



Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Filosofía

## **Concepciones filosóficas de la infancia en la relación pedagógica**

Un estudio sobre la Filosofía con Niños y sus antecedentes

Informe de Seminario para Optar al Grado Académico de Licenciada en Filosofía

Josefa Góngora Durán

Profesora Guía: Isolda Núñez

Santiago, 2020

*Para mí,  
mi familia  
y amigos.*

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a quienes me ayudaron a hacer de esta tesis algo posible y en general de completar mi licenciatura. Partiré con la profesora Isolda Núñez por aceptar ser mi profesora guía cuando se lo pedí. Compartir esta investigación con ella ha sido un proceso de mucho enriquecimiento y aprendizaje. Además, con ella pude conocer a alguien que está comprometido con su labor docente, alguien que siempre está haciendo comentarios críticos para sacar lo mejor de las ideas mías y de mis compañeros de seminario. Quien estuvo en todos los momentos del desarrollo de este escrito, acompañándome y apoyándome con largas sesiones de conversación. Muchas gracias.

También quiero agradecer a otros profesores que me motivaron y me inspiraron en mis estudios de filosofía y educación con su ejemplo, quienes son Cristina Segura profesora de alemán y Carlos Ossandón profesor de filosofía. Compartir clases con ellos fue una experiencia de lo más gratificante, pues son profesionales comprensivos, humildes que siempre están dispuestos a ayudar. Con ellos hallé que es posible dictar una clase con buenos argumentos y con buenos modales.

Ahora en un plano mucho más personal, quiero agradecer a mis amigas Ivette, Cristian, Tamara V., Francisca y Tamara A. por estar a mi lado, incluso en los momentos donde quería renunciar a todo, apoyándome, conteniéndome o alegrándome. Ivette y Cristian como amigas de la infancia, gracias por atravesar todos estos años conmigo a su lado y entregarme tanto amor y atención. En cuanto a mis amigas Tamara, Francisca y Tamara, conocerlas en la universidad fue lo mejor que me pasó, gracias por resistir juntas y levantarme la confianza, por reír y llorar conmigo.

Pero a quien debo dedicar mis infinitas gracias es a mi familia. Gracias por apoyarme en cada paso que doy, por aguantar mi extrema sensibilidad en la que me sumí al escribir esto. Por entregarme todo lo que han podido y que me siguen entregando. Por alentar mis deseos y sueños y por respetar mis creencias, valores y principios. Gracias a mi madre y mi padre que sin ellos no habría llegado hasta aquí, realmente tengo conciencia de lo afortunada que soy cuando sé que puedo contar con ellos para lo que sea. No habría llegado hasta aquí si no fuera por su amor y dedicación.

*“La conexión que pueda haber entre filosofía, infancia y educación puede entenderse desde distintas perspectivas. Una de ellas es comprenderla como una trama entre tres potencias: la filosófica, como potencia del pensar reflexivo y creativo, generadora de conceptos y perspectivas de interpretación del mundo; la infancia, como potencia de vida, apertura y descubrimiento; y la educación como potencia transformadora. La vinculación de ellas hace posible una fuerza que las nutre, retroalimentándolas.”*

*(Olga Grau, Infancia y Género- 2020)*

## Índice

<i>Introducción</i> .....	6
<i>Capítulo primero:</i>	
<i>Relaciones de conocimiento: dúo “Maestra-o-e/Alumna-o-e”</i> .....	10
1. <i>Sócrates</i> .....	11
1. <i>¿Cómo pensó la modernidad la educación?: Rousseau.</i> .....	19
2. <i>Contemporáneos críticos: Rancière y Lipman.</i> .....	25
<i>Capítulo segundo:</i>	
<i>Imaginos de infancia en disciplinas de estudio vinculadas a la educación.</i> .....	32
1. <i>Cómo la filosofía piensa a las/os/es niñas/os/es.</i> .....	33
1. <i>Cómo la filosofía política que estudia la educación piensa a las/os/es niñas/os/es.</i> ....	41
2. <i>Cómo la psicología educativa piensa a las/os/es niñas/os/es.</i> .....	48
<i>Capítulo Tercero:</i>	
<i>Didácticas de la FcN.</i> .....	59
1. <i>La metodología docente.</i> .....	60
1. <i>¿Filósofos naturales?</i> .....	65
2. <i>¿Herencia o innovación?</i> .....	69
<i>Conclusiones</i> .....	75
<i>Bibliografía</i> .....	78

## Introducción

La educación desde su institucionalidad ha sido un constante debate. Cada año aparece una propuesta para mejorar la calidad de la enseñanza o afinar los dispositivos de dominación que podría tener por objetivo impulsar (depende de lo que se piense por educación), así como aparecen quejas de cómo está siendo ejecutada la práctica educativa. En los términos de Arendt, la educación está en crisis y eso ocurre constantemente. Además, está quienes son protagonistas de la institución educativa; los niños. Estos últimos recientemente han sido estudio de variadas disciplinas, como la política/jurídica, la psicología, la biológica o las educativas, donde los adultos evalúan como es la infancia, como se comporta y el modo de proceder a educarles. Sucede que para hoy quien discute sobre educación de algún modo debe discutir sobre infancia, pero lo interesante es que en algunos discursos la infancia nos aparece como objetos pasivos o simplemente inertes pues nada en consultado con ellos.

Así como como los debates de educación van de la mano con la infancia o niñez, también es posible agregarle un tercer elemento que es la Filosofía. En ese sentido una primera razón de este último elemento es porque la educación es una discusión filosófica en algún grado, así como lo es la política y la ciencia. ¿Qué es lo que estamos pensando cuando hablamos de educación? ¿Qué papel ocupan los estudiantes? ¿Cuál es el valor político? ¿Desde qué supuestos nacen las propuestas pedagógicas? ¿Cuáles son los axiomas que establecen la base de las relaciones pedagógicas? Preguntas como esas me parecen serias discusiones filosóficas. Así como pensamos las bases de las ciencias o de la política u otras áreas de conocimiento también debemos pensar las de la educación, sobre todo teniendo en cuenta el dinamismo al que se enfrenta constantemente. Pero además porque es posible enriquecer el campo del quehacer filosófico si pensamos a la infancia como posibles participantes de este ejercicio reflexivo, como agentes activos que en la misma practica van obteniendo sus propios beneficios. Tal es el caso de la propuesta de Mathew Lipman con Filosofía para niños (FpN) y con Walter Kohan y su Filosofía con niños (FcN). Estos desarrollan una propuesta pedagógica en la que filosofía no es solo el lugar de donde nace, sino asimismo el objetivo. Es decir, la filosofía un lugar que comúnmente le pertenece a los adultos, pasa a ser un hacer con niños en la institución de la escuela.

Ahora bien, poco se ha mencionado sobre los antecedentes para la propuesta de la filosofía como una práctica posible por niños, pues como decía se cree que solo pertenece a los adultos como es el caso del filósofo Platón. Así como tampoco se ha esclarecido con demasiada sobre qué clase de niños se tiene en mente cuando uno está pensando en estas propuestas pedagógicas. Debido a lo anterior el presente escrito tiene por objetivo evidenciar, a modo general, una relación entre educación, filosofía e infancia, proponiendo antecedentes o parecidos entre doctrinas filosóficas anteriores a 1970 con lo que actualmente se está haciendo en el marco del desarrollo de la filosofía para niños y la filosofía con niños. Mostrando, así como la figura de la infancia se ha visto insertada en la filosofía en un papel educativo y participativo. En ese marco me propongo a especificar el imaginario de infancia que se articula en el vínculo maestro/alumno en la didáctica de FcN por medio del examen de esta relación en la tradición educativa y el análisis de imaginarios de infancia en filosofía, política y psicología educativa, intentando abordar filosóficamente la cuestión de los niños como aprendices de la filosofía o como practicantes propiamente tal y cómo esto incide en la generación de programas educacionales o pedagógicos tales como lo son FcN y FpN.

Para lograrlo divido la investigación en tres objetivos específicos que se corresponden con los tres capítulos; En el primero se espera estudiar, de manera general, la relación “filosófica/pedagógica” en el vínculo Maestra/o/e-Alumna/o/e en las distintas épocas de la filosofía occidental. En el segundo capítulo, la pretensión es hacer un análisis sobre algunos enfoques de infancia que pueden hallarse en filosofía, en política y psicología educativa. En el último capítulo la finalidad es mostrar, en correspondencia con los capítulos anteriores, el vínculo Maestra/o/e-Alumna/o/e y el imaginario de infancia en educación que se articula desde las concepciones de FcN, exponiendo así la idea de que en aquel vínculo o relación educativa por excelencia, hay un imaginario específico que define el funcionamiento y el objetivo del vínculo en sí. Además, determinar si tal vínculo y tal imaginario responden a alguna línea o una posible tradición que se halla venido haciendo en educación o si se presenta como una nueva forma de pensar la educación que reconoce el contexto actual.

Para tales propósitos, mi metodología consiste en reunir aquí una variedad de autores que a primera vista parecen tan ajenos unos de otros, pero que tienen en común el abordaje de reflexiones en torno a la educación, la infancia y la filosofía, ya sea de forma directa o

indirectamente. He considerado autores de la tradición filosófica y aun cuando podrían haber sido más, trataré de considerar en la selección un recorrido histórico que cubra varios períodos o épocas, de este modo los seleccionados fueron: Sócrates, Rousseau, Rancière y Lipman. Agrego además autores que creo ayudan a permitir una apertura en el tema en otras dimensiones del conocimiento, y que también fueron textos que influenciaron la propuesta de FpN y FcN, tales autores son: Arendt, Piaget, Dewey y Vygotski. Y en el corazón de la investigación que es referida a la FcN, los autores quizá más presentes son Kohan y Grau. Ahora bien, al tratar con una línea filosófica ya establecida me he encontrado con ciertas dificultades a la hora de desarrollar esta investigación, quizás la más importante fue el androcentrismo presente en las reflexiones, así como la escasez de autoras femeninas en la tradición filosófica o propuestas de género distintas. Por esta misma dificultad, y bajo el supuesto de que todos somos iguales, pretendo reparar aquello haciendo un análisis generalizado donde caben todos los géneros. Es decir, para propósitos de este escrito propongo un cambio de expresión lingüística de los niños y los jóvenes por les niñes y les jóvenes aun cuando esta no ha sido la forma lingüística original de los autores. Hay quienes abordaron la cuestión de la infancia como algo más universal y no solo pensando en el género masculino, pero hicieron uso de ese lenguaje como generalización. Aun así, aunque haya sido la pretensión de los autores hablar de niños, o niñas, o de niñes, mi lectura será sin un género predeterminado. Lo que busco es hacer uso del lenguaje inclusivo para ir aportando un cambio efectivo en la manera de expresar, pensar y nombrar a la infancia, incluyéndoles a todes. En el uso de este, debo advertir que puede que haya errores ya que las reglas son difusas porque es un lenguaje que aún está limitándose.

Así como el uso del lenguaje inclusivo, debo aclarar otra elección escogida para el uso del lenguaje que podría encontrarse ambigua a lo largo de la tesis. Es el caso de los conceptos Infancia y Niñez, en todas sus variantes, que, para el caso de esta investigación, son utilizadas como sinonimia. Es verdad que podemos diferenciar entre una y otra, como por ejemplo el concepto de infancia en Kohan referida como un lugar mental o una forma de enfrentarse al mundo expresada en la idea de que los adultos podrían infantilizar sus mentes, en contraposición del uso de niñez más como un estado físico. Aun así, aquí aquellas serán equivalentes, reuniendo tanto una forma reflexiva como física en la expresión general de la infancia.

Ahora en el caso opuesto, diferencio el uso de conceptos que en la actualidad son utilizados como sinónimos. Tales son las palabras maestro, pedagogo y docente. En el caso general se utilizará maestro para quien enseña conocimientos no ligados al utilitarismo o a la técnica en el sentido socrático y platónico de este último término. Es decir, el maestro será quien no enseñe algo al servicio de los otros, creo que podemos entender esta diferencia con la idea de educación técnica que se encuentra en instituciones de secundaria o institutos. En el caso del pedagogo, se utiliza en el texto como contrario del maestro, basado en la concepción socrática y rousseauniana del pedagogo como quien enseña una educación utilitaria. Ahora en el caso del término docente, refiere a quien enseña dentro de la institución.

**Capítulo primero:**  
**Relaciones de conocimiento: dúo**  
**“Maestra-o-e/Alumna-o-e”.**

## 1. Sócrates

Estudiar sobre un concepto o una problemática en la historia de la filosofía occidental es encontrarse con quien se considera “el iniciador” de aquella larga tradición, Sócrates. Pero si se quiere hacer un estudio sobre educación y filosofía es más probable que no se encuentre, sino que más bien se le busque. Para pretensiones del escrito, Sócrates es la figura con la que se comenzará, pues su impacto como bien sabemos no es menor y porque, a mi parecer, viene a ser la primera figura de maestro con un propósito ni utilitarista, ni económico<sup>1</sup>. Al contrario, vemos al griego ejercerla como estilo de vida donde las preocupaciones giran en torno al impacto que sus “no conocimientos” provocan en sus seguidores o discípulos. Lo que sabemos sobre Sócrates procede de algunos escritos de sus discípulos, de los cuales quien más destaca es, sin duda, Platón, pues es Sócrates el personaje que está presente dentro de todos los diálogos del griego como figura protagonista. Es a raíz de esto último que la discusión abunda. La interrogante es sobre cuándo es Sócrates hablando y cuando es Platón hablando. Para efectos de este escrito no importa aquel dilema, pues lo que aquí conviene analizar es más que nada el retrato de Sócrates en torno a su práctica educativa o formadora.

Kohan en su libro *Sócrates el enigma de enseñar* nos presenta diversas lecturas y análisis de Sócrates hechas por pensadores tales como Kierkegaard, Foucault, Nietzsche, Rancière y Derrida. En lo que respecta a mí, me interesa para esta sección lo que proponen Kierkegaard y Foucault para poder dilucidar la posible relación maestre/alumne que hay en Sócrates. En cuanto a lo que ellos plantean como una posible lectura, Kierkegaard piensa a Sócrates con el término de ironía, su entera imagen es una ironía pues constantemente está en ese juego del saber la propia ignorancia, es decir, tener conocimiento del no tener conocimiento la cual sería la ironía máxima del griego. En el caso de Foucault, el autor identifica como el fin socrático, tanto filosófico, pedagógico y de vida, el cuidar de sí y hacer que los demás cuiden de sí. Y aun cuando sus propuestas parecen tan inconexas veo en ellos una relación dentro de la lectura interpretativa que propone Kohan. ¿Cómo podría hacerla funcionar? Eso es que lo intentaré dilucidar a continuación.

---

<sup>1</sup> Lo que más sabemos de Sócrates viene en su mayoría de los diálogos platónicos, entonces podemos entender por qué no tener un fin económico en la educación, pues Platón estaba en contra de la práctica de los sofistas quienes cobraban por educar a los jóvenes en la técnica de la retórica, otra de las dimensiones rechazadas por Sócrates (utilitarista).

