

Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela*

PHILOSOPHY FOR CHILDREN: A PROJECT FOR THE TRAINING OF ETHICAL-POLITICAL SUBJECT IN SCHOOL

FILOSOFIA PARA MENINOS: UM PROJECTO PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO ÉTICO-POLÍTICO NA ESCOLA

Martha Patricia Amézquita Rodríguez **/ patrici03@yahoo.es

Resumen

El presente artículo analiza las posibilidades que ofrece el programa de Filosofía para Niños (FpN) hacia la formación del sujeto ético-político en la escuela, a partir de la experiencia desarrollada por la docente-investigadora en la Institución Educativa San Mateo***. Este proyecto filosófico se nos presenta como alternativa para cambiar la mirada que hemos construido de lo que significan infancia y juventud, reconociendo a estos nuevos sujetos que emergen en la escuela más allá de los discursos hegemónicos predominantes, pues niños y jóvenes son también sujetos creadores de sentido.

Abstract

This article discusses the possibilities offered by the Philosophy for Children program towards the formation of ethical and political subject in school, from the experience developed by the teacher-researcher at the Educational Institution San Mateo. This philosophical project is presented as an alternative to change the look we have built what they mean childhood and youth, recognizing these emerging new subjects in school beyond the prevailing hegemonic discourses, for children and young people are also subject creators sense.

Resumo

Este artigo discute as possibilidades oferecidas pelo programa de Filosofia para Crianças para a formação do sujeito ético e político na escola, a partir da experiência desenvolvida pelo professor-pesquisador da Instituição Educacional San Mateo. Este projeto filosófico é apresentado como uma alternativa para mudar o visual que construímos o que eles significam infância e juventude, reconhecendo esses novos temas emergentes na escola além dos discursos hegemônicos vigentes, para as crianças e os jovens também estão sujeitos criadores sentido.

Palabras clave

Filosofía para niños, subjetividad, subjetividad ético-política, escuela, natalidad.

Key words

Philosophy for Children, subjectivity, ethical and political subjectivity, school, birth.

Palavras chave

Filosofia para crianças, a subjetividade, a subjetividade ética e política, escola, nascimento.

* El presente artículo es una síntesis del proyecto de grado titulado "Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela" UPN. Maestría en Estudios Sociales. Julio de 2012.

** Magister en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la asignatura de filosofía y del semillero de Filosofía para niños en la Institución Educativa San Mateo del Municipio de Soacha (Cundinamarca).

*** La Institución Educativa San Mateo, del Municipio de Soacha (Cundinamarca), es un centro educativo de carácter oficial fundado hace 21 años y alberga a aproximadamente 4000 estudiantes en tres jornadas y dos sedes. La mayoría de sus estudiantes se encuentran en los niveles 2 y 3 del SISBEN.

La madurez del hombre es haber vuelto a encontrar la seriedad con que jugaba cuando era niño.

Federico Nietzsche

En el contexto actual del llamado mundo globalizado, en donde predominan el individualismo, hedonismo, la insensibilidad y el apego a lo efímero junto con el fanatismo y las exclusiones de todo género, se dificulta cualquier intento de construcción de tejido social, así: ¿tiene sentido hablar de reflexión filosófica?, y sobre todo, ¿tiene algún mérito la formación filosófica con niños y jóvenes, clientes privilegiados de la sociedad del consumo, cuyos deseos son adiestrados de acuerdo a los intereses del mercado? Porque son precisamente los jóvenes quienes, como lo expresa Perea, están lidiando, más que cualquier otro grupo social con los “grandes fantasmas de la contemporaneidad”, a saber: “la tendencia al refugio “comunitarista” y [...] la disolución de lo social en aras de la exaltación del individuo” (Perea, 2008, p. 3), ello en medio de los embates del mercado, el adelgazamiento del Estado y el crecimiento de la desigualdad.

Pero son también los más jóvenes quienes se han encargado, con sus luchas por la identidad, en convertirse en “líneas de fuga”, es decir, en resistencias a la estandarización. Esta resurrección constante del sujeto que no se deja domeñar y sigue afirmándose, es confirmación de lo que para Arendt (2009), ocurre con cada nacimiento, pues ese nuevo ser representa un “acontecimiento”, es decir, una ruptura frente a lo instituido en el mundo.

Si bien intentamos acoplarlos a nuestra realidad por medio del lenguaje, las costumbres y los valores, igual se nos presentan siempre como novedad. En tal sentido, se concibe al niño y al adolescente no como seres a quienes se debe formar, sino más bien como sujetos que están empezando a *dialogar con el mundo* y a quienes hay que acompañar para que encuentren sus propias interpretaciones de la realidad. En ese sentido, la natalidad es importante en tanto que:

“El nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar. Este sentido de iniciativa, un elemento de acción, y por lo tanto de la natalidad, es inherente a todas las actividades humanas” (Arendt, 2009, p. 23).

