.

---

<sup>247</sup> Un libro que ha sido de gran ayuda es: *La historia de las preguntas ¿por qué?*, de José Ezcurdía, Ed. Kapsisi de la colección Barcos de papel, México, 2009.

- Se hace un círculo alrededor de una silla. El que se encuentre en la silla selecciona un tema del que quiere hablar y da una pequeña exposición. Cuando termina todos los integrantes le hacen una pregunta al respecto, el cuestionado intentara responder de la manera más coherente y argumentada posible.

### **Ejercicio 5, p. 122**

#### Dinámica propuesta

- Reconocer una carencia en la comunidad escolar, de preferencia material (mejores bancas, lámparas, ventanas, muebles, etcétera).
- Plantear la situación y proponer conseguirlo por propia cuenta en comunidad, se somete a consideración: hacer una kermés, vender objetos usados, poner algún puesto de dulces o comida en la escuela.
- Lo importante es que sea entendido por el grupo para que todos tengan una función y, por lo tanto, una participación.
- Hacer una discusión que permita a los alumnos contar sus experiencias para reconocer el sentido que nos mueve a lograr cosas en común.

#### Dinámicas

- Cuidar palabras. No lo he intentado con niños menores de 10 años, pero creo que sería un buen reto. Materiales: 2 cuadros de papel como de 10 por 10 cm. de diferente color, por integrante.
- Se hace un círculo donde cada quien tiene 2 papeles de diferente color que le permiten hacer uso de la palabra, por consiguiente, sólo podrán hablar 2 veces.
- Las reglas son: 1. Cada vez que alguien hable pone un papel en el piso, no se pueden poner 2 papeles consecutivos. 2. Cuando alguien habla, se deja un espacio en silencio en la misma proporción del último hablante (si una persona habló 20 segundos, cuando termina de hablar se dejan 20 segundos de silencio antes de que hable otra persona).



- Existe un moderador que es el único que puede hablar sin papel, por lo tanto, direccionará la conversación, instando a hablar a los que no lo han hecho para no perder el ritmo de la conversación. No dice cuándo terminar o empezar, tampoco qué decir.
- La conversación empieza sola, en el momento que cualquiera de los integrantes disponga hablar, no hay tema definido, pues el tema se va haciendo conforme cada quien va aportando sus palabras.
- Ejercicio totalmente fuera de metodologías, por lo tanto, difícil, de describir. Lo importante es seguir un ritmo agradable en la conversación que es instado por el guía y reconocer la dificultad para emitir palabras cuando son contadas, el silencio asiente controlar el habla de manera compulsiva, pues permite detenerse antes de emitir la palabra.
- 

### **Ejercicio 6, p. 126**

Este ejercicio es el método utilizado por Oscar Brenifier, fue un proceso laborioso simplemente lograr que los alumnos levantaran la mano para mostrarse en acuerdo o desacuerdo, demoré una sesión de 50 minutos. No tiene que ser igual en todos los casos, pero, una vez pasada esa etapa, fue mucho más sencillo el demás trabajo. En caso de que no levanten la mano es preciso preguntar ¿por qué no lo hacen? Esta pregunta reconoce una presencia dentro del salón de clases, igualmente hace conscientes a los alumnos de su posibilidad de emitir palabra y emitir juicios.

Por ello recomiendo hacerlo pausadamente como todo comienzo de ejercitación física, sobre todo cuando no se ha hecho antes. Primero 5 minutos, luego 10, aumentando, dependiendo de la atención y disposición de los alumnos, pues reconocemos que lo importante no es determinar la conclusión final, sino el proceso que se hace en el intento.<sup>248</sup>

- Se hace una pregunta de interés común en el aula, puede ser propuesta por los alumnos, puede ser una pregunta seleccionada por votación o puede ser pregunta

---

<sup>248</sup> Se recomienda consultar al respecto el libro de Oscar Brenifier: *La práctica de la filosofía de la escuela primaria*, Ed. Diálogo, Valencia, 2012.

directa del profesor (¿Por qué tenemos que crecer? ¿Siempre tenemos que obedecer? ¿Por qué es doloroso conocer?, etc.)