Sócrates practica la filosofía como un estilo de vida, es decir, vive la filosofía. Vida que consta del diálogo con otros. El griego no es el ermitaño que escribe en completa soledad y calma, más bien es quien disfruta del encuentro con la alteridad y quien cree que la auténtica filosofía está en la conversación y no en la escritura. Es por esto último que lo que sabemos de él y su filosofía es de la mano de otros, tales como Platón y Jenofonte puesto que no dejó nada documentado por sí mismo. Este estilo de vida lo llevaría a ser juzgado a muerte, hecho que demuestra su completo compromiso por aquella elección de ser y por su misión. En La Apología Sócrates nos cuenta el porqué de su vida y de qué trata esa misión o meta que debe cumplir. Cuando se defiende de la acusación de su supuesta no creencia en los dioses, relata que su vida ha sido determinada por los dioses. El oráculo de Delfos le dijo a su amigo, quien había preguntado por Sócrates, que este era el más sabio de entre los humanos. Sócrates se preguntó por qué el dios lo había dicho si él nada sabía. Aquellas declaraciones divinas las puso a prueba conversando con quienes eran los más sabios de la polis como políticos, poetas y artesanos. Pero de una forma u otra nadie sabía aquellos saberes de los que ellos mismos creían ser expertos. Sócrates concluyó que era el más sabio, pero solo porque él sabía de su ignorancia. Su misión era clara, debía conducir el espíritu de los hombres para que comprendieran su ignorancia y no vivieran pretendiendo saber aquello que desconocían. Esto es, o a la manera foucaultiana, una misión encomendada por los dioses para dedicar su vida a cuidar de sí y hacer que los otros cuiden de sí;

*“(…) Pues, esto lo manda el dios, sabedlo bien, y yo creo que todavía no os ha surgido mayor bien en la ciudad que mi servicio al dios. En efecto, voy por todas partes sin hacer otra cosa que intentar persuadiros, a jóvenes y viejos, a no ocuparos ni de los cuerpos ni de los bienes antes que del alma ni con tanto afán, a fin de que ésta sea lo mejor posible (…)”* (Platón, Diálogos I, 168)

¿De qué forma se cuidaría de sí? ¿Qué contempla cuidar de sí? En el diálogo de Alcibíades (Platón, Diálogos VII, 23-86), la discusión es en torno a este tema, pues el joven Alcibíades quiere gobernar la polis, sin embargo, aún no se gobierna a sí mismo. Esto significa que no es virtuoso pues la virtud es propia del hombre libre y él no lo será hasta que cuide de sí. Sócrates en la discusión, con su método dialógico, le hace ver que todo lo que se necesita saber para gobernar una polis él no lo sabe, pero más allá de su relación de conocimiento con

los asuntos de la polis, él no está preparado para participar de la vida política porque aún no ha alcanzado su excelencia y eso es por la falta de cuidado de sí. Alcibíades necesita de la guía de Sócrates para poder cuidar de sí ahora que es joven, para luego hacer que otros cuiden de sí. La discusión continúa en busca de cómo cuidar de sí y la conclusión es conociéndose a sí mismo, pero ¿Quiénes somos nosotros, nuestro cuerpo? Sócrates advierte que no podemos ser nuestro cuerpo pues hay algo que lo gobierna que es ese *yo* de cada uno. Ese *yo* sería aquello que nos hace nosotros o sea nuestra alma. Entonces si no es el cuerpo lo que realmente somos, lo que se debería conocer es el alma. En la medida en que la conocemos vamos cuidando de ella y por ende de nosotros mismos. Pero ¿cómo nos conocemos? O de otra forma ¿cómo se conoce el alma a ella misma? Debe conocer su virtud o *donde radica su excelencia: la sabiduría, el conocer, el pensar*. (Kohan, Sócrates el enigma de enseñar, 53)

Esta noción de cuidado de sí también puede pensarse en términos educativos. Sócrates se reconoce como el encargado de hacer que los otros cuiden de sí, es decir, es el maestro que enseña a cuidar de sí o tener inquietud de sí (Foucault, La hermenéutica del sujeto, 22-23). Su misión divina es la enseñanza, pero no es una técnica, es decir, no es la de una actividad útil a los demás como lo sería la artesanía o la retórica, y menos una práctica lucrativa, como la de los sofistas, sino una de nutrir el alma y la vida. Aquello lo entiende Sócrates como el “hacer”<sup>2</sup> (Kohan, Inventar o Errar, 147-160) filosófico, es decir, la actitud de este enseñar es algo filosófico. Sócrates no abandonará aquel camino filosófico ni por la muerte<sup>3</sup>.

La labor de Sócrates en su camino filosófico no discrimina entre jóvenes y adultos, él interpelará a quien sea y le enseñará sobre como conducir bien al alma. Respecto a esto tenemos algo bastante interesante, pues en contraste con Platón para quien la infancia y la juventud era pensada solo en términos educativos con un fin político, en Sócrates podemos advertir una forma distinta de pensar y relacionarse con los más jóvenes. En Alcibíades nos encontramos con un joven que roza los 20 años y en Lisis con uno que bordea los 14 años, pero en Laques con adultos que incluso son mayores que él. De ello mismo, en el diálogo de

---

<sup>2</sup> Término que puede entenderse en la relación del hacer mientras se es, o de otra forma, en la medida en que se hace filosofía se constituye el ser.

<sup>3</sup> En el diálogo “La Apología” de Sócrates, señala Platón el proceso de sentencia a muerte por acusaciones de quienes no estaban de acuerdo por la forma de ser y vivir del griego.

Laques se insinúa que nunca es tarde para aprender (Platón, Diálogos I, 444-485), pero un aprender del alma y la vida y no en el sentido de la enseñanza como técnica.

Ahora bien, tal como advierte Kohan en la relación maestro/alumne hay una asimetría y un rol entre quien enseña y quien aprende. En Sócrates podemos ver una interesante situación, pues desde mi lectura diferencio tres momentos en la relación, dos concuerdan con la asimetría “común” entre quien enseña y quien aprende, pero también hay una simetría en donde todos llegan a parar al mismo lugar, o de otra forma, a la misma conclusión. Aquella primera asimetría es en Sócrates su condición de sabio. Él sabe lo que ignora su interlocutor, su propia ignorancia. Como decíamos, Sócrates es más sabio que los demás porque él está al tanto de su ignorancia y en su intento de probar aquello descubre que todos aquellos que se suponían sabios no lo eran. Pero ¿esto de qué forma influye al alma? ¿Qué tiene que ver con el cuidado de sí? El desconocer nuestra ignorancia y pretender saber es un vicio para el alma puesto que ¿cómo podríamos hacer la justicia si no la conocemos? ¿Cómo podemos gobernar a otros si no podemos con nosotros? No somos más que unos sofistas quienes no enseñan más que la retórica, es decir, el arte de convencer con la palabra falsa. El suponer saber es ser un mentiroso y hacer el mal. La virtud y el bien están en la verdad. Por ello es por lo que Sócrates en sus diálogos prueba la sabiduría de sus interlocutores y cuando comprueba su fracaso es donde les hace saber de su ignorancia. La posición de sus interlocutores es distinta en el grado de saber que la de Sócrates. Ellos comienzan pensando que saben y que pueden probar su sabiduría y “ganarle” a Sócrates, pero en la medida en que el filósofo hace sus preguntas cada vez aparecen menos respuestas y con ellos los participantes del diálogo van poco a poco perdiendo su confianza. Algunos quedan seducidos por Sócrates y se vuelven sus discípulos y otros quieren dejarlo a cargo de la enseñanza de sus hijos. Sin embargo, otros, enfurecidos por su derrota, arremeten contra él o simplemente corren<sup>4</sup>. En este contexto de la relación diferenciamos la asimetría por el grado de conocimiento que en el comienzo tienen de saberes concretos. En este caso el maestro Sócrates es ignorante y es consciente de aquello, pero sus alumnos, sus escuchas, no saben aquello de sí y por eso están en posiciones distintas donde Sócrates tiene la ventaja de la discusión y es quien la guía, mientras los otros deben hacer caso de este y responder aquello que les pregunta. No pueden romper aquella situación

---

<sup>4</sup> Referencia al diálogo platónico “Eutifrón”, donde el personaje del mismo nombre se va de la conversación con Sócrates, sin que esta haya terminado.

más que rindiéndose o huyendo, acto que agranda aquella distancia o asimetría entre el griego y sus interlocutores.

Pero creo que la relación no solo queda ahí, podemos ver otros dos momentos, uno de simetría y otro nuevamente asimétrico. En lo que respecta al primero de ellos, el simétrico se relaciona con el anterior mencionado, y lo vemos cuando el diálogo termina, todo lo que queda son preguntas. Comenzamos con un Sócrates preguntón que no sabe nada y con un par de personas que pretenden replicarle, pero al final todos quedan en una situación de ignorancia en lo que respecta a conceptos directos de discusión, tales como lo son la justicia, la virtud, el amor, la belleza, entre otros que Platón ocupa como centro de sus discusiones. Comienzan en una situación distinta porque Sócrates sabe lo que ocurrirá, pero terminan en una posición igualitaria porque el griego los condujo hacia la consciencia de su ignorancia, es por ello que, correspondiéndose con la idea del no saber, lo que tienen al final no son respuestas sino preguntas. A partir de lo anterior podemos hacer una distinción entre respuestas y preguntas dentro de la filosofía socrática, donde la respuesta refiere a la certeza, pero una positiva, que nadie tendría, es decir, en referencia a lo que el dios de Delfos dijo, ya que solo habría certeza de forma negativa en la medida que solo podemos conocer que ignoramos. En el caso de la pregunta, esta refiere a esto último, encontrar esa certeza negativa, hacernos conocedores de nuestra ignorancia o de nuestro no saber.

Pero volviendo al cuidado de sí, vuelve la relación asimétrica (segunda asimetría) entre maestro y alumno, pues durante todo el diálogo el objetivo de Sócrates es poder hacer que sus interlocutores cuiden de sí. Esto concuerda con la idea de más arriba, de hacer consciente de la ignorancia a sus oyentes sin embargo tiene sus diferencias. A pesar de que podría pensarse como iguales por finalizar en la comprensión de su grado de conocimiento, veo la primera asimetría como método, del cual hablaré pronto, y a esta asimetría como esencial, como hacedora del diálogo porque es esta la que lo va a producir y a mantener activo hasta producir algo en el interlocutor. Asimetría la cual, creo, no todos pueden llegar a homologar, ya que el trabajo del cuidado de sí requiere un estilo de vida *filosófico* que consiste en un constante cuidar de sí y los demás en la medida en que se asume la ignorancia y se ayuda a los demás a asumirla, dicho de otra forma, donde se cultive la inquietud de sí, es decir, la filosofía como experiencia de vida. Vida que no todos aceptan. Varios dialogantes tomaron

una postura contraria a Sócrates luego de concluir el diálogo, no aceptaron el primer paso para el cultivo del alma que es esta consciencia de la ignorancia y desde luego tampoco el segundo que es el estilo de vida filosófico.

Sin embargo, aún están aquellos que deciden acompañar a Sócrates y hacer eso que él hace, pues quien cuida de sí quiere que otros cuiden de sí<sup>5</sup>, para ello deben aceptar ese estilo de vida. En el diálogo de Laques, si bien los interlocutores no se le unen de forma explícita, se trata al cuidado de sí como un estilo de vida. Unos padres preocupados por la educación de sus hijos piden ayudan a dos hombres honorables; Laques y Nicias y a Sócrates para que puedan guiarlos por lo que deben aprender los jóvenes. Luego de discutir sobre las artes, Sócrates interviene con el cuidado de sí, y dice que hay que buscar a quien sepa sobre el cuidado del alma (Platón, Diálogos I, 461), dando paso a una discusión sobre la sabiduría orientada a el alma y no a la técnica como la sabiduría de los artesanos. Es decir, lo que los jóvenes necesitan es cuidar de sus almas. Pero aquí Sócrates no dirá que se necesita conocerse a sí mismo, sino como afecta a la vida el no cuidado del alma. Sócrates, como dice Kohan, pide a sus interlocutores el logos de su vida, explicar el porqué de ellos y su camino; *“El trabajo filosófico a la Sócrates es un trabajo que lleva a los otros hacia sí mismos y a su manera de vivir”* (Kohan, El enigma de enseñar, 56). Sin embargo, en la inconsciencia de su propia ignorancia ese logos no se da. El dar razones de sí o justificarse se complejiza porque el alma no está cuidándose ya que su excelencia no está cumpliéndose. Es por ello por lo que el cuidado del alma debe ser sobre como elegir vivir la vida, pues una buena vida o, en este caso, una vida filosófica sería contraria a la de aquellos que no pueden justificar la virtud de su propia vida.

Ahora bien, podemos pensar la vida socrática como un estilo de vida educativo/filosófico, donde quien acepta vivir así también acepta un papel de maestro en tanto que se acepta la meta o la necesidad o designio divino de cuidar de sí y mientras se hace, se enseña a los demás a haserlo<sup>6</sup>. Es un constante paso de discipule a maestre que tiene su inicio en Sócrates, pues si utilizamos a Platón y Aristóteles de ejemplo, vemos como Platón, quien fue discípulo de Sócrates, se vuelve maestro y toma por discípulo a Aristóteles quien a su vez también se

---

<sup>5</sup> Kohan sistematiza lo que Foucault advierte del cuidado de sí y una de esas características es querer cuidar de otros.

<sup>6</sup> Referencia al término de Kohan que utilicé anteriormente.

vuelve maestro<sup>7</sup>. Un ciclo donde el alumno acepta un estilo de vida pedagógico, pero no sobre la técnica, sino sobre el alma y el sujeto.

Ahora, retomando la primera asimetría, mencionaba que la veía como metodológica, pero para poder explicar *el porqué* voy a retroceder hacia el comienzo donde insinuaba la lectura que Kohan hace de Kierkegaard respecto de la ironía reflejada en la figura de Sócrates. Aquello de *saber* que precisamente *no sabe* representa la ironía más detectable dentro de las ironías de Sócrates. Pero la ironía no solo queda en una forma de ser o vivir, para el danés también es un método y, en mi enfoque de análisis, un método pedagógico, una didáctica socrática. Pues como explica Kohan este método quiere *vaciar* (Kohan, El enigma de enseñar, 30) a los interlocutores de sus respuestas para hacerlos conscientes de su ignorancia, pero para ello el diálogo debe comenzar con un Sócrates conocedor de lo que los otros desconocen y guiar todo el proceso, todas las preguntas para llegar a ese lugar común que llamábamos como el momento simétrico dentro de la didáctica socrática. Es decir, el papel de esta asimetría metodológica es ser una herramienta para poder lograr la enseñanza del cuidado de sí y por ello se distingue de la asimetría que llamaba esencial. Estas dos, la metodológica y la esencial, tienen un lugar común en la única simetría de maestro/alumno ya que cuando se hace evidente la ignorancia de todos se puede comprender porqué hay que cuidar de sí e iniciar el proceso. En suma, el método tiene el fin de lograr ese espacio común o simetría y esta, a su vez, es el lugar fundamental para poder pasar al siguiente nivel, que es ya el cuidar de sí y enseñar a cuidar de sí.