La filosofía juega un papel fundamental en esa relación reflexiva del niño o joven consigo mismo. Con ella los anhelos de los seres humanos y las preguntas que le dan forma a su existencia, son los asideros para guiar sus pasos y para tratar de encontrarle sentido a un mundo a la vez caótico y armonioso, un mundo que nos ofrece de forma misteriosa, satisfacción e intranquilidad. Pero también, como lo afirma la Unesco (2009), la filosofía sigue siendo una oportunidad única para el empoderamiento de los seres humanos en cuanto sujetos, así como para fortalecer y fomentar valores y actitudes democráticos ya que:

“Es un medio idóneo para la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de interpretar críticamente la realidad hacia el fin de ejercer sus derechos y confrontar los desafíos planteados por la construcción de una sociedad más justa, solidaria y digna para el ser humano en el siglo XXI” (Unesco, 2009, p. 3).

En esa medida se hace necesario acabar con la educación “bancaria”, denunciada por Freire, centrada en la domesticación del niño y la reproducción del saber, donde quedan desplazados la imaginación, la alegría, la espontaneidad y la creatividad de estos primeros años (concepción heredada de la tradición cartesiana que ve en los niños y jóvenes la representación del error y la irracionalidad) llevando a una rutinización del acto pedagógico y desintegración de los saberes, que aparecen alejados de la experiencia concreta de cada individuo.

Se trata también de superar la actual tendencia educativa que, con discursos de competencias y calidad, busca favorecer los principios basados en el capital financiero y promover la mercantilización de la escuela y de los sujetos, donde lo que importa es capacitar al estudiante para su inserción exitosa al mercado laboral, hecho que ha servido como excusa para la desaparición parcial o total de la filosofía en algunos programas de enseñanza¹.

¹ Prueba de ello es el ejemplo que nos suministra la Unesco sobre República Dominicana, en donde: “la supresión de la filosofía se decidió por motivo de su transversalidad: la filosofía se encontraría de manera transversal en otras materias como la historia, la literatura o la educación cívica, por ejemplo, y por esta razón no debería formar en sí una materia específica” (Unesco, 2009, p. 28), así como los casos de los países del Cono Sur donde dicha asignatura se suprimió de los programas oficiales en los tiempos de la dictadura militar, o la situación del Perú, en donde, pese a las protestas de los profesores, la enseñanza de la filosofía se retiró del programa escolar en 2002.

En contravía a estos discursos, compartimos la idea de que la filosofía sigue siendo el bastión para recuperar la formación integral de las personas, pues desde sus orígenes ha concebido la complejidad del mundo y del ser humano, como alguien que no sólo es un sujeto productivo, sino también estético, ético, político y social. Dicho ideal de formación es resumido en lo que Gómez (2005), propone como encuentro con los tres ideales platónicos de la educación: la búsqueda de “la verdad (la auto comprensión), la belleza (la auto-expresión y autorrealización) y la justicia (pacto social basado en la confianza y reciprocidad generalizada)” (Gómez, 2005, p. 170).

De esta manera, el desafío para la reflexión filosófica en la escuela, está en permitir que ésta sea un espacio donde se favorezca el ejercicio de pensar por sí mismo, la ciudadanía reflexiva y el regocijo del niño. En ese sentido, la Unesco considera que la educación en general debe brindar al niño: “los mapas de un mundo complejo y en agitación perpetua [por tanto] la filosofía puede probablemente ser la brújula que le permita navegarlo” (Unesco, 2009, p. 14).

Esta forma de concebir la educación necesita de la filosofía como ingrediente primordial, pues, como señala Lipman, parafraseando a Kant: “Una educación sin filosofía se vuelve ciega, una filosofía sin educación deviene vacía” (Lipman, citado por García Moriyón, 2011, p. 31). Por ello se propone que, más que formar filósofos, se formen ciudadanos críticos, conscientes, responsables, solidarios, sensibles al contexto y a los saberes de otros². En este contexto, la escuela debe contribuir a que el sujeto, en esa etapa de cambio profundo que es la adolescencia, reflexione y le encuentre sentido a la relación que establece con el mundo y consigo mismo.

Para Montes de Oca (2010), de esta forma, la filosofía dejará de ser vista como esa ciencia abstracta a la que sólo tienen acceso algunas personas, se transformará la imagen del filósofo, no será más ese adulto extraño que se encuentra encumbrado en un pedestal alejado de sus semejantes. Concepciones como éstas alejan a la filosofía de la práctica cotidiana, sobre todo para los

adolescentes, quienes, por lo general, afrontan esta etapa de su vida en medio de rebeldía, confusión, temor, conformismo y expectativa ante lo porvenir. Muchos jóvenes terminan entonces convertidos en:

“Náufragos, prisioneros de un silencio y de una indolencia que les permite evadirse de sí mismos, de los otros, de su entorno [que] fabrican un mundo hecho a su conveniencia, un mundo de sujetos-objetos que se pueden desechar en cualquier momento; no saben adónde van, qué quieren, quiénes son” (Montes, 2010, p. 27).