- Se pide a los alumnos que contesten a la pregunta de una manera clara y con argumentos (sí, por qué; no, por qué) que no pase de 3 renglones.
- Se pregunta a los alumnos si entendieron las reglas, levantar la mano si lo han hecho, levantar la mano si no lo han hecho.
- Se escriben los argumentos en el pizarrón y se toma a consideración de la comunidad, primeramente se recomienda se analice la forma del argumento (si responde a la pregunta, si tiene un argumento, si el argumento tiene una postura).
- Posteriormente, se podrán hacer análisis de contenido, si se está de acuerdo con el argumento, por qué, por qué la propuesta no puede ser llevada a cabo, etcétera.

Dinámica 2: Me parece que en el intento de propiciar el diálogo y la palabra, las novelas de Lipman con sus respectivos manuales pueden ser de gran ayuda (véase inciso 1.1).<sup>249</sup>

### **Ejercicio 7, p. 128**

- Dinámica 1: Realizar preguntas con problemáticas morales
- La elaboración de preguntas críticas (véase inciso 2.2) sobre un texto o sobre una situación moral permite al alumno escuchar en primera instancia y considerar para llevar a cabo el cuestionamiento<sup>250</sup>.
- Dinámica 2: Escenificar, la complejidad del problema debe ir de acuerdo a la capacidad de comprensión de los niños.
- Se puede simular que se es parte de un gabinete Estatal y es necesario tomar una decisión con respecto a una amenaza social (guerra, hambruna, estado de emergencia), cómo se podrá dirigir para el bien de la sociedad.

---

<sup>249</sup> El juego es una actividad importante para ejercitar el desarrollo del diálogo y del pensamiento crítico, pues, moviliza elementos esenciales que los constituyen: poner atención, escuchar, considerar a otros, trabajar en equipo, entre otros factores, ejercitando así, la asimilación de la complejidad dialogal intencionada. Consideramos lamentable que se le dedique tan poco espacio en las instituciones educativas.

<sup>250</sup> En este ejercicio los libros de Oscar Brenifier, de la colección *Súper filósofos*, Altea, México, 2012. De Angélica Sátiro, *Cuentos para pensar*, Octaedro, Barcelona, 2008. Irene de Puig y Angélica Sátiro, *Jugar a pensar: Recurso para aprender a pensar en educación infantil (4-5 años)*, SEP, México, 2008. Nos han dado valiosas herramientas para poder realizar las prácticas de filosofía para niños.

- Actuar como comunidad de científicos, alguien propone una hipótesis y cada uno de los científicos tiene que analizarla y considerarla cuidadosamente para ver si puede ser llevada a cabo.
- Dinámica 3. Un ejercicio no menos laborioso es la exposición de algún dilema acontecido en el salón de clases y vivenciado por todos, mostrándolo a consideración para reconocer el bien común.

Es bueno recordar que en dichos ejercicios el proceso es más importante que el resultado, por ello, es mejor cuidar cada paso dado en el pensamiento, en este sentido la valoración no va en relación con algún patrón rígido, sino que puede darse en: argumentación, clarificación, presencia, flexibilidad del pensamiento, otras disposiciones que el maestro crea pertinentes.

### **Ejercicio 8, p. 131.**

Me parece que al respecto, las novelas de Lipman se concentran en esta posibilidad, en especial su libro *Filio y episteme*.

Se pueden hacer ejercicios que impliquen tomar decisiones: preguntas, ¿qué te gusta más? ¿Cuál crees que nos podrá ayudar?