En síntesis, en este primer momento tenemos a la figura de Sócrates como un maestro volcado a la transformación del sujeto en lo que respecta al sí mismo de cada uno y no a la utilidad (actividad o conocimiento que es para otro no para sí). Es un maestro que tiene por objetivo la preocupación y la enseñanza de un individuo no de un sistema. Sócrates quiere salvar el alma de aquellos con los que se topa. Y a pesar de que podríamos pensar fuera del contexto educativo y solo dentro del epistemológico a un Sócrates con “aires de superioridad”, si involucramos lo pedagógico y dejamos de lado la competencia intelectual, nos encontramos con un personaje que permite la reflexión del objetivo de la educación, permite

---

<sup>7</sup> Sólo utilizo el ejemplo desde una lectura de la filosofía socrática. No debe confundirse con que aquella forma de vivir la filosofía es estrictamente copiada por Platón y Aristóteles, pues sabemos que sus filosofías son distintas, aun cuando hay *parecidos de familia*.

también entender cuáles son los intereses que se juegan en la relación maestro/alumne que distintos sistemas manejan y permite ser consciente del rol que debe haber entre maestro y alumne en aquel vínculo. Además de evidenciar cuál es la meta intrínseca que la relación pedagógica tiene pues en cuanto a cómo Sócrates, los sofistas, Platón o Foucault proponen o piensan la educación, podemos advertir los distintos objetivos o metas que pueden guiar la forma de concebir la educación. Fines que se pueden direccionar con relación a la técnica (utilidad) o a la vida civil (política) o a los modos de ser sujeto.

## 2. ¿Cómo pensó la modernidad la educación?: Rousseau.

Hacemos un salto desde la época clásica de Sócrates hacia la modernidad donde Rousseau será nuestro autor protagónico con su “Emilio” o “De la educación” ¿Por qué elegirlo a él? A pesar que en su época hay bastantes autores reflexionando en torno a la educación y la formación de los humanos, pocos tienen como foco de sus cavilaciones a la infancia (a pesar de que aquellas reflexiones se quedan cortas en lo que al interés de la infancia respecta), en el caso de Rousseau hay una concepción del niño “*como elemento autónomo*” (Rousseau, 23) y como dice el traductor del Emilio en su prólogo, a pesar de la influencia de Locke, quien trata a la infancia como mini adultos, en el caso de Rousseau(23) la infancia es un lugar distinto al de un adulto y la diferencia es esencial, no deben pensarse como si fueran sujetos semejantes. Mientras los niños son naturales e instintivos o de otra forma libres, el adulto es todo lo opuesto.

Este autor hace un tratamiento bastante extenso sobre cómo debería proceder la educación utilizando a un niño ficticio llamado Emilio que Rousseau propone acompañar desde el nacimiento. Es por ello por lo que el vínculo maestro/alumno será bastante estrecho y opuesto a la docencia de aquella época, criticada por el autor. A pesar de que Rousseau con su propuesta cae en algunos problemas de contradicción y de género, es innegable su importancia en el estudio sobre la educación, es por esto último que elegí analizar de forma general su propuesta en el marco de la relación maestro/alumno, donde para propósitos de la presente investigación, el panorama general de *la relación* en este autor es suficiente

Para él la forma en la que se aborda la educación y la infancia no es la adecuada y aun teniendo en cuenta el fin político o social, donde la educación es una herramienta para formar sujetos patriotas (ideales pertenecientes a la ilustración), él manifiesta su desaprobación a aquella relación maestro/alumno donde la función del docente es la censura de aquello que es inútil a lo planteado como correcto y funcional para la sociedad de ese momento. Pero aparte de ser autoritaria es también demasiado adultocéntrica (aunque él mismo cae en aquel problema), él cree que siempre en el niño se mira su condición de adulto, pero no se piensa lo que es antes de adulto. Para Rousseau (28) la educación no está al tanto de la infancia, no la entiende ni la estudia. El proceso educativo debe comenzar por conocer a su estudiante, es

decir conocer la infancia del sujeto al que se le va a enseñar; *“Comenzad pues por estudiar mejor a vuestros alumnos [es]; porque a buen seguro no los conocéis”* (Rousseau, 29).

El Emilio es un texto instructivo o de consulta, pues contiene varios libros que abordan la educación de un niño ficticio desde que nace hasta cuando es adulto. Como es un sujeto inventado, la experiencia y su relación con el mundo y su maestro tiene el carácter de ser muy ideal o, de otra forma, irreal. Rousseau tiene en mente aquel “problema”, pero cree que, a pesar de ello, su texto es un buen lugar para comenzar a guiar una nueva forma de educar. Para comprender aquella propuesta antes debemos tener en cuenta ciertos aspectos. El primero es la distinción de pedagogo y maestro. Ocurre algo similar a Sócrates, pues hay quien enseña la técnica, que en el caso de Rousseau (42) es formar (o dar forma, crear un carácter), quien sería el pedagogo y alguien quien se ocupa del espíritu y la vida del sujeto, quien sería el maestro.

Tenemos esa primera distinción que nos ubica en las pretensiones del autor y hacia donde apuntan sus objetivos educativos. Rousseau nos hablará de cómo debe ser un maestro y cuál será su rol y su forma de proceder para poder generar su enseñanza, una orientada hacia el alumno particular y su carácter, donde la enseñanza es sobre la vida y como poder vivirla de la mejor forma posible. Eso nos lleva a una segunda cosa a mencionar, el autor piensa a la naturaleza humana como “buena”<sup>8</sup>, para él el humano es bueno originalmente (o radicalmente), pero es la sociedad quien lo corrompe. Aquello no se queda atrás con la infancia, pues son los niños quienes poseen esa bondad original aún, y ellos la irán perdiendo a medida en que vayan creciendo y convirtiéndose en adultos y se integren en la sociedad civil. El maestro tiene la tarea de proteger aquella naturaleza en el niño.

Otros de los ideales que tiene Rousseau es la libertad y aquello también se hace presente en su idea de enseñanza. Este tercer aspecto condiciona el pensar una educación fundada en los principios libertarios del autor, donde un humano feliz debe ser libre. El autor expone muchas prácticas de crianza, cuidado y formación en los niños que ve como formas de

---

<sup>8</sup> Algunas lecturas la califican como una naturaleza buena y hay otras donde es considerada neutra, ni buena ni mala, solo “natural” (Visacovsky, 2009, 3). En el Emilio a veces se refiere como proteger esa bondad original y otras como proteger la naturaleza de los niños (de los humanos). Sea buena o neutral, lo que podemos decir es que es una condición que no tiene significación en la ética adulta moderna (lo bueno o lo malo) y que el hombre civil y el ego corrompen ese estado “natural”.

esclavitud, siendo ejemplo esto del sometimiento del humano que se da desde la más tierna infancia. Para él un niño debe crecer en libertad tanto corporal como mental. El lugar idóneo para su formación es el campo (Rousseau 83-84), ahí hay espacio y una actitud más abierta a niños jugando en las calles, gritando y saltando, es decir, es un lugar más libre.

Rousseau define tres clases de educación; la natural, la de las cosas y la del hombre. A pesar de que las tres son importantes, el maestro rousseauiano debe ocuparse de las dos primeras ya que la última sería la que corrompe al humano y por ello no debería enseñarse o por lo menos no en la infancia. Teniendo en cuenta esto y como mencionaba anteriormente el autor nos presenta una educación gradual y por etapas. La primera iría desde el nacimiento hasta los 12 años más o menos, luego sería hasta los 15 y la “última”<sup>9</sup> hasta cuando se case. Para el alumno su maestro será su guía, su amigo y su compañera. Estará siempre con él. Pero a pesar de que está en todo momento con él, su trabajo es no perturbar la naturaleza del niño y como dice Visacovsky (6), su enseñanza será negativa. Es decir, el niño se auto-educará en la medida en que fluirá con su naturaleza. Eso no significa que el maestro no haga nada, solo debe disponer de las situaciones necesarias para estimular a su alumno en su autodescubrimiento.

En el caso óptimo los mejores maestros son las madres y los padres del niño y si no están se debe recurrir a un maestro externo. El autor relata la idea de que el mejor de estos preceptores debe ser un humano joven, tanto que podría ser un niño (Rousseau, 55) que crezca en conjunto con su alumno y entre ellos se estimulen tanto la confianza, como el desarrollo natural e instintivo humano. Para aquel tiempo, e incluso en nuestra actualidad aquella idea nos parece disparatada, sin embargo, aun si no es un niño debe ser lo más joven posible porque lo acompañará toda una vida o buena parte de ella. Su objetivo como maestro es que su alumno pueda aprender a vivir de una forma en que no caiga en los vicios del humano moderno. Para ello el niño desde la más tierna infancia debe aprender a sobrevivir a las dificultades que la vida le pone. No se le debe sobreproteger, pero tampoco dejar a la deriva.

Quien es capaz de ser fuerte ante la adversidad puede vivir más cómodo y feliz, no olvidando su libertad. Los niños que crecen en una burbuja respecto a la dureza de la vida tienden a

---

<sup>9</sup> No es necesariamente la última, pues puede requerir a su maestro por más tiempo, esté casado o no.

corromperse y caer en los vicios burgueses cuando crecen. No es más fuerte quien es más poderoso sino quien puede sobrellevar las dificultades y no temer morir, es decir, viviendo al máximo. Pero es un vivir conforme a ciertos valores tales como no tener prejuicios y no tener amor propio. Los prejuicios perturban a la reflexión y al carácter. En el caso del amor propio lo que genera es una dependencia del otro, pero de una forma individualista. Para el autor el amor propio es un juego de poder donde uno está por sobre el otro. Solo se ama a sí mismo cuando posee al otro y sin ese otro no hay amor propio. Esa clase de amor individualista no es compatible entre humanos, en cambio el amor de sí (Visacovsky, 7-8) es el que se debe enseñar, el cual es un amor hacia dios, sí mismos y a la humanidad. Este amor se trata de la cooperación entre los humanos, donde nadie está por sobre el otro.

Para este punto se presentan ciertas situaciones. Esta cooperación o para ser más precisa esta igualdad queda desarticulada en cuanto al género se refiere. Para Rousseau la mujer y el hombre (y no hay más cabida para la diversidad) tienen un rol que cumplir y es diferente. Por ello su educación difiere, en el texto tenemos a Emilio y Sofía, quienes son tratados y educados de forma distinta el uno del otro. Otra situación es que tenemos una educación que “piensa” a la infancia y la considera, le da un papel, pero el objetivo sigue siendo uno político y en perspectiva de construir al humano adulto. Conservar su estado de naturaleza es la idea previa para poder desarrollar lo propuesto en *El contrato social*. Una sociedad adulta con ciertos valores inversos a la lógica utilitarista y burguesa de aquella época a la cual critica Rousseau.

Pero volviendo a la cuestión del maestro, la relación entre él y su alumno descrita por el autor es a veces propuesta en términos emocionales y de fuerza. En el caso de lo emocional, el maestro y el alumno pasarán mucho tiempo juntos, por ello lo idóneo es que generen sentimientos afectivos el uno por el otro. De esa forma la enseñanza se dará en confianza e intimidad. En el caso de una educación guiada por los padres ese afecto debe necesariamente existir para el autor. Si leemos eso desde el enfoque político rousseauiano, aquel afecto entre maestro y alumno es ese amor entre humanos que se debería poseer, es ese amor de sí. El trabajo de este guía o amigo es preocuparse por el cuidado del niño y por el provecho que aquella preocupación brindará en el futuro; “(...) el ayo se interesa por cuidados cuyo fruto debe recoger, y todo mérito que da a su alumno es un fondo que coloca en provecho de sus

*días postreros.*” (Rousseau, 58). Para que esto pueda darse tenemos dos caminos, unos padres afectuosos y dispuestos a la educación de sus hijos o que estos deleguen a un otro para cumplir aquel rol, si el caso es el último se debe elegir bien a esa persona que desempeñe aquella tarea (Rousseau, 62).

Pero si suponemos una relación educativa y a la vez afectuosa, nos topamos con una asimetría entre el maestro y el alumno. A pesar de que a veces se piense al maestro como un amigo, su rol sigue estando en una posición distinta, pues está en conocimiento de lo que debe proteger en el niño y por ello debe imponer un cierto poder. Este no se basa en la autoridad o el temor, el maestro no ordenará cosas, pero sí deberá hacerle saber de alguna forma que el niño es débil y el maestro es el fuerte, que el alumno sienta aquella diferencia. El autor explica que el niño debe frenarse por la consideración de la fuerza y no por la de autoridad. Decidir que es un sí y que es un no de antemano, pero no intentar razonar o negociar con él. No hay que dudar.

El niño debe no aprender nada que perturbe su alma, es mejor que no sienta nada hasta los 15 años, de hecho, podrá leer solo un libro que es Robinson Crusoe, pues este estimularía la curiosidad. Debe crecer apartado de los demás, pero no encerrado. Satisfacer sus necesidades, pero no sus caprichos. Levantarse de las adversidades y educarse bajo la idea de que el sufrimiento de otros también puede ser el suyo, que no está ajeno. Todo esto guiado por el maestro, que predispone las situaciones que vayan guiando a su alumno por aquel camino. La razón es algo que el alumno solo desarrollará en el futuro, no debe ser utilizado como método de enseñanza, pues es el objetivo de esta. Hay que hacer que las condiciones naturales se mantengan y la razón no sería necesariamente natural, sino que tendría que ver con el humano civil.

Si tomamos estos aspectos de la relación entre el maestro y el alumno en Rousseau, nos encontramos con un vínculo en apariencia como de guía y diálogo. Un amigo es quien nos acompaña pero que es un igual, no importa la fuerza ni la autoridad, por ello cuando en algunos momentos el autor nos hace referencia a un maestro que impone fuerza, podríamos ver en ello una contradicción en la forma de ser y proceder del maestro con el alumno, sin embargo, tenemos a un autor que propone una forma de hacer educación que se opone a la institución pero que quiere que se sistematice. Una relación estrecha afectiva que no es igual

para todos y una forma de educación con pretensión de estandarización es algo que es difícil de conjugar ¿Pero es imposible? En el siguiente apartado veremos como la institución condiciona o no una relación maestre/alumne desde la lectura de dos autores que tienen concepciones diferentes de la institución educativa.

### 3. Contemporáneos críticos: Rancière y Lipman.

El siglo pasado no se quedó atrás en la discusiones sobre educación. En la medida en que el mundo se iba modernizando y globalizando, nuevas problemáticas salían a la luz y con ello nuevos debates. La educación y su adecuación a la mentalidad contemporánea trajo consigo nuevas perspectivas y críticas a la forma en que se pensaba la educación y a su institución. Es por ello por lo que en esta sección hablaremos del vínculo maestro/alumne en dos autores donde una nueva educación toma el centro de sus cavilaciones; Lipman con su propuesta de *Filosofía para niños* (FpN) y Rancière con su idea de educación universal o emancipadora.

Rancière rescata una propuesta pedagógica del maestro Jacotot, quien por circunstancias de la vida se vio obligado a dar clases de francés a unos holandeses sin poder hablar nada del idioma de estos y donde la mayoría de sus estudiantes ignoraba por completo el francés. Para no darse por vencido con la enseñanza buscó una solución y halló un punto medio entre él y sus estudiantes; “Telémaco”. Este libro que estaba tanto en francés como en holandés era el puente que cruzaba la dificultad de la comunicación. Mandó a sus alumnos a escribir en francés sobre sus pensamientos basados en sus lecturas del libro con la ayuda de su copia holandesa. Para su sorpresa los resultados superaron sus pocas expectativas. Habían aprendido a expresarse como “lo habrían hecho muchos franceses” (Rancière, *El maestro ignorante*, 6). Todo este proceso fue posible debido a la disposición, a la voluntad de los estudiantes de querer aprender ese nuevo idioma puesto que Jacotot no les había podido enseñar. Desde esta situación pudo darse la reflexión sobre la no necesidad del conocimiento para poder enseñar. Y con ella, de la mano de Jacotot, surge el planteamiento de Rancière de la idea filosófica/educativa del *maestre ignorante*<sup>10</sup>. Propuesta de la cual estaremos hablando aquí.