Jóvenes aislados y ensimismados que no se interesan por lo que a su alrededor pasa. Se trata más bien de lograr que este sujeto-joven se deje interpelar por el mundo, aprovechando así la perplejidad y asombro ante la realidad que aún conserva de su niñez, como una oportunidad para reconocer el carácter misterioso del ambiente, en especial del ambiente social, y como posibilidad para construir nuevas utopías. Pues nosotros, como adultos:

“Ya hemos hecho nuestros ajustes y adaptaciones a la perplejidad y precariedad de la vida social y no siempre tenemos paciencia con el desconcierto de los niños. Pero la cuestión es que los niños están desconcertados porque el mundo es de hecho desconcertante. Están confusos porque las cosas tienden a suceder de forma frustrante y engañosa” (Lipman, 1982, p. 21).

De ahí que tengamos que reconocer el carácter tentativo de nuestros esfuerzos por comprender la realidad, pero también valorar las oportunidades que aún se nos ofrecen para encontrarle sentido.

Estas preocupaciones coincidieron con nuestro encuentro con el programa de “Filosofía para niños” (en adelante FpN)³, que se dio como parte de una propuesta

2 En esa medida, se propone que la filosofía permita el diálogo con “las cosmovisiones, valores y tradiciones culturales originarias o autóctonas de las naciones” (Unesco, 2009, p. 43), así como con otras visiones que cohabitan en el presente, sin dejar de lado las contribuciones de los grandes pensadores pasados y presentes.

3 El programa de Filosofía para Niños (FpN), surge desde la experiencia del profesor Matthew Lipman (1922-2010) en la Universidad de Columbia en Estados Unidos. En 1969 Lipman escribe su primera novela filosófica: *El descubrimiento de ARI* (Aristóteles) y comienza a realizar la puesta en práctica de su proyecto de trabajo en una escuela de los suburbios de New Jersey con estudiantes de grado séptimo. Luego de dicha experiencia, concluye que es necesario generalizar la propuesta a otras áreas de aprendizaje, reforzar los cambios logrados y dar estructura didáctica al trabajo desarrollado para que pueda ser aplicado por otros docentes. En 1974 crea junto con Ann Sharp el Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños (New Jersey), desde donde se publican libros y manuales para docentes. El programa actualmente se aplica en más de 30 países, entre ellos Colombia, gracias a los esfuerzos de instituciones como la Universidad Javeriana y el profesor Diego Pineda.

pedagógica en la Institución Educativa San Mateo en el año 2009 llamada “Semilleros de potenciación”, entendidos éstos como programas de enriquecimiento que buscan atender las expectativas y capacidades de los niños y jóvenes en un ambiente basado en la lúdica y la construcción colectiva del conocimiento, para potenciar las habilidades e intereses de los estudiantes.

En ese contexto, se plantea la propuesta del semillero de Filosofía, con el objetivo de acercar a los estudiantes a los planteamientos filosóficos, de tal forma que les sirva de preparación para la asignatura de Filosofía en los grados superiores. Sin embargo, en el diseño de la propuesta e investigando en fuentes virtuales, nos encontramos con el proyecto de Filosofía para niños del profesor Matthew Lipman, que es mucho más que una metodología o didáctica para implementar en el aula; su proyecto filosófico se nos presenta más bien como alternativa para cambiar la mirada que hemos construido de lo que significan infancia y juventud, posibilidad que nos obliga a reconocer a estos nuevos sujetos que emergen y que nos interpelan constantemente más allá de los discursos hegemónicos predominantes en la escuela y, de esta forma, permitir la entrada de esas nuevas voces: las palabras de nuestros niños y jóvenes.

Esa nueva mirada de la infancia retoma el concepto de natalidad de Arendt (1996), para quien cada niño produce un “corte” en el mundo, pues nunca volverá a ser igual, de ahí que la educación sea tan importante, pues mediante ella:

“Decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo. Algo que nosotros no imaginamos lo bastante, como para prepararlos con el tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 1996, p. 208).

En consecuencia, reconocer la infancia como “lo otro” y acogerlo con hospitalidad, es entender que ésta nos ofrece la posibilidad de otros mundos reales, de tal manera que es necesario “[...] multiplicar las infancias y los mundos posibles, para abrir la infancia a la experiencia, al devenir, al acontecimiento” (Pineda y Kohan, 2008, p. 316). Ello implica pensar la educación como “acontecimiento ético” (Bárcena y Mélich), lo que significa asumirla como una relación con el otro desde la alteridad, más allá de la racionalidad técnico-

instrumental, pues es ante todo la apertura y el acogimiento al recién llegado, a la radical novedad que constituye cada nuevo ser; es permitir ser interpelados por la “figura del comienzo” (Larrosa), lo inesperado, insospechado e insólito. Sólo así la educación materializará el respeto por la pluralidad y la diferencia y dejará de ver en niños y jóvenes a los *in-fans*, (los que no tienen voz) en quienes prima la irracionalidad, la emoción y el desequilibrio, los que deben ser conducidos ciegamente por los adultos hacia la racionalidad y la cordura (Gabriele, 2006).