Colocar varios objetos y pedirles que se decidan por alguno, preguntar por qué lo hicieron

Lo importante de estos ejercicios es que sepan justificar su elección, pues ello permite una concientización del proceso. Tomar elecciones y justificarlas.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Brenifier, Oscar, *Filosofar como Sócrates, Filosofar como Sócrates*, ed. Gabriel Arnaiz, Valencia, Diálogo, 2007.

Dewey, John, *Cómo pensamos*, Época, México, 1984.

\_\_\_\_\_, *Naturaleza humana y conducta*, F.C. E. México, 1975.

Echeverría, Eugenio, *Filosofía para niños*, Aula Nueva, México, 2011.

Esquivel, Noé, *Trazos para una ética hermenéutica en la vida y obra de Hans - Georg Gadamer*, Universidad Autónoma del Estado de México, México, 2012.

Gadamer, Hans-Georg, *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1977.

Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método I*, Sígueme, Salamanca, 2012.

Heidegger, Martin, *¿Qué significa pensar?*, Trotta, Madrid, 2005.

Lipman, Matthew, *Filosofía en la escuela*, de la Torre, Madrid, 199.

Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*, de la Torre, Madrid, 1988.

\_\_\_\_\_, *Relacionando nuestros pensamientos*, de la Torre, Madrid, 2001.

\_\_\_\_\_, *Kio y Guss*, de la Torre, Madrid, 1992.

\_\_\_\_\_, *Asombrándose ante el mundo*, de la Torre, Madrid, 1993.

\_\_\_\_\_, *Pixie*, de la Torre, Madrid, 1989.

\_\_\_\_\_, *En busca del sentido*, de la torre, Madrid, 1989.

\_\_\_\_\_, *Nous*, de la torre, Madrid, 2004.

\_\_\_\_\_, *Decidiendo qué hacemos*, de la Torre, Madrid, 2004.

\_\_\_\_\_, *El descubrimiento de Harry*, de la Torre, Madrid, 1989.

\_\_\_\_\_, *Investigación filosófica*, de la torre, Madrid, 1988.

\_\_\_\_\_, *Lisa*, de la Torre, Madrid, 1988.

- \_\_\_\_\_ *Investigación ética*, de la Torre, Madrid, 1988.
- \_\_\_\_\_ *Suki*, Manantial, Buenos Aires, 2000.
- \_\_\_\_\_ *Escribir, cómo y por qué*, Manantial, Buenos Aires, 2000.
- \_\_\_\_\_ *Mark*, de la Torre, Madrid 1989.
- \_\_\_\_\_ *Investigación social*, de la Torre, Madrid, 1990.
- \_\_\_\_\_ *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*, Gedisa, Barcelona, 2004.
- \_\_\_\_\_ *La Filosofía en el aula*, de la Torre, Madrid, 2002.
- Ricoeur, Paul, *El sí mismo como otro*, Siglo XXI, México, 201.
- \_\_\_\_\_ *Finitud y culpabilidad*, Taurus Humanidades, Buenos Aires, 1991.
- \_\_\_\_\_ *Freud: una interpretación de la cultura*, Siglo XXI, México, 2012.
- Sharp, A. M. y L. Splitter, *Hospital de muñecas*, de la Torre, Madrid, 2006.

## **COMPLEMENTARIA**

- Abbagnano, Nicola, *Diccionario de filosofía*, F.C.E., México, 1980.
- Barrientos Rastrojo, José, *Filosofía para niños y capacitación democrática Freiriana*,  
Liber Factory, Madrid, 2013.
- Cortina, Adela, *Crítica y utopía en la Escuela de Fráncfort*, Síntesis, Madrid, 2008.
- Chomsky, Noam, *La Des Educación*, Crítica, Barcelona, 2001.
- De Puig, Irene y Angélica Sátiro, *Jugar a pensar: Recurso para aprender a pensar en  
educación infantil (4-5 años)*, SEP, México, 2008.
- Diccionario de las ciencias de la educación*, Santillana, Oaxaca, 2003.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 2005.