En una crítica a la pedagogía institucional, Rancière plantea la diferenciación entre un maestro ignorante y un maestro explicador. Para el autor, este último es a quien encontramos en las instituciones educativas. El maestro explicador es quien bajo el objetivo “de igualar” las inteligencias de sus alumnos, acorta la distancia entre un conocimiento

---

<sup>10</sup> La versión original de Rancière es “*Le Maître ignorant*” que se traduce al español como “*El maestro ignorante*”. Yo lo cambio por *maestre ignorante*, para dejar de articular aquel concepto desde el género masculino y pensarlo desde una posición del género no binario. Dando lugar, de forma igualitaria, a la posibilidad de pensar a maestras, maestres y maestros.

(*disciplinas*, material de aprendizaje como libros, pintura, entre otros) y sus estudiantes utilizando el método de la explicación, basado en el valor pedagógico de la comprensión. Es decir, con el supuesto de que la enseñanza es generar la *comprensión* (Rancière, El maestro ignorante, 8) de saberes, le maestro (docente) ofrece explicaciones para permitir que sus alumnos *comprendan* aquello que no saben o les es difícil. Sin embargo, para el autor *la explicación* contiene dispositivos que se producen al interior de su práctica y que permiten que el estatus quo de la clase dominante se mantenga de pie. El punto de partida de una enseñanza explicadora es la desigualdad de las inteligencias de los estudiantes y la del docente. Este último está en una posición superior por su inteligencia y es por ello que debe llevar las inteligencias de sus estudiantes a alcanzar su nivel, pero en la práctica aquello no es posible porque siempre la inteligencia del estudiante estará por debajo de la del docente. De la educación primaria a la secundaria, del pregrado al postgrado ¿Cuándo le alumno alcanza la igualdad? Esta práctica hace que la jerarquía se mantenga en la medida en que algunos están por debajo de otros. Pero no solo se queda ahí, la explicación conlleva a la idea de que nadie puede aprender solo, se requiere que otra persona *explique* algún saber. Esto se hace más gráfico con la idea del libro. Un libro (Rancière, El maestro ignorante, 17) por sí solo contiene, llamémosla, *una explicación*, pero en esta lógica pedagógica es necesario que un docente explique aquel libro porque supuestamente sobrepasa el nivel de inteligencia del estudiante. En la medida que el alumno se desarrolla genera dependencias a toda clase de explicaciones quedando siempre en un estado de *desigualdad subordinada*. Que esto ocurra significa para Rancière (9) *el atontamiento* de los humanos. Es decir, un *maestro explicador* es un *maestro atontador*.

Como una contrapartida o una solución a esta relación pedagógica, Rancière establece una con un punto de partida distinto al del explicador, si en la otra la igualdad era la finalidad en esta es el lugar donde comienza. El suponer la igualdad de inteligencias desde el inicio hace que la relación pedagógica dependa de otros principios. Como decía anteriormente, con la experiencia de Jacotot, Rancière (11) ve cómo es posible generar una enseñanza aun cuando no se posee ese saber, pero sí la voluntad de los estudiantes y del maestro de generar un vínculo pedagógico o una didáctica que haga posible el adquirir un conocimiento. Algunos preguntarían cómo es esto posible, bueno para lograrlo hay que cumplir con ciertos *requisitos* que permitan aquella didáctica, los cuales son, en primer lugar, el suponer que

todos son iguales, es decir, que todas las inteligencias son iguales (Rancière, El maestro ignorante, 10) y que tienen la misma capacidad para aprender. Un ejemplo de aquello es el aprendizaje de la lengua materna, todos somos capaces de aprenderla<sup>11</sup>, y lo hacemos antes de que alguien nos *explique* sus reglas ¿Cómo es posible que todos puedan aprenderla? Tenemos en nosotros la misma condición que hace posible adquirir tal conocimiento y tal como sucede con la lengua puede suceder con cualquier otro conocimiento. Esto hace que la relación maestro/alumne comparta un mismo lugar a diferencia del maestro explicador, pues si en este último había una brecha de inteligencia, al establecer una posición de igualdad esa brecha se pierde y ya no hay un superior y un inferior.

En segundo lugar, el poder establecer aquel vínculo requiere de la colaboración tanto del maestro como del alumno, pues si bien el maestro no tiene conocimiento de lo que está “enseñando” tiene otra tarea que hacer, que es la revisión. La revisión consiste en que el maestro asegure a sus estudiantes que va por un buen camino y que cumple con el estudio (Rancière, El maestro ignorante, 21), pero esto ayudado de algún material que posea la respuesta. Por ejemplo, enseñar a escribir sin saber hacerlo, para ello se puede hacer uso de algo que el alumno sepa decir, cantar o recitar, como podría ser la versión escrita del himno nacional y apoyarse de él para revisar, en la medida en que el alumno asimile las palabras que corresponden a lo que canta. En el caso del estudiante su parte del compromiso es la voluntad de entregarse al aprendizaje. Nadie está forzando a nadie para que aprenda. Es una decisión voluntaria entregar la atención de lleno a lo que se quiere aprender, hacerlo conlleva aceptar la responsabilidad de tomar las dificultades que pueda traer consigo el acto del aprendizaje. Esto supone que la relación maestro-alumno se da en un contexto de voluntad y no obligación o deber en primera instancia. Cada parte acepta su rol en el vínculo, ya luego queda llevarlo a cabo haciendo que el maestro motive y guíe al estudiante y este no se rinda y pueda superar las dificultades (Rancière, El maestro ignorante, 22).

Pero esto tiene que darse bajo un tercer aspecto que es la emancipación, la cual será el objetivo del vínculo educativo, pero también valor esencial a partir del cual se inicia el proceso, pues el maestro deberá estar emancipado como condición necesaria para ser maestro (Rancière, El maestro ignorante, 22). Así la diferencia entre el alumno y el maestro no será

---

<sup>11</sup> Aquello podría ser no del todo cierto si nos ponemos a pensar en personas con algunas discapacidades.

en la capacidad de aprender si no en su emancipación, pues le maestre estaría en una posición distinta por poseerla a la de su estudiante que se estaría formando en ella. Para que esto se produzca se deben dar dos factores que mencionaba anteriormente; el primero el reconocerse igual al otro antes del aprendizaje y ser capaz de aprender por voluntad. Pero ¿qué relevancia tiene la emancipación en la educación?

En Rancière la institución educativa afecta directamente a la vida civil política, la escuela en su forma explicadora configura la desigualdad de inteligencias y por ello la jerarquía social. Para él es un dispositivo reproductor de la dominación del superior donde se hacen mentes dependientes y por ello brutas, “*Lo que atonta al pueblo no es la falta de instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia. Y lo que atonta a los «inferiores» atonta al mismo tiempo a los «superiores»*” (Rancière, *El maestro ignorante*, 25). Esa es la lógica del embrutecimiento o atontamiento. Para romper aquello hay que emanciparse, es decir, de liberarse de aquella brecha social que reproduce la institución educativa. La propuesta del maestre ignorante supone una educación universal que no se da en una institución sino entre humanos cualesquiera. Unos enseñan a otros sin grado de discriminación intelectual y con ello implica también una solución a quienes por ser pobres no tienen acceso a la educación ya que no hay un lugar específico para la enseñanza, permitiendo así que puedan hacerla al interior de sus hogares. Madres, padres, amigos todos pueden ser maestros y alumnos a la vez. Haciendo de la relación maestre/alumno roles intercambiables y que se unen por sus voluntades.

Otro pensador crítico sobre la educación es Lipman. Este autor propone la idea de impartir la *Filosofía para niños*<sup>12</sup> en las instituciones escolares para resolver los problemas que detectaba al interior de estas. Para el autor la democracia estaba en riesgo porque la escuela no generaba las herramientas necesarias en sus estudiantes para ser humanos democráticos en el futuro. Para él la filosofía era el lugar en la escuela donde aquellas herramientas o principios se podían desarrollar. Pero esta propuesta a diferencia de la anterior que piensa una nueva forma de pedagogía fuera de la institución, ofrece una reforma a la didáctica

---

<sup>12</sup> Del original *Philosophy for Children*. Al español se traduce a *children* como *niños* a pesar de que la palabra en inglés no denota un género determinante. Lamentablemente en el español lo masculino “engloba” tanto el género masculino y femenino. Sin embargo, hoy eso queda muy anticuado y pasa a llevar tanto a lo femenino como a lo no binario, es por ello que utilizo la palabra *niñes*.

practicada ya existente en la institución. En ese sentido la idea es generar una comunidad de indagación donde se haga filosofía y en la medida en que se practique la discusión filosófica se practiquen también aquellas herramientas o valores democráticos.

La comunidad de investigación o de indagación es un *diálogo* sobre temas que pueden ser propuestos por cada alumne o por quien es maestro de la clase, sesión o taller<sup>13</sup>. Para poder hacerlo, Lipman pone a disposición material en forma de novelas y manuales creados por él para abordar un área filosófica según una edad específica. Con el apoyo de esto, la clase consiste en leer y dialogar sobre interrogantes o hacer actividades que requieren de la reflexión propia. La comunidad debe darse de forma democrática con intención de adecuarse a las conductas democráticas de las que hablábamos, es decir, el objetivo de filosofía para niños o FpN es hacer sujetos razonables, pues es en la razonabilidad donde se articula la democracia. El poder escuchar a la otredad y su opinión respetuosamente, expresarse y dar razones de nuestras ideas también de forma respetuosa y con consideración en la alteridad, el poder llegar a consensos, proponer argumentos que devienen de nosotros mismos y además respetar el silencio y la forma de expresarse del otro, son conductas que favorecen el ejercicio de la democracia: *“Esta razonabilidad está constituida por un modo particular de entender el dialogo, la tolerancia, el respeto, el cuidado, la libertad, la crítica, la autonomía, la racionalidad, el juicio (...)”* (Kohan, Filosofía con Niños, 2)

Pero, como sabemos, aquello que explico requiere de la relación de la que venimos hablando en este capítulo, la relación maestro/alumne. Para permitir que todo pueda desarrollarse de una forma democrática se debe partir por un maestro que tiene como tarea principal brindar el espacio del diálogo y guiarlo. El maestro debe mediar la comunidad de indagación, ello significa que debe ser quien mantenga el orden y permita que la democracia de la clase se desarrolle sin inconvenientes. El papel de los estudiantes es conformar la comunidad de indagación y hacer el diálogo. A partir de lo que el maestro les lea o lean en conjunto (depende del nivel) deberán iniciar un proceso de reflexión y hacer un diálogo en el cual los alumnos tienen la facultad de poder decidir cuáles serán los temas por discutir, porque en el

---

<sup>13</sup> FpN (Filosofía para niños) no tiene que ser necesariamente una clase, pueden ser sesiones de comunidad de indagación o su puede presentar en forma de talleres.

aula son todas iguales, y en caso de que ninguna alumne ponga una idea en discusión le docente debe proponerla.

La relación que se da en FpN es bastante cambiante, pues el maestro debe y no debe estar al mismo nivel que los alumnos. Él es uno más de la comunidad de indagación, pero como la figura del docente es una figura de poder y autoridad debe expresar sus reflexiones personales de forma que no interfiera en las reflexiones personales de cada estudiante, manifestándose así cuando sea necesario o cuando haya algún punto muerto. Es importante que el docente sepa cómo mantener la sesión en actividad y que todos participen en la medida de sus deseos. Para poder hacerlo debe estar constantemente asumiendo un lugar de poder, en la medida en que es mediador y guía, es decir, una posición asimétrica. Sin embargo, también debe estar en una posición de simetría en cuanto en la “sala” todos son sujetos que van a participar del diálogo. Asemos la figura del docente de FpN con la imagen de Sócrates, posee una cierta asimetría metodológica pues es necesario utilizar una didáctica para hacer un diálogo activo donde los participantes asuman una participación personal, pero también tenemos esta simetría que se da durante la última parte del diálogo en Sócrates y al final del diálogo de la comunidad de indagación, donde al acabar quedan preguntas (y también conceptos), incluso para el maestro.

La diferencia entre el maestro Sócrates, con el maestro de FpN es que este último pertenece a una institución, no es una relación que se haga de forma completamente espontánea. Si bien los discípulos de Sócrates aprenden cierta didáctica de él, no es una formación estándar que todos replican. En el caso del lugar que representa la escuela o la institución educativa hay que homogeneizar lo que más se pueda a los docentes para que los resultados de sus didácticas sean lo más parecidas que se pueda. Por ello poseen una formación estándar en algún sentido. Para poder mantener de pie una comunidad de indagación se debe saber las variantes que pueden darse en la práctica y poder dar una respuesta rápida a las circunstancias, pero esas cosas no están ligadas a la teoría sino a la experiencia. Para poder reaccionar es importante entender el lugar del alumno en una sesión de FpN y para poder tener esa experiencia es necesario que el maestro en algún punto sea el alumno. El procedimiento formador de docentes de FpN debe darse en el mismo escenario, es decir, en

una comunidad de indagación. Les maestros deben tener la experiencia del alumno para luego entender cómo pueden sentirse sus estudiantes.

Entonces tenemos dos clases de relaciones entre maestro y alumno que convergen en una sola. Como decía, la didáctica pedagógica institucional pone al docente en un lugar de poder y respeto, lo que él diga es lo que va a significar información fidedigna que luego será controlada en forma de prueba. Sin embargo, en un intento de contrarrestar los efectos negativos que ello produce al futuro humano democrático, tenemos una propuesta que trae consigo otro modo de ser docente. A pesar de este maestro guía, la institución en sí no puede desarticular la forma de poder de este. Al final es tarea del docente suprimir en la medida de lo posible aquella asimetría obligatoria de la institución. La interacción entre estos dos roles es sobre la comprensión, el respeto y el cuidado. En cuanto al alumno, se intenta que respete al maestro en su condición de sujeto pensante que participa en la comunidad de investigación y en el caso del docente debe entregar ese mismo respeto de sujeto pensante a sus alumnos. En el aula todos son iguales, pero depende del guía que eso se dé, es por ello por lo que a pesar de todo la asimetría sigue estando entre ambas partes.

En síntesis, tenemos dos autores que proponen una forma de pensar la educación de formas muy distintas. A pesar de que ambos detectan problemas en la institución, sus soluciones difieren completamente. Mientras Rancière ve que la solución de la institución está en eliminarla, Lipman propone reformarla y con ello mejorarla. A pesar de ello podemos decir que hay algo en lo que concuerdan, la educación es algo político y por ello se debe tener en cuestionamiento y, si lo es, quienes la practican tienen un lugar en ella. Según ellos debemos tener en mente que la educación tiene sus principios y sus objetivos, pero eso no significa que sean todos iguales o que exista una sola metodología educativa. La clase de didácticas que desarrollamos apuntan hacia un horizonte en concreto, pero si tomamos a la infancia, punto central de la educación desde el siglo pasado, como los actores protagónicos vale preguntarnos ¿si al desarrollar didácticas y vínculos pedagógicos estamos pensando en ellos o en los humanos adultos o en la ciudadanía y la vida civil?