Para Larrosa la infancia, a pesar de ser en teoría algo “conocido”, es en realidad *lo otro*, la absoluta diferencia respecto de *nosotros*, los adultos, que ya formamos parte del mundo, de un sistema de valores, de un modo de vida, de una forma de comprensión de la realidad. Dice Larrosa: “Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío” (Larrosa, 2000, p. 5). El niño (y el adolescente) se expone a nuestras ideas, temores o delirios: “Se diría que el recién nacido no es otra cosa que lo que nosotros hemos puesto en él” (Larrosa). En esa medida, el niño y el adolescente ponen en “suspenso” nuestras certezas, sobre nosotros y sobre el mundo. Es por ello que se nos presentan como misterio, pues es el encuentro: “Con una verdad que no acepta la medida de nuestro saber, con una demanda de iniciativa que no acepta la medida de nuestro poder, y con una exigencia de hospitalidad que no acepta la medida de nuestra casa” (Larrosa, 2000, p. 9).

Pero no se trata de una idealización de la infancia ni de caer en la recurrente infantilización que caracteriza a la sociedad contemporánea. Se trata, como insiste Arendt, de formar a estos nuevos seres humanos para la acción y la responsabilidad que les atañe como sujetos que se mueven en el escenario de lo público, en contra de las formas totalitarias de racionalidad que excluyen al sujeto de la posibilidad de responder ante el mundo y evadir lo que se le ha dado.

Heidegger afirma que experimentar el asombro sostiene la filosofía y la domina desde sus orígenes y ello supone disposición de pensamiento para abrirnos sin condicionamientos a la totalidad de lo real. Dicha actitud, manifiesta en los niños de forma palpable, tiende a diluirse a medida que crecemos. No obstante, como bien lo señala Savater, los niños y jóvenes se interesan por la filosofía mucho más de lo que los adultos creemos. Al respecto afirma:



Andrés Matías Pinilla » Título: Escalera a la sandwichera » Pintura en esmalte industrial, madera restaurada, dibujo lápiz sobre papel » 2012

“Creo que la filosofía corresponde, fundamentalmente, a una edad juvenil; creo que los niños y los adolescentes en su primera adolescencia son todos metafísicos espontáneamente. Los niños hacen preguntas metafísicas constantemente, y las grandes inquietudes pertenecen a esas etapas de la infancia y de la adolescencia. [...] Quiere decir que la filosofía está ligada verdaderamente a la formación. La filosofía tiene algo de juvenil en sí misma, y debería enseñarse o profesarse en edades tempranas” (Savater, 2007, p. 23).

Para García Moriyón (2004), la filosofía nos ofrece una vida dotada de sentido, el “sentido personal” que cada persona le da a su propia vida al intentar responderse tres preguntas: “¿En qué clase de mundo vivo?; ¿cómo puedo vivir mejor mi vida para que mis necesidades y valores puedan verse satisfechos?; ¿quién soy yo?”. Este es el primer aspecto sobre el que hace énfasis el programa de FpN. Un segundo aspecto a destacar del programa, es su énfasis en la necesidad de consolidar sociedades democráticas en las que se requiere de la capacidad para participar dialógicamente en la discusión acerca de los objetivos que debe perseguir la sociedad y de los medios más adecuados para alcanzar esos objetivos, pues: “no se puede entender una democracia sin la existencia de una ciudadanía formada e informada, capaz de pensar por sí misma en confrontación con opciones y concepciones del mundo diferentes a la propia” (García, 2004, p. 46).

Otro aspecto a resaltar del programa es que intenta superar la posición que defiende una separación entre los hechos y los valores, quedando los primeros relegados al dominio de las capacidades cognitivas y los segundos al ámbito afectivo. Por ello, según García (2004), se trata más bien de invitar a los niños y jóvenes a discutir sobre cuestiones filosóficas, temas que configuran el “núcleo duro” de la inevitable búsqueda de sentido para nuestras vidas: “qué es la realidad, cómo podemos conocer la verdad, qué es la bondad, en qué consiste la belleza, qué es, en definitiva, un ser humano y qué hacen personas como nosotros en un mundo como este” (García Moriyón, 2004, p.10).

Para Pineda (2004), FpN permite un aprendizaje deliberado resultado de procesos de pensamientos propios, que, sin embargo, sólo marchan adecuadamente cuando el motor afectivo los pone en funcionamiento: “Uno solo aprende lo que quiere y de la forma que le resulta

más interesante” (Pineda, 2004, p. 46). Por ello: “Más que formar súper genios, se trata de formar personas con capacidad de convivir con otros en una comunidad de búsqueda y diálogo permanentes” (Pineda, 2004, p. 47), pero también se trata de desarrollar estilos cognitivos alternativos: analíticos, intuitivos, creativos, críticos, reflexivos y solidarios.