Fubin, Enrico, *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*, Alianza, Madrid, 2000.

Gardner, Emma Laskin, *Mentes líderes*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1998

Gómez de Silva, Guido, *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, C.M.-F.C.E., México, 2001.

Harada, Eduardo (compilador), *La filosofía de Matthew Lipman y la educación: perspectivas desde México*, UNAM, México, 2012.

Kohan, Walter O., *Infancia y filosofía*, Progreso, México, 2009.

Mardones, José María, *Filosofía de las Ciencias humanas y sociales*, Anthropos, Barcelona, 2007.

Matthew Lipman. "La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud" en *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, Madrid, Año III, número 3, 1985.

Marx, Karl, *Manuscritos económico-filosóficos*, Moscú, MEGA, 1975.

Molina, Alicia, *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, Caballito, México, 1985.

Ramírez, Hernández Edith I., (compilador), *Voces de la filosofía de la educación*, CLACSO, México, 2015.

Rojas Osorio, Carlos, *Filosofía de la educación: de los griegos a la tardomodernidad* Universidad de Antioquia, Colombia, 2010.

Vargas Lozano, Gabriel, *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía en el siglo XXI*, UAM-Ítaca, México, 2012.

Werner, Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, F.C.E., México, 1981.

## CIBERGRAFÍA

Adela Cortina Orts, *Escritores. Org*, consultable en: <http://www.escritores.org/biografias/12008-cortina-orts-adela> [noviembre de 2015].

Biografías y vidas, *la enciclopedia biográfica en línea*, biografía de Hans-Georg Gadamer: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gadamer.htm> [30 de octubre de 2015].

Biografías y vidas, *la enciclopedia biográfica en línea*, Biografía de Paul Ricoeur: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/r/ricoeur.htm> [30 de octubre de 2015].

Brenifier, Oscar, “Filosofar es reconciliarse con las palabras de uno”, *CECAPFIN* (marzo 2007), trad. Mercedes García Márquez; original francés consultable en <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumero.aspx> [noviembre de 2013].

Brenifier, Oscar, “Filosofía a través de las antinomias”, *CECADFIN* consultable en [www.cecadfin](http://www.cecadfin.org), [26 de abril del 2013].

Definición de liderazgo - Qué es, significado y Concepto: <http://definicion.de/liderazgo/#ixzz3hiLex9NI> [2 de agosto del 2015].

Federación Mexicana de Filosofía para niños, *Biografías*, [en línea] San Cristóbal de las Casas, 2013, (s.p.). Disponible en: <http://www.fpnmexico.org/index.php/historia/biografias> [17 de junio de 2015].

García Moriyon, Félix “Filosofía para niños: genealogía de un proyecto”, *CECAPFIN HASER Revista internacional de filosofía aplicada*, nº 2, 2011, pp. 15-40. Disponible en: [celafin.org/documentos/GarciaMoriyon\\_GenealogiaP4C.pdf](http://celafin.org/documentos/GarciaMoriyon_GenealogiaP4C.pdf) [junio del 2015].

“La filosofía una escuela de la libertad”, UNESCOCAT, 2011, original consultable en [unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf) [noviembre del 2014].

Miranda Alonso, Tomás, “Función de la filosofía en la educación de la persona razonable”, en Francisco Javier Espinosa Antón (coord.), *Ocho pensadores de hoy: Rancière, McDowell, Savater, Faye, Conche, Lipman, Lledó, Flores D’Arcais*, [en línea], Septem Ediciones, Oviedo, 2007, p. 176. Disponible en [www.septemediciones.com/files/8%20PENSADORES-resumen.pdf](http://www.septemediciones.com/files/8%20PENSADORES-resumen.pdf) [13 de marzo de 2015].

“Teoría del desarrollo moral de Kohlberg”, <http://depsicologia.com/la-teoria-del-desarrollo-moral-de-kohlberg/> [noviembre del 2015].