**Capítulo segundo:**  
**Imaginarios de infancia en disciplinas de  
estudio vinculadas a la educación.**

## 1. Cómo la filosofía<sup>14</sup> piensa a las/os/es niñas/os/es.

En el capítulo anterior hice un recorrido histórico por autores de la tradición filosófica donde identifiqué relaciones pedagógicas, en concreto a la figura del maestro, insertas en la filosofía y con relato en la infancia. Comencé en la antigüedad con el griego Sócrates, donde luego hice un salto a la modernidad con Rousseau y finalicé con los contemporáneos Rancière y Lipman. Con lo anterior, el presente capítulo continuará el análisis de los autores mencionados, sin embargo, centrados en la visión que cada uno podría tener de la infancia. Pero para hacer más amplio este estudio agregó a cuatro autores que aportan nuevos enfoques tanto psicológicos/sociales como filosóficos/políticos; Hannah Arendt, John Dewey, Jean Piaget y Lev Vygotski. En lo que respecta a esta primera sección me encauzaré en reflexiones de corte filosófico sobre el intelecto, la razón y la esencia con los autores pertenecientes solamente al capítulo pasado. En el orden descrito al comienzo, iniciaré con Sócrates y el imaginario de infancia que podemos inferir en su práctica filosófica/pedagógica.

En Sócrates un rasgo particular es como son mostrados los niños dentro de su concepción filosófica. Para el griego los niños son potenciales dialogantes y por ende pueden practicar la filosofía, rasgo que podemos evidenciar en el *Lisis* donde vemos a Sócrates dialogar con “jóvenes” de entre 11 a 18 años, quienes, tanto para nuestra sociedad actual (Chile) como para la sociedad griega antigua<sup>15</sup>, son niños, dinámica dialógica que sigue siendo igual al diálogo de Laques donde los interlocutores son adultos. Es por esto que en el *Lisis* hallamos menciones a la infancia, diálogo que se desarrolla en la Palestra, lugar que se utilizaba por los niños para recibir instrucciones de sus maestros o practicar gimnasia. En este lugar un grupo de jóvenes invita a dialogar a Sócrates en compañía de otros niños, conversación que va del concepto de amistad y amor filial. En lo que respecta a las menciones de las que hablaba, en el *Lisis* se puede encontrar una distinción entre la adultez y la niñez, en cuanto Sócrates ve en *Lisis* lo que denomina un comportamiento infantil; “*Lisis, en efecto, infantil y amorosamente a espaldas de Menéxeno, y hablándome en voz baja, me dijo...*” (Platón,

---

<sup>14</sup> Uso *la filosofía* para describir reflexiones en torno a la intelectualidad y la esencia (o sea de corte metafísico en algún sentido) propuesta por estos autores que son Filósofos, clarifico esto porque el siguiente apartado también es sobre filosofía, pero política.

<sup>15</sup> Hago distinciones específicas ya que lo que sería la mayoría de edad o la edad donde se acaba la infancia difiere en el mundo y en las culturas antiguas. De ese modo hay que tener presente que para Chile la mayoría de edad es de los 18 en adelante y para la Grecia antigua se hablaba de hombre adultos a los 21 años (ciudadanos).

Diálogos I, 292). Sin embargo, pareciera que esto no fuera mencionado de forma despectiva sino más bien como algo que ya en la adultez no encontramos, una forma de *ser* distinto. En ese sentido y según la cita, podríamos suponer que la diferencia versa sobre la expresión de los niños, quizá en forma de inocencia, la ingenuidad y la inseguridad de sí. Mientras Sócrates habla con seguridad y no necesariamente con una amorosa inocencia, Lisis no es capaz en primera instancia de poder hablar con confianza. Interpretando así además que aquella inocencia o expresión sería una forma de suponer un cierto lugar jerárquico, como una forma de respeto. En los jóvenes que están más próximos a la mayoría de edad, esa inseguridad no es tan palpable puesto que fueron ellos quienes se acercaron a Sócrates primero y lo invitaron a conversar. Pero aun así poseen esa candidez en la forma respetuosa en la que se dirigen al filósofo. En ese sentido pareciera que hay una línea que separa el uno del otro en cuanto, respecto de lo que decía, el modo de ser o de comportarse se daba de forma diferente. Esta línea sería un primer contraste entre ser niño o joven y un adulto.

Pero luego hace otra mención y distinción de la infancia. Esta sucede a raíz del hecho de que Lisis cuenta a Sócrates sobre que no puede tomar responsabilidad de sí y de actividades en su hogar ya que estas solo están reservadas a los adultos que le rodean y sólo cuando sea adulto podrá tomar bajo su cuidado. De ese modo, Lisis cree que por ser pequeño etariamente está subordinando a la adultez. Sin embargo, para Sócrates la infancia es dominada porque no poseen los conocimientos útiles que promueven los adultos, no por su edad. Le dice a Lisis que sus padres no le dejan tomar responsabilidad por temor a la falta de habilidad y conocimiento, y no porque esperan a que tenga la edad suficiente como le hacen creer (Platón, Diálogos I, 289) porque puede que llegue a la edad de la adultez y no logre el conocimiento requerido. Dejando así la idea de que la infancia no es sobre la edad, sino sobre el conocimiento. Si bien hemos planteado que al griego no le importa la enseñanza de lo útil en cuanto a la técnica se refiere, pareciera que para los griegos y para él, la infancia y la niñez es algo que se diferencia por los grados de conocimiento, pero no nos dice necesariamente que no poseen la capacidad de cuidar de sí o de comenzar a cuidar de sí.

Sin embargo, a pesar de estas distinciones para Sócrates no hay impedimento para mezclarse y conversar con ellos aun cuando él es más “viejo”; *“Pues cuando se vayan estos, dirán que nosotros creíamos que éramos amigos -porque yo me cuento entre vosotros- (...)”* (Platón,

Diálogos I, 316). Para esclarecer esta posibilidad de participación, propongo una explicación la cual es que a pesar de la confianza y la poca candidez que posee el griego, podrían compartir *un algo* que sería parte de la ingenuidad de los niños que podemos expresar con la segunda distinción; el grado de conocimiento. Es decir, decía ya en la primera diferencia que había un respeto por una cierta posición jerárquica, si pensamos esto en conjunto con los grados de conocimiento podríamos decir que ese respeto viene de suponer que al ser mayores los adultos son más sabios. Pero si analizamos esto, podemos suponer también que al ser consciente de la sabiduría de la adultez reconocen su propia ignorancia, conocimiento que compartirían con Sócrates. Eso nos hace preguntarnos si es que Sócrates se siente infantil o si quiere infantilizar a los adultos, esto podría ser como no ser, pero plantearlo requiere un análisis más detallado que no se hará en el presente, no obstante, es un interesante tema de cuestionamiento, creo yo.

Como mencionaba al principio, el diálogo de Lisis tiene como tema central la amistad. Por esto los interlocutores quieren lograr encontrar la definición final, sin embargo, no lo logran. Pese a ello, en la conversación plantean posibles definiciones que luego descartan, aun así, hay una que define que son amigos quienes no son ni buenos ni malos. ¿Por qué escojo esta definición en específico? Ya desde el primer capítulo vengo mostrando lo que el conocimiento y la ignorancia significan dentro de la filosofía socrática, y que en este capítulo pareciera ser una distinción de la infancia. De este modo me parece de lo más curiosa esta definición puesto que es precisamente el conocimiento y la ignorancia los que posibilitaría la amistad. Esto último es explicado por la relación de conocimiento que cada uno tiene, es decir, si es bueno sabe y se basta consigo mismo, no necesita de uno otro y si es malo no sabe y tampoco quiere saber y por ello no logrará ser amigo de uno otro. En cambio, lo que sucede con quienes no son lo uno ni lo otro, es que saben de su ignorancia y por ende buscan el conocimiento, búsqueda que los atrae lo suficiente para formar una amistad. Pareciera que esto define el modo de ser de Sócrates y sus discípulos. Pero ¿qué relación existe con la infancia? Ya establecí que los niños pueden participar de un diálogo, de modo que se puede decir que son capaces de reflexionar. También que son conscientes de su ignorancia o pueden llegar a serlo, y esto es porque reconocen el que otro pueda ser más sabio que ellos que en este caso son los adultos y porque pueden formar lazos de amistad. En un momento del diálogo el griego felicita a Lisis por su amistad con Menéxeno, aun cuando son jóvenes han

podido formar ese lazo y si nos guiamos por aquella forma de caracterizar a la amistad podemos pensar que ellos no son ni buenos ni malos y por eso lograron su amistad. Sí es así también pueden ser partícipes del camino filosófico de Sócrates en cuanto al reconocimiento de su propia ignorancia y su constante búsqueda del conocimiento, características para que pueden comenzar a cuidar de sí.

Otro caso es Alcibíades quien es un joven entre los 17 a los 20 con quien también mantiene una conversación bajo el mismo método dialógico. Desde el diálogo de Lisis, podemos decir que al parecer la infancia puede reflexionar y cuidar de sí, ahora bien, en el de Alcibíades pareciera que para Sócrates la infancia es donde se debería dar el comienzo de aquel cuidado y aquella vida volcada a la filosofía. En una parte del texto tenemos un momento donde Sócrates le dice al joven que estaría a tiempo de poder remediar esa no virtud, ese no uso excelente del alma dejando así la idea de que la adultez ya es un momento tarde; *“(…) si te hubieras dado cuenta de ello a los cincuenta años, te sería difícil poder remediarlo, pero con la edad que tienes ahora, es precisamente cuando tienes que darte cuenta”* (Platón, Diálogos VII, 69) Es decir, hay que vivir una vida filosófica o dedicarse a la filosofía desde la infancia. Lo que si se debe tener en consideración es que, a pesar de hacer parte de la filosofía a la infancia, no podemos dejar de tener a la vista que Sócrates si piensa a los niños y jóvenes como potencialidad de adultos. El dedicarse a la filosofía desde temprana edad conlleva a que en el futuro se sea un adulto virtuoso que se mantenga en la vida filosófica. Es decir, la infancia es el punto de partida para este modo de ser.

En lo que respecta a Rousseau, como decía en el capítulo anterior, hay que pensar de una forma más autónoma a la infancia, en tanto que no debería ser confundida con la adultez. Sólo para contextualizar al lector, menciono que para el tiempo del autor había otros pensadores reflexionando acerca de la educación y su proceder en esta. Uno de ellos era Locke que proponía tratar al niño como un mini adulto. Rousseau estaba en contra de esto, pues para él existía una diferencia radical entre uno y otro. La infancia no es una versión miniatura de los adultos pues su disimilitud va más allá del tamaño o la edad, es una de carácter esencial (Rousseau, 23) y para el autor la semejanza planteada solo mostraba lo desconocido que es la infancia para los adultos.

El filósofo cree que es precisamente este problema de desconocimiento de la infancia lo que genera contrariedades a las propuestas educativas. Por eso para él es tan importante conocer al niño al que se le está enseñando. A pesar de ello el filósofo tiene en mente una forma de infancia donde esta nace sin saber nada, pero con la capacidad de aprender, que vendría de su naturaleza (buena: ser naturalmente bueno), elemento significativo para el autor, y es por esto que es importante ser niño antes de adulto, pues es ahí donde se aprende aquello que en el futuro somos y hacemos, aprendizaje que debe ser en correspondencia con ese *estado de naturaleza infantil*. Es esa misma capacidad la que le otorga a la infancia variadas necesidades que van más allá de la alimentación o el abrigo como lo son la comunicación y la corporalidad. Agregando que ese estado de naturaleza infantil no debe ser perturbado con aquello que es ajeno o contrario a esa naturaleza. Ese desarrollo conlleva a que un niño cuando llegue a su adultez adquiera la razón propia del humano adulto. Sin embargo, cuando niños no está esta razonabilidad, por lo que no debería ser usada la razón con los niños, o dicho de otro modo, no se debería intentar razonar con los niños porque esta se dará como culminación de un proceso (Rousseau, 107). Con todo lo que plantea, la infancia para el autor es algo que se debe respetar y dejar ser; “Amad a la infancia, favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto.” (Rousseau, 92) Algo que los adultos no arruinen o aceleren, pues cada uno tiene su propio tiempo; “¿Por qué queréis privar a esos pequeños inocentes del goce de un tiempo tan breve que se les escapa y de un bien tan precioso del que no podrían abusar?” (Rousseau, 92).

Mientras Rousseau suponía una diferencia esencial entre la infancia y la adultez, también podemos decir que esta distinción es de carácter intelectual en tanto que la razón es algo propio del humano “grande”. En cambio, en Rancière nos encontramos aparentemente con un imaginario de infancia que no hace aquella separación intelectual si no lo contrario, supone que; “todas las inteligencias son iguales” y lo dice sin una distinción etaria. Aun cuando Rousseau planteaba la capacidad de aprender en los niños, pareciera que estuviera pensando que a medida en que uno va creciendo hubiese menos saberes que aprender, en el caso de Rancière aquella capacidad se manifiesta de igual forma tanto en niños como adultos. Es decir, un niño y un adulto son capaces de aprender lo que quieran porque tienen la misma

capacidad, la misma inteligencia. Para el francés todos pueden aprender de todo, pero eso no significa que todos aprenden ese todo, pues nosotros contamos con la voluntad y es esta la que puede volcar nuestros esfuerzos de aprender a distintas áreas.

Esta forma de pensar a la infancia la constituye como una inteligencia presente, ya que siempre está ahí, no es algo que se desarrolle con el tiempo. Dicho de otro modo, el niño no es potencialidad de adulto intelectualmente superior si no de la adquisición de algún saber. Pero homologar las inteligencias y la capacidad de aprender o mejor dicho la voluntad de aprender permite establecer que los adultos no son seres completos, al contrario, poseen esa misma potencialidad de la infancia, la del aprendizaje. El autor para poder respaldar la propuesta de la igualdad de las inteligencias curiosamente utiliza un ejemplo de aprendizaje que tiene por protagonistas a los niños y es el del aprendizaje de la lengua materna, pues es un aprendizaje que hacemos cuando somos niños. Todos somos capaces de modo alguno de aprender el lenguaje en forma de idioma cuando estamos en la infancia, es decir, que para ese punto contamos con lo que llamamos inteligencia o capacidad de aprender.

Quien también piensa a la infancia en términos de capacidades intelectuales es Lipman. Para él la infancia posee la capacidad de la reflexión al igual que los adultos. Es decir, los niños piensan y razonan, no importa si es de la forma correcta o no (pues de eso se ocupará la filosofía para niños, del buen razonar). En ese sentido los niños son capaces de poder tener opinión, reflexión, intuición, cuestionamientos e incluso razones de sí y de los demás como también de sus experiencias puesto que tienen herramientas lógicas otorgadas por el uso del lenguaje. Para Lipman los niños comienzan a adquirir estas herramientas incluso antes de articular su primera palabra y cuando hablan ya dominan el uso del lenguaje básico que utilizan todos los humanos (Lipman, *Pensamiento complejo y Educación*, 75). De hecho, Lipman (72) cree que el razonamiento básico entre niños y adultos es muy semejante, incluso cuando estos últimos tienen más experiencias en la medida en que han vivido más.