Todo ello permite apostar por un proyecto de educación filosófica que, fundado en el diálogo reflexivo, posibilite combatir la irracionalidad y la violencia que priman en un país como el nuestro. En tal sentido: “FpN no es sólo un programa para el desarrollo de habilidades cognitivas; es, sobre todo, un programa de desarrollo social. Su intención es de carácter ético-político, más que cognitivo-instrumental” (Pineda, 2004, p. 49).

Para Lipman, un programa como el suyo permite el desarrollo de lo que denomina “comprensión ética”, que tiene que ver con la capacidad para analizar los acontecimientos éticos con los cuales nos enfrentamos diariamente. Para que ello sea posible, es necesario situar a los niños y jóvenes con experiencias pedagógicas donde: “pongan en suspenso” sus propias creencias y suposiciones.

De esa manera, se abre la puerta para que paulatinamente ellos vayan identificando y comprendiendo sus alternativas morales. Esto es lo que Lipman llama “Investigación ética”. Al respecto, Carmona (2007) aclara que la investigación ética y la educación moral en FpN van de la mano, pues lo que se pretende es que el niño y el joven estén en capacidad de someter a examen sus propias prácticas morales, sin que por ello se permita el que valgan todas las opiniones, lo que promovería un relativismo moral, pero tampoco el dogmatismo en cualquier sentido.

Ahora bien, en cuanto al enfoque metodológico con el que se desarrolló la presente investigación, cabe señalar que la propuesta se apoyó en los aportes de la investigación biográfico-narrativa que, para Bolívar (2002), posibilita, antes que nada, evitar el silenciamiento de la subjetividad, en una época como la nuestra donde se percibe cierto desengaño por las grandes narrativas junto con la urgencia por reivindicar al sujeto personal. Bruner (1988), afirma que la narrativa es ontología, en la medida en que manifiesta una subjetividad emergente, ya que:

“No sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” [La narratividad, expresión de la subjetividad, se entiende como la] cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro lado, como enfoque de investigación, proporciona las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar, 2002, pp. 4-6).

El auto-relato permite “inventar el propio yo” con el proyecto ético de vida, ya que capta los detalles y significados de las motivaciones, sentimientos, deseos y propósitos del narrador; pero, ¿por qué usar la narrativa en investigación social? A lo que Larrosa (1995), responde que la razón principal está en que los seres humanos somos organismos contadores de historias que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. Por tanto, el estudio de la narrativa es el estudio de la: “forma en que los seres humanos experimentamos el mundo [pues] Quizá los hombres no seamos otra cosa que un modo particular de contarnos lo que somos” (Larrosa, 1995, p.11).

En una narración, la tarea central es comprender que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás. Para el investigador esto es parte de la complejidad de la narrativa, porque una vida es también una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginario y, por lo tanto, implica recontar historias e intentar revivirlas. Por ello: “Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias” (Larrosa, 1995, p. 22).

En el caso de nuestro proceso investigativo, se recogieron los relatos más significativos de los estudiantes que hicieron parte del semillero de filosofía en los años 2009, 2010 y 2011, junto con la sistematización de tres entrevistas a profundidad y los relatos de dos grupos de discusión de entre 10 a 15 estudiantes de los tres grupos participantes. Luego de la selección de la información y su sistematización, se pasó a establecer correlaciones entre las narraciones y los aspectos propuestos por el trabajo teórico, de tal forma que con ellos se recalcará en algún punto o se hiciera énfasis en alguna problematización.

A partir de estos relatos, pudimos constatar cómo el FpN demuestra aciertos significativos en cuanto a su capacidad efectiva de validar los intereses, creatividad y emotividad de los jóvenes, puesto que la propuesta se vale no sólo de las novelas propuestas por Lipman, como punto de arranque, sino además de los recursos audiovisuales, películas, análisis de series de televisión y recursos de la internet, entre otros, que permiten que estudiantes y docentes aprendan y se enriquezcan con las discusiones, debates y actividades propuestas. Para los maestros es una oportunidad para renovar las miradas, actualizar sus inquietudes y permitir la reconstrucción de sentido, a partir de los nuevos esquemas de comprender la realidad.

Por otra parte, también permite vivenciar uno de los preceptos básicos de la filosofía desde Sócrates: humildad y apertura ante los argumentos. El docente debe ser capaz de comprender que ahí está otro, pues cada estudiante es un interlocutor que tiene mucho por decir. Ello no significa que los niños y jóvenes siempre tengan la razón, así como tampoco la tenemos siempre los adultos. Se trata de compartir una experiencia dialógica donde tanto unos como otros reconstruyen sus perspectivas y saberes, pero no desde una razón “monológica”, sino necesariamente intersubjetiva.

En ese sentido el FpN se encuentra en una posición opuesta al racionalismo cartesiano que, en últimas, termina justificando la objetivación del otro. El programa reconoce la naturaleza conflictiva de nuestra identidad y por ello insiste en el papel del diálogo en Comunidades de Indagación, donde se reconfigure dicha identidad en medio de las densas interacciones que se generan. Esta experiencia dialógica permite que nuestros jóvenes superen el “desencanto” por el mundo y cuestionen las opresivas totalidades conceptuales construidas por los adultos.