Pero de esto tenemos, por así decir, dos caminos para pensar a la infancia; el imaginario del niño en el aula y el del niño en la sociedad. Si bien ambas a la larga están juntas, creo importante pensar una en concordancia con filosofía, o sea el niño en el aula y la otra con lo político, es decir el niño de la sociedad. En esta sección me encargaré de la primera. Como

decía es importante tener en cuenta el imaginario base de Lipman que es la reflexión, pues esta la que permite pensar a la infancia con la filosofía, ya que es un trabajo reflexivo, en palabras de Lipman;

*“[Les] que afirman que Filosofía para Niños es capaz de fomentar el pensamiento filosófico generalmente están seguros de que todos los niños tienen interés y capacidad para realizar tal actividad”* (Lipman, La filosofía en el aula, 114).

Es decir, que en este trabajo reflexivo, la infancia también puede participar a la par que les adultes; *“(…) la perspectiva de los [niños]- no tiene por qué ser incompatible con el mundo de [les adultes]”* (Lipman, La filosofía en el aula, 361), en la medida en que también pueden compartir y discutir sus propias experiencias desde su propia forma de ver el mundo. A partir de lo anterior, es interesante lo que plantea Lipman acerca de las teorías maduras de filósofos, pues es posible que parte de sus ideas fueran fundadas o pensadas por vez primera en la infancia.

La infancia posee grandes habilidades como poder elaborar preguntas metafísicas, poder aprender de forma eficaz más de un idioma a la vez, tener inclinaciones artísticas de lo más interesante e incluso hacer relaciones exitosas que nos sorprenden. Pareciera que aquellas grandes habilidades se fueran apagando con el paso del tiempo, y esto es un punto en contra para quienes piensan a la infancia en términos de desarrollo gradual. Una vez que pueden expresarse y son conscientes de su corporalidad son capaces de desenvolverse en el mundo bajo sus propias visiones, intereses y cuestionamientos. De hecho, los niños son bastante concisos en cuanto a sus opiniones o deseos. Sin embargo, a pesar de que Lipman (La filosofía en el aula, 370) está de acuerdo con esta autonomía en tanto que para él son personas, la imagen de los adultes no deja de aparecer. En cuanto al aprendizaje y los modos de ser que adoptan los niños se encuentran los adultes como ejemplos de esos modos. Pareciera que adopta la idea aristotélica de la mimesis en cuanto los niños aprenden imitando. De ese modo, lo más probable es que imiten a aquellos que les rodean. Para Lipman es super importante tener en cuenta esto, pues un adulte que no se comporte como *debería ser* o sea democráticamente (de eso hablaré en el siguiente apartado) no será un buen ejemplo para el niño. Pero esto no se trata de decir al niño “no hagas esto y haz esto otro”, pues si sus palabras no concuerdan con sus acciones solo generarán confusión y otra clase de complicaciones a

les niños. A pesar de que esta forma de pensar a la infancia en relación con la adultez no es necesariamente despectiva en el sentido que el propósito no es inferiorizar a la infancia, aún estamos conscientes de la infancia desde la adultez, como sujetos sometidos a estos como agentes que disponen de un ejemplo de modo de ser y expresarse (como ya decía) para los niños.

## 2. Cómo la filosofía política que estudia la educación piensa a las/os/es niñas/os/es.

En la sección anterior hablamos del imaginario de infancia en la filosofía enfocada en la reflexión y la esencia, desde la perspectivas de algunos autores de la tradición. En este, es el turno de hablar del imaginario desde la filosofía política que estudia a la educación, por esto debe entenderse aquí el concepto de *política* de forma amplia y como lugar de reflexión, donde se pueden plantear diferentes formas de pensarla. Es decir, estos autores están pensando su propia forma de entender la política, pero aquí lo que nos importa es el cruce que esto tiene con la educación y la infancia. Para ello analizaré la parte política que correspondería al análisis y cavilaciones filosófica en correlación con las preocupaciones y los objetivos políticos de Rancière y Lipman, agregando a esta sección las reflexiones de Hannah Arendt.

Comencemos por Hannah Arendt. Se podría decir que no hay un tratamiento específico de la infancia en su obra, sin embargo, hay dos temas que la incluyen de forma directa los cuales son el concepto de natalidad que se hace presente en muchas de sus escritos y su análisis de la crisis educativa del siglo pasado en los Estados Unidos. Tanto su concepto como su análisis están involucrados en lo que llamaremos la concepción política de la filósofa. La autora llama *vita activa* (Arendt, La condición humana, 21) a tres actividades primordiales en la vida del humano; Labor, Trabajo y Acción. La primera tiene que ver con la mantención biológica del cuerpo, la segunda con la mantención material y la tercera es el aspecto político de las personas. Es en esta última dimensión en la cual nos vamos a centrar pues es aquí donde convergen la natalidad y la educación, por ende, es aquí donde la infancia en concordancia con la enseñanza adquiere una significancia política, la pregunta es ¿cuál es esa significancia?

Hablaba acerca de la acción, para la autora la política es acción, lo que equivale a praxis en la política aristotélica. Somos actores en acción, pero esta solo se da en la vida pública a la cual pertenece lo social. Cuando somos ciudadanos estamos en acción dentro de lo público. Esto es al contrario de lo que es la vida privada que pertenece a la persona como individuo. En cuanto a lo social, el mundo se va construyendo con nuestras acciones, aquellas son reactualizadas constantemente por la natalidad. ¿Qué significa reactualizar? El mundo asiduamente cambia porque épocas comienzan y terminan y luego vuelven a iniciar. Para que este inicio constante sea dado, se necesita de un algo que entregue aquel principio. La

natalidad es constante nacimiento de nuevas personas en el mundo y por ende de nuevas acciones en la medida en que son nuevos comienzos; “(...) *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.*” (Arendt, *La condición humana*, 23). Como dice la cita, las nuevas personas traen consigo la capacidad de dar el comienzo. En la natalidad nos aparece de inmediato la infancia pues quienes nacen son niños no adultos. Cuando decimos que la natalidad trae consigo un nuevo principio decimos que la infancia trae consigo ese nuevo principio, en otras palabras, los principales agentes de cambios son los niños, pues ellos en sí son un nuevo comienzo, son las nuevas personas que vienen a poblar el mundo.

Pero si estamos hablando de niños, de acciones y el mundo la educación también se nos aparece pues esta es la que debe poner al corriente a los nuevos lo que han hecho los viejos, cuales han sido sus acciones para con el mundo. En ese sentido la autora analiza la crisis de la educación por la que Estados Unidos pasa en su época y que muy probablemente sigue sucediendo y no solo en aquel país. Desde la modernidad y más concretamente desde Rousseau (Arendt, *Entre el pasado y el futuro*, 188), la educación es pensada como una herramienta política. Aquí hagamos un paréntesis, este capítulo pone de manifiesto como la educación es pensada en términos políticos y para efectos políticos como lo veremos con los autores que se desarrollarán a continuación, y si bien Rousseau no está entre ellos, el escrito ha manifestado a modo general el papel político en el autor respecto con la preservación de la naturaleza del humano en la educación.<sup>16</sup> Volviendo con Arendt, para ella la educación no puede estar al servicio político, o de otra manera, no debe ser política, en sus palabras; “*La educación no debe tener un papel en la política, porque siempre tratamos con personas que ya están educadas.*” (Arendt, *Entre el pasado y el futuro*, 188). Si sucede de aquella manera, la educación es un adoctrinamiento de los adultos para con los niños. Para la autora la educación debe ser conservadora, pero este conservadurismo versa en no quitar la capacidad de lo nuevo a los niños.

Aquello trae consigo algunas formas de pensar lo anterior. Tenemos aquí la idea de que la infancia no puede ser un actor político en cuanto son niños, pero sí en potencia de adultos. Si bien la autora no considera apropiado políticamente el adoctrinamiento forzoso de la

---

<sup>16</sup> Consulte al apartado anterior o al capítulo anterior donde hay una sección completa dedicada a este autor.

adulthood with children, these only must conserve that political that they possess until they become adults, until when they are educated. Their voice and their actions only gain sense one time that they stop being children and young people. On the other side even when the education must not possess a political role it finishes developing in the same way. In this case it must be taken care of that capacity of restoration of the world, a political restoration for that as the world when it is in its moment of deterioration, as vital process of each generation, can return to be reconstructed or to be revitalized. In that concern there is evidence of a care of the future politics and is for that that even when it must not be at its service it is equal. When the author tells us that the politics is about natality and its sense and that the education is about natality, the relation between these three concepts is evident, without natality there is no politics, but the natality requires of the education. What happens is that even when the world needs of what represents the childhood, it is the adulthood that takes the action and the voice of those who still do not have the capacity of participation in their condition of non-adults. Appropriation that refers to take the place that would correspond to the childhood and its contribution to the world, excluding them of that same world that they must continue censuring their opinion, action and reflection.

On the other side, as I said, Lipman will propose the FpN<sup>17</sup>, that has as fundamental imaginary the reflexive capacity of the childhood, but not only stays in it. Let us say that there is a political imaginary also that goes with the proposal of philosophy and with this way of thinking the childhood. But let us start highlighting the aspect of the political of the author. For Lipman the institutions must be democratic for that they correspond to the model of social order that is in force. In the measure in that the institutions are so, the civil society is also. The problem is that those who are not democratic from young people, when they reach adulthood it complicates the exercise of it. ¿How to maintain a good functioning of the democracy when its participants lack of the necessary tools for its correct practice?

A place that must be democratic under the ideals of Lipman is the school. It is in it where the future generations learn that which will keep safe that form of organization

---

<sup>17</sup> Filosofía con niños.

política. Con el desarrollo de la comunidad de indagación el autor propone el hacer debates sobre reflexiones filosóficas con niños, pero a través de conductas que promuevan la democracia, es decir, que la comunidad de indagación está al servicio del orden político en la medida en que se desarrolla políticamente puesto que recurre a las conductas democráticas de las que hablaba;

*“La construcción de una comunidad de investigación es un logro más substancial que la mera idea de un ambiente abierto. Hay ciertas condiciones que son requisitos previos: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo (de los niños entre sí y de los niños y profesores entre sí) (...)”* (Lipman, Filosofía en el aula, 118)

La disponibilidad a la razón contiene la idea de la voluntad hacia la participación y al mismo tiempo el respeto resguarda esa participación. En la sociedad democrática, el ciudadano debe estar dispuesto a participar mediante opiniones, elecciones o alguna crítica que ayude a mejorar aquello que no está siendo justo, pero esto debe darse en un espacio donde aquellas opiniones, elecciones y críticas sean respetadas. Una sesión de FpN trabaja sobre esta dinámica para así internalizar aquella forma de ser para con los otros. Se trata de aprender la democracia en la práctica de la democracia misma, dicho de otro modo, en la comunidad de indagación los problemas filosóficos se debaten democráticamente.

Con base en lo anterior, se logra visualizar la gran importancia de una visión de educación formadora. Creadora de sujetos democráticos. Lipman nos presenta de manera innovadora la idea de generar un espacio filosófico propio de niños, pero lo hace desde una mirada muy adulta y quizá hasta muy tradicional, pues pareciera que piensa a los niños como en potencia de la actualidad “adulto”, aun cuando rescata la dimensión reflexiva que comúnmente se le expropia a la niñez. En otras palabras, su imaginario de infancia posee una cierta dualidad pues en la medida de lo intelectual, los niños no difieren de los adultos más que en experiencia, por ello deben ser pensados como personas en sí, dando un espacio al ser niño. Sin embargo, en la dimensión política del imaginario de infancia, los niños vuelven a ser pensados en post de la adultez.

Su propuesta se podría entender como una educación que es entrenadora, es decir, que se da en la práctica de adquirir herramientas para lograr el sujeto social ideal, es decir el adulto ideal. Todo un camino educativo en miras de un futuro, no de un presente. Con esta lectura

se puede pensar que la innovación del pensar la dimensión de la infancia como un lugar propio se pierde, y en un intento de entregar y reconocer su espacio se le vuelve a despojar de él. Nuevamente la infancia vuelve a ser subordinada a la adultez. La situación sería diferente si la finalidad no se diera en post de una meta futura, es decir, si la idea de FpN no tuviera por objetivo un modelaje de los adultos específicamente político, sino en el acto mismo de la clase o programa.

Lipman nos presenta una educación y una filosofía al servicio de un propósito, este propósito es formador. Podríamos llamarla como una enseñanza formadora. Se cultivan ciertos valores que se creen absolutos para lograr el individuo democrático. Pero esto en base a una práctica constante en el tiempo. Los niños no serán individuos democráticos porque lo elijan, sino porque es la forma en la que fueron educados aun cuando se trabaja la reflexión y por ende el espíritu crítico. ¿Cuál sería el valor de la democracia para Lipman? ¿Algo que se piensa, se escoge y se vive o algo que el adulto elige y adiestra? En ese sentido la propuesta del estadounidense está lejos de diferir con las ideas tradicionales, la educación es lo que la adultez escogió para los futuros adultos.

Lipman aun con su propósito político propone la igualdad de inteligencias de niños y adultos donde ambos quedan en la misma posición intelectual (comunidad de indagación), pero no es el único. Otro que tiene igual enfoque de la condición intelectual, el cual será un fundamento importante en el desarrollo de su concepción de política, es Rancière. Sin embargo, para poder entender el papel de la educación y la infancia en esto hay que comprender lo que propone por política. Para ello dos conceptos claves; policía y política. Llamemos al primero el aparato que dirige o direcciona a una cierta comunidad. Administración que podemos definir como espacio común, lugar donde hay subjetividades que son regidas por la policía, y que están determinadas o gobernadas por los mismos axiomas. La policía es un orden de los cuerpos como dice Rancière, define las divisiones. En palabras del autor; *“conjunto de los procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución.”* (Rancière, El desacuerdo, 43). Para la concepción tradicional esto sería política y no policía, de hecho, el término *policía* nos aparece como institución, a pesar de ello hay que tener presente que la

policía como institución es solo una parte a lo que Rancière denomina *policía*, es decir, al orden establecido para el espacio común.

En lo que respecta a la política, la definiremos como el opuesto de la policía, o dicho de mejor forma, como su fractura. En otros términos, es una acción que atenta contra el orden o lugar asignado de los cuerpos. La política es un acto aislado en el tiempo, es ocasional, es rara y no es necesaria, puede perfectamente no darse política y tener solo policía, pero cuando ocurre no ocurre desde la nada, a pesar de no poseer objetos o cuestiones que le sean propia, la política siempre se da en oposición a la policía, pero no solo requiere de esta para actuar. Existe otro objeto del cual la política se sirve para su manifestación y es la igualdad, sin la concepción de igualdad la política no puede actuar.

Para este punto tenemos a la igualdad como elemento que permite el acto político, en la medida en que se opone a la policía que es el lugar de la desigualdad, donde se busca rectificar aquella igualdad primera que la policía modificó y negó. ¿Cómo esto se relaciona con la infancia? Rancière propone pensar la igualdad de las inteligencias en la medida en que todos son capaces de aprender lo que dicte su voluntad. Aquel acto voluntarioso dicta una autonomía puesto que cada uno puede conducir su intelecto en lo que desee. Ya no se es prisionero de la explicación, y ya no se cree en la dependencia de otros para la *comprensión*. Aquello forma sujetos emancipados. La propuesta educativa de Rancière tiene por finalidad la emancipación de las personas, para que estas puedan ser agentes políticos.

De lo anterior podemos inferir que la infancia no es excluida de lo político, pues si aceptan su igualdad y se emancipan pueden ser sujetos que fracturen el orden predeterminado. De hecho, el acto mismo de educarse con la propuesta universal y anti institucionalista de Rancière es romper con la policía y su mandato de una escuela que tiene ciertas reglas que se esperan sean cumplidas. Desde la idea de lo político en el autor y en concordancia con la infancia, pueden ser propuestos más ejemplos que el anterior, como lo es que una niña exprese sus deseos a sus padres, tenemos el caso de romper con las normas de género, o en la misma escuela que en recreo se quede pintando o leyendo, cuando se espera que juegue o haga algún deporte. Un ejemplo que involucra el tema de esta investigación es el hacer filosófico infantil. Es un acto político que una niña haga filosofía, porque atenta con el orden

determinado de la escuela que dice que los niños no pueden hacer filosofía hasta en los dos últimos años de la enseñanza media.

### 3. Cómo la psicología educativa piensa a las/os/es niñas/os/es.

En lo que respecta a la psicología, sus aportes tanto hacia la infancia como a la pedagogía son innegables. Es por ello por lo que en esta sección presentaré cómo se ha pensado la infancia en relación con la educación desde algunos psicólogos cuyas investigaciones presentaron una base para el desarrollo de propuestas educativas, así como de la relación entre adultos y niños; tal es el caso de Lipman quién desarrolló la FpN en concordancia con valores y formas de entender a la infancia con estos psicólogos/filósofo. Aquellos son Piaget, Vygotski por el lado de la psicología y el filósofo Dewey. Para prevenir al lector aclaro que en sí los tres tienen un aporte directo en la psicología, pero el caso de Dewey es especial, pues su desarrollo como autor fue más filosófico. No obstante, lo introduzco en este apartado porque como dije, tuvo aportes en el área de psicología y porque además para poder entender al autor es quizá más conveniente tener antes a la vista las propuestas de los dos psicólogos que serán abordados aquí.

Comencemos por Piaget. En su obra *Psicología del niño*, escrita en conjunto con Bärbel Inhelder, condensa lo que venía siendo expuesto en obras anteriores: el desarrollo de la inteligencia en la infancia es gradual. Agrupan las etapas de desarrollo entre edades estimativas tales como los primeros 2 años aproximadamente, luego hasta los 7 u 8 años, para luego llegar a las 11 y 12 años, y concluir con los 14 y 16 años más o menos lo que se llamará adolescencia. Clasificaciones aproximadas pues muchos son los factores que hacen variar el desarrollo de la inteligencia entre una niña y otro. La primera de todas es la etapa senso-motora que será la que permita las demás etapas;

*“La importancia de este esquematismo sensomotor para la formación de futuras generaciones se verifica por el hecho, entre otros, de que, en los niños nacidos ciegos, estudiados a este respecto por Y. Hatwell, la insuficiencia de los esquemas de partida comporta un retraso de 3-4 años y más hasta la adolescencia en la construcción de las operaciones más generales, mientras que los ciegos tardíos no presentan un desfase tan considerable.”* (Piaget y Inhelder, *Psicología y Pedagogía*, 26).

Pero ¿qué es la inteligencia para Piaget? Es un conjunto de mecanismos que permiten al humano generar acciones en relación con lo real. Puede darse de forma exterior o material y también de forma interior en cuanto a pensamiento. A pesar de que todos nacemos con una

inteligencia inicial, es importante tener en cuenta que desde el punto de vista de Piaget esta como ya mencionaba, se desarrolla paulatinamente. Es decir, ciertas habilidades o formas de relacionarse con el mundo van adquiriéndose con el paso del tiempo en función de factores biológicos, sociales, culturales, entre otros. En palabras de Piaget la inteligencia es;

*“(...) una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores, y que estas estructuras consisten en organizar lo real, en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo.”* (Piaget, *Psicología y Pedagogía*, 25).

Ahora bien, estos estudios psicológicos pueden ser transportados a la discusión pedagógica y en base a estas teorías generar didácticas que vayan acorde con los objetivos educativos. En ese sentido el autor propone una enseñanza de saberes que asimilen el hecho de que los niños de distintas edades poseen menos o más herramientas de la inteligencia. Pero también que su inteligencia no pende completamente de lo que los adultos les enseñen como si fueran una tabula rasa, sino de aquello que se está produciendo de forma natural en el niño en la medida en que va creciendo y desarrollándose intelectualmente. De ese modo aparece algo importante en aquel desarrollo, la experiencia. La educación debe tener en cuenta que para la construcción de la inteligencia se necesita más que solo el lenguaje, es decir, las clases deben abordar más que solo teoría. Para ello hay que promover la experiencia, por ejemplo, tanto en la ciencia como en la matemática se requieren de ciertos procesos cognitivos que van más allá del lenguaje. Promoviendo una enseñanza que construye gradualmente los saberes con relación a la etapa en la que se encuentran los niños y que además promueva las experiencias necesarias para que aquel desarrollo intelectual pueda ser más completo hacia mundo y, así, los sujetos futuros tengan los conocimientos necesarios para enfrentarse al mundo.

En su análisis de distintas disciplinas del saber impartidas en las escuelas tanto primarias como secundarias y universitarias, la filosofía queda en el lugar de los secundarios y la universidad. Piaget asume que en esa posición dentro de las planificaciones de educación no merece ser cuestionada. En la obra *Psicología y Pedagogía*, el autor supone que la filosofía tiene sus dificultades dentro del curriculum, estas refieren desde donde se está enseñando o practicando la filosofía, desde áreas filosóficas/científicas o desde la tradición o desde

cualquier posición en la cual pueda presentarse. Sin embargo, no pone en cuestión si es que pueda abordarse antes de los últimos años de la secundaria. Si inferimos a partir de su teoría tenemos que la etapa donde el desarrollo de la inteligencia estaría *completo* más o menos es a la edad de 15 años hacia adelante. En lo que respecta a las habilidades para el desarrollo de hipótesis o acciones mentales que vayan por aquella dirección<sup>18</sup> pertenecerían a esta etapa. Aquellas habilidades son necesarias para el aprendizaje de la filosofía, en la medida en que se necesita entender hipótesis o tesis o modos de pensar de ciertas ramas de la investigación filosófica o de ciertos filósofos. En ese sentido, para Piaget ubicar la filosofía desde el momento en que la inteligencia tiene las herramientas para la reflexión filosófica, o sea a partir más o menos desde los 15 años, sería lo idóneo en la medida en que los niños antes de eso no estarían capacitados para lo que conlleva el entendimiento de la filosofía.

Pensar a la infancia en una escala progresiva del desarrollo de su intelectualidad, hace que el adulto asuma la entera responsabilidad de aquello que no ha adquirido el niño en su desarrollo. De ese modo los niños ocupan una posición de inferioridad, tanto social como biológicamente, ante los adultos puesto que estos sí tienen su inteligencia por completo desarrollada. De ese modo los niños viven bajo los designios de quienes sí están capacitados para decidir por ellos. En ese sentido la escuela es la preparación de las facultades de futuros adultos. Sin embargo, las preocupaciones de Piaget no van en la comparación de niños y adultos, sino de un estudio focalizado en la infancia, y aun cuando podemos desprender la idea anterior de la jerarquización intelectual, hay que reconocer que su forma de concebir a la infancia y su inteligencia marca una diferencia; “*En lugar de registrar las deficiencias del razonamiento en la infancia comparado con el de la edad adulta, Piaget centró su estudio en las diversas características del pensamiento en el niño*” (Vygotski, *Pensamiento y lenguaje*, 15) Los niños dejan de ser pensados como si no tuvieran capacidad cognitiva. Extrapolemos esta discusión al terreno filosófico, mientras los empiristas suponían a la mente de los niños un lienzo en blanco, Rousseau proponía dejar de lado aquello con su postura de la naturaleza humana como algo mental que se da en la infancia distinguiendo así a los niños de los adultos.

---

<sup>18</sup> No utilizo la palabra *reflexión* en esta situación porque el autor en su obra *La representación del mundo en el niño* hace referencia a que niños de menor edad, y por ende en una etapa de desarrollo inferior a los adolescentes, son capaces de reflexionar. De ello infero que la diferencia de reflexión entre uno y otros tiene que ver con el proceso intelectual desarrollado en una etapa en específico. Dicho de otro modo, un niño de 8 años con uno de 15 años reflexionan, pero el alcance de esa reflexión sería diferente.

Piaget ocuparía un lugar similar al de Rousseau. A pesar de que, para el psicólogo, el desarrollo cognitivo en la infancia es menor que el de un adulto, está presente, es decir, no están vacíos. Tienen como enfrentarse al mundo desde su propia cognición que es diferente de los adultos.

El concepto de *desarrollo* cognitivo no es la única manera de pensar a la infancia y su capacidad intelectual desde la psicología. En otra postura nos encontramos con Vygotski quien postula una idea *evolutiva* de la inteligencia y aun cuando pareciera sonar muy similar a la postura de Piaget debido a lo que por *desarrollo* entendemos, no deben ser confundidas. Mientras Piaget pone su atención en lo que se produce a nivel cognitivo en específico, Vygotski cree que lo cognitivo va de la mano con lo social/cultural que sucede de forma externa a lo *biológico*<sup>19</sup>; *“La historia de la conducta del niño nace a partir de la interrelación de estas dos líneas”* (Vygotski, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 78). De ese modo el lenguaje juega un papel crucial como mediador de aquello que es interno en el niño con lo que es externo a él. Para el psicólogo la organización de las funciones psicológicas superiores es posible por el lenguaje (Vygotski, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 45), pero este no está solo, sino que debe ser acompañado de la acción, o de otra forma, de la inteligencia práctica;

*“El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz a formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen.”* (Vygotski, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 47)

Para él, el niño comienza a guiar su conducta primero por el lenguaje, en el uso de este puede actuar impulsivamente porque que los niños tendrían acceso al lenguaje antes que a la planificación. Un ejemplo que da es que los niños ponen nombres a sus dibujos cuando estos ya están terminados, no los planean. Más adelante la experiencia del lenguaje y la práctica le otorgarán la habilidad de planificación, para ese momento el niño o joven planeará primero qué quiere dibujar y no al contrario; *“A través de repetidas experiencias de ese tipo, los niños*

---

<sup>19</sup> La terminología utilizada para lo referido a lo biológico es *“procesos elementales”*, y en lo que respecta a lo social/cultural es *“funciones psicológicas superiores”* (78)

*aprenden silenciosamente (mentalmente) a planear sus actividades” (Vygotski, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 55).* Esto sería un ejemplo de evolución.

Además de la planificación está la manipulación de objetos. En estudios realizados por Vygotski y sus colaboradores notaron que al asignar problemas como “tomar” o “dejar” algo o “llevarlo” de un lado a otro, los más pequeños utilizaron el lenguaje para poder organizarse y resolver el problema. Esto sería a modo interno. Pero al momento de notar que no pueden llevar a cabo la solución por ellos mismos, el lenguaje toma otra dirección, ya no sobre lo interno si no sobre lo externo pues los niños utilizan del lenguaje para pedir la cooperación de quien pueda ayudarles a lograr resolver el problema. Eso conlleva una actitud social, ya no se trata solo de ellos mismos y su propia organización, ahora es un acto colaborativo en la medida en que se involucra a la otredad. Pero no son solo problemas de tipo práctico. Poner a los niños en una situación fuera de su zona de confort hace que los niños deban idear como poder lograr la tarea encomendada. El lenguaje será el posibilitador de esto en la medida en que se use en las situaciones que ya nombramos. En ese sentido permite la adquisición de herramientas que ayudan tanto interna como externamente. Para Vygotski es aquello lo que diferencia a los niños de los animales; *“[el] lenguaje se convierte en la base de una nueva forma superior de actividad en los niños, distinguiéndolos de los animales” (Vygotski, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 54).*

En lo que respecta al pensamiento tenemos que poner atención a los procesos elementales, pues, para el psicólogo, los niños más pequeños piensan cuando recuerdan algo. La memoria es la encargada de otorgar el pensamiento en la medida en que los niños van memorizando experiencias, en otras palabras, los recuerdos dan estructura al pensamiento. En el caso de los niños más grandes o adolescentes la relación memoria/pensamiento se da al contrario. Cuando intentan recordar algo deben pensarlo. Esto es debido a que para ese entonces la mente está *«logicalizada»* (Vygotski, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 85), cambiando las relaciones psicológicas que se producen. Ese contraste permite vislumbrar nuevamente la evolución y la convergencia de lo interno y lo externo. La memoria pertenece a aquello que se da sin intervención adulta, es de origen biológico y le corresponde al niño, sin embargo, esta almacena experiencias que devienen de lo exterior, corresponden a como el niño interactúa con su medio.

En lo que respecta a la educación, Vygotski se opone a la concepción de Piaget. Mientras que este último proponía un sistema de enseñanza que acompañara la etapa de desarrollo, el primero cree que ese método es estancar la evolución del niño. Es importante proponer una enseñanza que presente un desafío para el estadio o etapa de desarrollo en el que se encuentra la persona. A pesar de que se utilice la misma terminología de Piaget no hacen referencia al mismo fenómeno. Para entender esto hay que tener claro que para Vygotski los cambios o transformaciones no son estáticas o cronológicas y no se dan igual forma en todos los individuos. Agreguemos la importancia del medio social y cultural en aquellas transformaciones. En ese sentido el aprendizaje cumple un importante rol en la vida de los niños porque hace posible la evolución en el trabajo con otros. De ese modo el aprendizaje debe darse por adelantado del estadio en el que está el niño. Este estadio o etapa no es absoluto, por ello para estimular su cambio se debe poner situaciones que lo sobrepasen. La educación para Vygotski debe ser eso, la posibilidad de transformación siempre y cuando el objetivo educativo sea lograr ese cambio. Si lo que quieren es estancar el proceso cognitivo de la infancia, enséñenles a la par con sus etapas de desarrollo, pero si su finalidad es la de generar un movimiento en su proceso cognitivo hay que enseñar un paso más adelante. En momentos donde el niño se ve involucrado con una situación que le es compleja tendrá que replantearse todo en busca de poder sobrellevar la dificultad. Es la experiencia la que permitirá que aquello que es difícil se torne más fácil. Llamemos al estadio cognitivo “actual” de un posible niño *nivel real de desarrollo* y al modo de enseñanza de Vygotski *zona de desarrollo próximo*. La diferencia entre ellas es la distancia de la capacidad de resolución de un problema de forma independiente y de la potencialidad del desarrollo en resoluciones de problemas con la ayuda de adultos o la colaboración de otros niños (Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 133). De esa forma nos queda que la educación debe entregar esa *zona de desarrollo próximo* para que los niños no queden estancados en su *nivel actual de desarrollo*.