Otra ventaja del programa es que obliga a los participantes a ofrecer respuestas en la que estén claros los supuestos y las creencias, incluso las propias contradicciones, lo que a su vez permita explorar alternativas y predecir consecuencias. Por ello, algunos sostenían que la solución planteada no tenía que “estar bien” en este tipo de experiencia pedagógica (en el sentido de ofrecer una respuesta objetiva y definitiva), sino suficientemente argumentada. Esta situación les daba mayor confianza al participar en las discusiones, pues no sentían temor a ser ridiculizados por los compañeros

o juzgados por el docente, aunque por supuesto este último tiene la obligación de orientar y corregir aquellas opiniones que se basen en falsos supuestos, en premisas erróneas o que lleven a conclusiones precipitadas.

En este punto nos parece importante recuperar algunos relatos que surgieron del proceso de evaluación de la propuesta, en donde los estudiantes expresaban sus opiniones sobre el programa y su participación en él. Aquí algunos que se destacan:

“Aunque uno ve algo general de filosofía, no se puede describir sólo con palabras, se puede sentir, pues se trabaja con valores, sentimientos, expresiones y conocimientos siempre respuestas con un válido argumento”.

“En el semillero yo busco respuestas profundas, más reales, aunque detrás de ellas haya otra pregunta. En el semillero yo pienso sobre mi vida, presente, pasado y futuro”.

“Es chévere porque uno dice todas las preguntas, digamos locas, que a uno siempre lo han tenido intrigado, en cambio en otras materias no se puede preguntar cosas por fuera de lo normal”.

“Que hay más participación, que uno expresa sus ideas y opiniones, que no existen respuestas correctas o incorrectas, que es diferente la forma de aprender”.

“Yo creo que la clase del semillero de filosofía me ha aportado mucha confianza en mí mismo, porque ya no me da temor a decir lo que pienso sobre algo”.

“A creer en lo imposible, a mirar la realidad de diferente manera, que la vida no es tan fácil como uno cree, a visualizar mi mente y rehacerla”.

“Ayudarnos a mentalizar más sobre las visiones y propósitos hacia el futuro, saber quiénes somos y de dónde venimos, mentalizarnos a observar más allá de lo que sabemos”.

“Enseñarnos a mirar de otra forma el mundo y hacer valer nuestras opiniones”.

“Sirve para hacer las cosas mejor, para que todo pueda cambiar dependiendo del pensamiento de las personas, saber qué decir en el momento indicado y según el tema, y pensar en una forma organizada”.

Por ello concluimos que el FpN se nos presenta como una alternativa para que deje de ocurrir lo que apunta acertadamente Pineda: “[que] los niños llegan a la escuela preguntando “¿por qué?” y los jóvenes salen de ella exclamando ¡y a mi qué!” (Pineda, 2004, p. 30).

Referencias

Andrade, S. y González, A. (2006). Formación política y filosófica. Aportes desde el proyecto “Filosofar con niños”. En: Kohan, W. (Comp.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Andrade, S. (2005, julio-diciembre). “Buscando contenidos propios en la filosofía con niños: La construcción de la subjetividad escolar”. En *Childhood & philosophy*, V. 1, No. 2. Obtenido el 17 de noviembre de 2011, desde <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=article&op=view&path%5B%5D=1072>

Accorinti, S. (1999). *Introducción a filosofía para niños*. Buenos Aires: Manantial.

Accorinti, S. (2000). *Trabajando en el aula: la práctica de filosofía para niños*. Buenos Aires: Manantial.

Accorinti, S. (2001). *Matthew Lipman y Pablo Freire. Conceptos para la libertad*. Obtenido el 02 de noviembre de 2011, desde www.antroposmoderno.com/textos/lipmanfreire.shtml

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el presente*. Barcelona: Península.

Arendt, H. (2009). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.

Arpini, A. y Licata, R. (Comp.). (2002). *Filosofía, narración, educación*. Mendoza: Quelqasqa.

Albarracín, D. (Coord). (2005). *Estrategias de aprendizajes de ciudadanía: una innovación entre la filosofía con niños y los proyectos transversales*. Mendoza (Argentina). Obtenido el 03 de Agosto de 2010, desde: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/pos-jornadasinve/area3/Ciencias%20sociales%20-%20Etica/233%20-%20Albarracin%20y%20Pereyra%20-%20FEEyE.pdf>

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Beltrán, C. y Moreno, N. (2004). *Alcances pedagógicos de FpN en la educación para una democracia participativa*. Tesis de pregrado no publicada, Facultad de Filosofía, Universidad Santo Tomás.

Bertolini, M. (2006). La educación filosófica para la reconstrucción de subjetividades: la discusión filosófica como dispositivo propio y apropiado. En *Teoría y práctica de filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, No. 1. Granada: Universidad de Granada, 40-65.

Connelly y Clandinin. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En Larrosa, et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Carmona G, M. (2007). *Investigación ética y educación moral: el programa de Filosofía para niños de Mathew Lipman*. Venezuela: Universidad de los Andes, Núcleo Trujillo.

Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Primera edición. México: Siglo XXI.
- Gabriele, A. (2006). Hacia una epistemología rizomática en la práctica de la filosofía con niños y jóvenes. En Alvarado, et al. *Pensamiento y Experiencia*, UNCuyo.
- Gallo, J. (2005). *Subjetividad y vínculo social*. Obtenido el 17 de mayo de 2011, desde <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BYCnENxqTr0J:www.antroposmoderno.com/>
- García C., N. (2001, enero-junio). Redescubrimiento del sujeto, reconstrucción de la ciudadanía. *Revista Iztapalana*. No. 50, año 21, 105-122.
- García Moriyón, F. (1991). Aplicación de Filosofía para niños en el bachillerato. *Revista Didac*, No. 19. México, 20-22.
- García Moriyón, F. (2002). *Mathew Lipman: filosofía y educación*. Madrid: De la Torre.
- García Moriyón, F. (2002). Matthew Lipman: una autobiografía intelectual. Entrevista realizada por Félix García Moriyón. *Filosofía y Educación*. Madrid: De la Torre, 17-46.
- García Moriyón, F. (2004). *Llegar a ser personas razonables*. Trabajo presentado en el III Congreso de Filosofía para niños, Manizales.
- García Moriyón, F. (2011). Filosofía para niños: Genealogía de un proyecto. *HASER. Revista internacional de filosofía aplicada*, No 2. Universidad de Madrid, 15-40.
- Giaccaia, M. et al. (2009, mayo). "Sujeto y modos de subjetivación". *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, No. 38, Año XX, 115-157.
- González, F. (2006). Subjetividad y subjetividad política. *Revista colombiana de educación*, No. 50. Bogotá: CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez E., J. (2003). *La formación de sujetos sociales en la escuela*. Obtenido el 28 de enero de 2011, desde http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce45_11inve.pdf
- Gómez E., J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Gómez E., J. (2010). De cómo abordar la subjetividad. En Piedrahita, C. et al. *Desafíos en estudios sociales e interdisciplinariedad*. Bogotá: Universidad Distrital, 93-119.
- Hoyos Valdés, D. (2009) "*Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica*". Universidad de Caldas. Discusiones Filosóficas. Año 11 N° 16, enero – junio, 2010. pp. 149 – 167
- Kennedy, D. (2008). Aión, Kairós and Chrónos: Fragments of an Endless Conversation on Childhood, Philosophy and Education. *Childhood & Philosophy*, V. 4, No. 8.
- Kohan, W. y Waskman, V. (Comp.). (2000). *Filosofía para niños: discusiones y propuestas*. México: Ediciones Novedades educativas.
- Kohan, W. (2000). *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*. México: Ediciones Novedades educativas.
- Kohan, W. (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Kohan, W. (2007). *Filosofía y experiencia, infancia y pensamiento*. Trabajo presentado en el Seminario de Universidad Nacional de la Plata.
- Kohan, W. y Pineda, D. (2008). "Filosofía e infancia". *Filosofías en la educación*. Madrid: Trotta.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. *Educación, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2000, junio). Filosofía e infancia. Entrevista de Walter Kohan. *Novedades Educativas*. No. 115. Buenos Aires.
- Larrosa, J., et al. (1995). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Madrid: Laertes.
- Lipman, M., y Pineda, D. (Trad.) (2004). *Marcos, novela de filosofía política y social*. Bogotá: Ed. Beta.
- Lipman, M. (1982). *Investigación social: Manual para acompañar a Mark*. Madrid: De La torre
- Lipman, M. (1985). La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud. *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, No. 3. Madrid.
- Lipman, M. (1987). El papel de la filosofía en la educación del pensar. *Diálogo filosófico*, N. 9. Madrid.
- Lipman, M. (1992). *Filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. y Sharp, A. M. (1996). *Investigación ética: Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid: De La Torre.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Madriz, G. (2006). La narración y la experiencia de sí, aproximación al sentido de la autobiografía. Kohan, W. (Comp.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Montes de Oca, J. (2010). Filosofía para jóvenes en secundaria. *Revista interactiva CECADFIN*, No. 1.
- Muñoz G., G. (2007, diciembre). ¿Identidades o subjetividades en construcción? *Revista de Ciencias Humanas UPT*, No. 37, 69-89.
- Náteras, A. (Comp.). (2002). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM-I, Porrúa.
- Parra, R. y Medina, J. (2007). La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos: consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire. *Telos*, V. 9, No. 1, 80-89. Venezuela: Universidad Rafael Belloso Chacín.
- Perea, C. (2008). *¿Qué nos une? Jóvenes, cultura y ciudadanía*. Bogotá: La Carreta.
- Pineda, D. (2004). *Pensamiento, acción y sensibilidad: La mirada de "Filosofía para niños"*. Bogotá: Ed. Beta.
- Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños, el ABC*. Bogotá: Ed. Beta.
- Pineda, D. (2004). "*Competencias ciudadanas: posibilidad y sentido*". Trabajo presentado en el II Encuentro Internacional sobre Tecnología y Nuevas Tendencias Educativas. Bogotá.
- Quintela, M. y López, M. (1998). Una aproximación a los posibles vínculos entre comunidad de indagación y el pensamiento complejo (Morin/Lipman). En *Portal Educativo de Uruguay*. Obtenido el 12 de mayo de 2012, desde <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:wFnp53OOt>
- Rojas, V. (2001). *El pensamiento crítico y Filosofía para niños*. Bogotá: Universidad Minuto de Dios.
- Romero, G. et al. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *REIFOP*, 11 (3), 29-36. Madrid: Departamento de Didáctica. Universidad de Alcalá..

Salazar, Á. (1996). Lipman y Kohlberg: Los dilemas morales. *Aprender a pensar. Revista Iberoamericana. Centros de filosofía para niños*, No. 14. Ed. Madrid: Cofás, 35-42.

Sharp, A. (2006, junio-julio). La educación de las emociones en la comunidad de indagación. *Revista Internacional Magisterio*, No. 21, 28-33.

Splitter, L. y Sharp, A. (1995). *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel.

Ulriksen, M. (2011). *Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva*. Obtenido el 28 de abril de 2012, desde <http://es.scribd.com/doc/55122225/Construccion-de-la-subjetividad-del-nino>

Unesco. (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. Obtenido el 28 de abril de 2012, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001851/185119s.pdf>

Diálogo del Conocimiento

El artículo *Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela*, nos inscribe en la latencia de la cotidianidad escolar como un espacio de aprendizaje que, permanentemente, se pregunta por el sujeto y por las redes de sentido desde las que se posiciona en su proceso de formación. Así pues, la autora nos plantea una reflexión por el devenir del niño y del joven como sujetos, a partir de su afirmación creadora en medio de las grandes transformaciones contemporáneas que, hoy más que nunca, se ligan al mercado, al consumo irreflexivo y al capitalismo. Y este devenir, no puede darse sino en medio de “ponerse ante el espejo de sí mismo”, desde donde se produce la epojé, es decir, el poner en suspenso, entre paréntesis, sus propias creencias, prácticas y suposiciones ante la vida misma, como lo afirma la profesora Martha.

De hecho, la maestra se acoge a la noción de Arendt (2009), al vincular esta afirmación como el acontecimiento subjetivo; en efecto, con cada nacimiento, el ser social se posiciona, se hace a un lugar y a un territorio para nombrar-se y nombrar el mundo. El dialogismo es, pues, la condición en la que, como seres humanos, nos ponemos en escena para actuar, y con la novedad de cada comienzo, cada quien vuelve a nacer. Es allí donde la filosofía se nos muestra como un contexto de reflexión del sujeto sobre su sí mismo, para ser otro –un sujeto ético–, como nos lo diría Ricoeur, para preguntar-se, examinar-se y ver-se en el conjunto de sus capacidades del poder decir, del poder contar, del poder ser imputable y del poder ser promesa. De este modo, estaremos propiciando que el espacio escolar genere contextos que permitan, como diría Freire, pasar de la conciencia ingenua o la inteligencia ciega, a la conciencia crítica o la inteligencia epistémica, es decir, que se requiere plantear propuestas pedagógicas que impliquen a los educandos como sujetos protagónicos de su aprendizaje, que se pregunten colectivamente por su papel activo frente a los objetos de conocimiento, por su responsabilidad ética, social y política ante cada situación en espera de ser problematizada y pensada, o mejor, filosofada.

Fruto de esta lectura, nos situamos ante el siguiente reto: la filosofía debe dejar de contemplar en exclusividad y en solitario. Como maestros e investigadores sociales, hemos de comprender que la filosofía va más allá de su disciplinarización; es una condición de pensamiento que se despliega como oportunidad de sentidos divergentes y la experiencia de Filosofía para Niños desarrollada en la Institución San Mateo presentada por la profesora Martha, da cuenta de ello. Los semilleros de potenciación, allí constituidos, se convierten en una gran posibilidad para promover en niños y jóvenes, ambientes lúdicos y colectivos de búsqueda del conocimiento, que no pueden darse sino desde el carácter narrativo que acoge al otro en la hospitalidad y la complicidad por la palabra, que no es más que el relato autobiográfico de sí, un relato que se hilvana con múltiples voces, que nunca se termina de contar.

El semillero, entonces, se vislumbra como un contexto para el encuentro dialógico, en el que se potencia el acontecimiento ético de niños y jóvenes, como en una apuesta por el reconocimiento, la convivencia, la formación ciudadana de todos aquellos que tienen voz y actuación y que hallan en la reflexión, el camino para ver-se y transformar-se en consecuencia.

Ana Brizet Ramírez Cabanzo