Mientras Piaget hacía evidente a la infancia en la medida en que eran personas con cognición suficiente para enfrentarse al mundo, siendo así diferenciadas de la adultez, Vygotski le agrega el aspecto social. Los niños también son sociales y que lo sean es de suma importancia para que puedan ir transformando su cognición. Mientras que a nivel biológico suceden procesos estos deben cruzarse con lo cultural. En ese sentido nos hace conscientes de como

el medio influye en su forma de desenvolverse, pero también nos hace pensar en cómo necesitan y participan de lo social. Si hacemos una crítica bastante superficial en la actualidad muchas veces negamos lo social en la infancia, y si se la otorgamos es exclusivamente entre pares. En lo que respecta a la relación de niños y adultos ese aspecto se da en formas muy limitadas establecidas por un orden adultocéntrico. Muchas veces nosotros mismos no nos damos cuenta como nuestras acciones con ellos inciden de forma más profunda de lo que creemos, pero si avanzamos en la crítica/reflexión, lo político es algo evidentemente social y aún hoy la infancia está casi del todo invisibilizada. Agregando también el rol de la educación y las escuelas donde se hace ficción de lo social y donde la interacción de unos y otros está mediada por reglas de como los adultos y los niños deben tener una cierta relación, así como los niños menores con los mayores y luego los del mismo año. No estoy diciendo que este no pueda ser discutido y puede que en algunos lugares esto se de forma diferente, pero creo que no son reglas *escritas* sino más bien se van formando en la mente en la medida en que uno va experimentando la escuela y que se hacen patentes aun en la universidad. Para apoyar esta idea me sirvo de la noción de “*curriculum oculto*” que podemos encontrar en Giroux por el lado de sociología y de Jackson quien es un educador estadounidense. Estos autores utilizan la noción de “*curriculum oculto*” para explicar aquellos mecanismos que no se encuentran en las reglas formales, en palabras de Giroux son “*las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula*”(Giroux, 65) y en el caso de Jackson, nos dice que es “*la enseñanza tácita de normas y expectativas económicas y sociales, a los alumnos en la escuela (...)*” (citado en Mardel, 61). De ese modo nos queda preguntarnos ¿realmente somos conscientes de la importancia de lo social? y ¿estamos respetando ese aspecto a la infancia?

Terminaré esta sección presentando a Dewey y su propuesta sobre la experiencia y la democracia. Él formula una teoría educativa con la base en que la experiencia es la encargada del desarrollo físico e intelectual de la infancia. La vida es una continuidad de experiencias que van forjando el carácter, las visiones y el modo de desenvolverse en el mundo de quien las vive. Estas experiencias tienen una continuidad, y es esta que influye en la persona que las vive. Podemos explicar el *principio de continuidad* de las experiencias como un *hábito*. Cuando se adquiere un hábito se modifica nuestra conducta debido a este, sin embargo, la

continuidad va más allá que un habituarse a algo, es cuando la experiencia de vida transforma el cómo recibir otra experiencia en la medida en que cambia algo en la persona; “(...) *el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después.*” (Dewey, experiencia y educación, 79).

En ese sentido, la educación debe centrarse en la experiencia de los alumnos. Si la experiencia afecta de forma directa en el desarrollo de una persona, la enseñanza debe apuntar a aquella fuente de transformación guiando así aquel desarrollo. De ese modo la experiencia en la educación debe permitir el crecimiento en todo aspecto, tanto biológicamente, como intelectual y socialmente. A pesar de que todas las experiencias son posibilitadoras de cambios no significa que todas las experiencias sean educadoras. El autor advierte el hecho de que hay experiencias que hacen de la persona perezosa, caprichosa entre otros aspectos que podrían catalogarse como negativos. Dewey las llama experiencias *antieducativas* y las define de la siguiente manera; “(...) *es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias.*” (Dewey, experiencia y educación, 72). Es decir, cuando le fallan al principio de continuidad o cuando hacen que este principio genere conductas que atenten contra los valores morales o contra aquellas conductas consideradas positivas. La didáctica emprendida por los educadores debe advertir la diferenciación de las experiencias para así hacer uso de las que sí son educativas. De ese modo el profesore debe ser alguien capaz de proporcionar tales experiencias mediante la observación crítica. Del mismo modo debe servir como un guía de los niños y sus experiencias.

Para poder trabajar con la experiencia en la educación se debe partir de una base la cual es la experiencia individual de cada niño de la clase. Son las experiencias de cada uno las que van a permitir las ulteriores. De ese modo lo que propone Dewey es una educación cercana al contexto de cada estudiante, donde la enseñanza adquiere sentido en la medida en que aparece en la vida. Este modo de suponer el trabajo educativo permite pensar que trabajar desde las experiencias propias permite la corrección de aquellas que son antieducativas, puesto que el trabajo del docente es la guía hacia esas experiencias que sí proporcionan el crecimiento o desarrollo positivo. Si alguien tiene por experiencia algo que le provoque la

pereza debe ser guiado a aquella que promueva la curiosidad. Es por ello que es importante que si bien la experiencia propia sea la base no sea la única utilizada en el proceso educativo, se debe ir evolucionando en aquellas experiencias posteriores, pero tampoco alejándose de la comprensión de los niños, es decir, utilizar experiencias que sean ajenas a las que han vivido y viven.

La infancia pensada desde la experiencia aparece como sujetos que ya la poseen, en ese sentido su diferencia con los adultos es que estos tienen más experiencias. A pesar de esto es labor de los adultos, y su ya avanzado repertorio de experiencias, proponer cuál es la guía requerida para quienes son nuevos en el mundo. Si bien es importante plantear que la experiencia infantil debe ser reconocida y valorada en la medida en que afecta a la infancia y su posterior crecimiento, logrando así advertir que las vivencias de los niños son importantes en la construcción de sus vidas y sus identidades, aún la adultez es la encargada de definir cuáles son las experiencias que sirven a las que no en pos de lo que será ese niño en el futuro, es decir, cuando sea adulto. De ese modo, se valora el presente de la infancia, pero no se puede solo quedar ahí, debe contemplar el futuro. La infancia se reconoce, pero la adultez no deja de perder importancia en el abordaje de esta, sentando las bases del futuro en la medida en que poseen más experiencia y planteando un pasado puesto que son más antiguos que los niños. Y según esto último podemos decir que los niños en su condición de nuevas personas no tienen las experiencias necesarias para comprender el mundo al que llegaron y que ya existe, por esto los adultos son el lugar o modelo de experiencias pasadas en la medida en que están dentro y han experimentado ese mundo.

A partir de lo anterior nos encontramos con un escenario muy similar a Arendt, la importancia del pasado en el trabajo educativo. Las experiencias son presentes y futuras, pero también lo son pasadas. Para Dewey la educación debe contemplar estas tres dimensiones, y como hablamos de niños, dos de estas dimensiones temporales corresponderán a los adultos en la medida en que ellos tienen el pasado y delimitan el futuro. La infancia queda como el presente que se trabaja en miras del futuro. Esto ocurre de forma individual respecto de la vida y la guía de esa vida de cada niño, pero también posee un aspecto social. Las sociedades también poseen una experiencia en conjunto, es por esta experiencia social que el pasado adquiere

importancia puesto que quienes llegan al mundo lo hacen a uno que ya está construido o desarrollado, hay experiencias que llevaron a ese mundo a lo que es en su presente.

En la práctica educativa que valora y trabaja a partir de la individualidad de sus participantes tiene una finalidad en favor de la pluralidad, de la comunidad. Ese objetivo es la preservación del mundo, pero de *un* cierto mundo, uno democrático. Dewey plantea que no se puede estandarizar una didáctica de la experiencia puesto que la experiencia no es una sola, por ello el maestro debe trabajar bajo su propio método en la medida que es consciente de sus alumnos. Aunque en ese trabajo particular estaría detrás el mismo objetivo, una sociedad democrática, pues es esta la que respetaría las experiencias individuales por igual:

*“(...) una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia. Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada.” (Dewey, experiencia y educación, 91)*

Podemos entender la cita anterior de la siguiente manera: la vida social se construye a partir de una experiencia propia que a la vez es compartida. En esa doble dimensión de la experiencia, la democracia sería la que resguarda la experiencia común en la medida en que resguarda y respeta la experiencia individual. Es por ello que las instituciones deben guiarse bajo los principios democráticos. En el caso de la educación, la escuela debe resguardar ambas experiencias, la compartida y la individual.

Ahora bien, como una síntesis general del capítulo podemos decir que lo social en concordancia con lo privado es importante para los autores expuestos aquí. En el párrafo anterior mencionaba que lo individual da paso a lo social y esta a su vez construye esa individualidad. En casi todos los autores este hecho influye en la forma que la infancia tiene de relacionarse con el mundo, ya sea por medio del acto mismo de aprender o de la escuela y el diálogo o ya sea mediante la experiencia y el desarrollo cognitivo. (Excluyamos de esto a Rousseau, pues como ya hemos visto, lo que acabo de decir podría ser tomado como una perturbación del estado de naturaleza infantil y a Sócrates porque el eje central es el

conocimiento y su ignorancia de este de un modo más esencial.) La relación pedagógica constituye una práctica social, de ese modo, no es para nada curioso que quienes la piensen involucren a la política, y que además se apoyen de experimentación y teorías que reflejen esta característica, como la experiencia y la importación de lo cultural y la otredad.

**Capítulo Tercero:**  
**Didácticas de la FcN.**

## 1. La metodología docente.

Para poder hablar del maestro de FcN<sup>20</sup> primero hay que explicar en qué consiste esta propuesta. En el capítulo 1 y 2 me referí tanto a la relación maestro/alumne como al imaginario de infancia dentro del programa de Lipman denominado *Filosofía para niños* (FpN) ¿Qué tiene que ver esto con la FcN? Las ideas de Lipman fueron a dar a variadas partes del mundo, entre esas partes Latinoamérica no quedó fuera y nos aparecen dos autores latinoamericanos formados bajo la propuesta de FpN; Olga Grau y Walter Kohan. La relación que existe entre FpN y FcN viene de estos autores, en concreto de Kohan<sup>21</sup> quién detectando quizá incompatibilidades de visión o propósitos propone que el *para* debiera ser cambiado por el *con* en la relación de filosofía e infancia como programa escolar y una didáctica distinta de la enseñanza de filosofía. ¿Qué implica ese cambio en la proposición? Para Lipman la infancia es apta para el trabajo reflexivo y ese modo de referirla marca un antes y un después en la forma de concebir a la infancia. A pesar de aquel modo de hacerla aparecer en la filosofía, Lipman no deja de pensar a los niños como potencia, como algo que está en proceso de completarse, por lo que hay que prepararlos para la democracia. La idea de “para” permite pensar una distancia entre la filosofía y la infancia en la medida en que es para ella y no con ella. En el caso de esta segunda propuesta, se rescata la idea de hacer filosofía y no de memorizarla, pero ahora no apunta a un objetivo futuro si no al valor del diálogo presente. Es por ello que pensar la participación de la infancia con la preposición *con* confiere una forma de concebir a la filosofía y a los niños mucho más cercana porque son partícipes de su desarrollo y no simples receptores del quehacer filosófico.

La filosofía no tiene un fin último y su producción no adquiere importancia en su telos individual; es, al contrario, en la medida en que aporta diálogos nuevos con reflexiones novedosas que dan cuenta del contexto o revive antiguas preocupaciones o propuestas de la tradición donde pueden surgir temas que aún son de interés o que se cruzan con las nuevas sociedades del mundo. Es en ese diálogo cuando el *hacer* (Kohan, *Inventar o Errar*, 147-160) filosófico adquiere su sentido. Hacer filosofía es estar participando en el encuentro con otros o sus ideas. Cuando Lipman proponía darle una finalidad, un objetivo último a la práctica del

---

<sup>20</sup> Filosofía *con* niños.

<sup>21</sup> En colaboración con Waksman.

*hacer* filosófico no solo despoja aquello que intente denotar de la infancia sino también el significado del filosofar. Kohan y Waksman rescatan la dimensión filosófica, en cuanto a participación y comunidad, donde es posible hacer lecturas críticas del mundo. FcN no es solo una propuesta más de como integrar al currículum escolar la filosofía, sino de revivir aquel espíritu del ejercicio de la filosofía incorporando a nuevos participantes que pueden aportar a ese resurgimiento. En ese sentido las bases reflexivas desde donde nace la FpN son compartidas por la FcN, además de su didáctica o fundamentos metodológicos tales como el diálogo, la comunidad de indagación y el valor de las preguntas (salvo los materiales propuestos por Lipman), pero no así el objetivo político y último que posee la FpN.

Dentro de lo que comparte la FcN con la FpN está la formación docente que ocupa un lugar importante en el desarrollo del programa. La imagen del maestro siempre ha sido de importancia en la relación pedagógica, pues es este el que guiará toda la relación y dispondrá de las posibilidades de esta. En ese sentido el eje está en la experiencia. De hecho, la experiencia es central dentro del programa en general, es esta la que hace que la participación se haga más cercana y la que la mantiene viva, puesto que para los niños es fuente de opiniones y para los maestros es la que genera el desarrollo de toda la didáctica. En este caso hablaremos de la referida al docente y lo que supondrá para la comunidad de indagación.

En la FcN el docente debe garantizar una comunidad de investigación. En ese sentido, como garante requiere tener una didáctica que permita la indagación y la reflexión en la medida en que respeta al alumnado y su participación. Para tales propósitos debe ser capaz de simpatizar de algún modo con la situación, en otras palabras, debe tener la experiencia de la participación en una comunidad de indagación para así comprender el lugar de los alumnos que permitirá generar herramientas que le ayuden en la clase. Tal experiencia previa y necesaria para el trabajo en clases forma parte de su formación como maestro de FcN. Este método de aprender docencia a partir de la experiencia no es nuevo, ya con Sócrates el maestro debía pasar por el lugar de sus futuros discípulos, pues era esta vivencia la que podía transmitir el sentido filosófico de forma viva. De ese modo, aprender la didáctica de la FcN no es memorizar una serie de conductas y replicarlas en el aula, se debe tener un grado de cercanía con la didáctica y su objetivo que solo la experiencia viva puede otorgar.

Le maestro debe ser capaz de permitir la diversidad en el aula. No puede censurar aquello con lo que no está de acuerdo ni obligar a hablar o responder a aquellos que no lo quieran en la sesión. Algunos temas serán más cercanos o fáciles de hablar mientras que otros serán más lejanos o simplemente más difíciles de conversar, por lo que su experiencia le será útil al docente para entender esas situaciones, puesto que pudo vivir algo similar en su formación, ayudándole tener un tacto más fino a la hora de mediar la clase y así lograr que se desarrolle de la mejor forma posible. En ese sentido una gran labor que tiene es que no puede dejar morir al diálogo, debe constantemente hacer que los alumnos no pierdan el interés o se sientan inseguros de participar. Agregando que en su posición de docente debería promover la formación de un lugar seguro y cómodo para la participación además de alentar al diálogo. Y aun cuando esté en una relación asimétrica con el alumnado por los motivos que acabo de mencionar, no debe denotar una autoridad respecto de la inteligencia, es decir, no presenta una superioridad intelectual para los niños. La diferencia radica en las responsabilidades que tienen en el desarrollo de la clase, pero no en quien tiene más poder otorgado por la sabiduría. No se encuentra la idea de quién es más sabio en la clase.

En concordancia con lo anterior, el maestro no puede hacer que su propia opinión se vuelva *La Verdad*, interfiriendo así en las opiniones del alumnado. Si su voz se vuelve la ley, todo el ejercicio reflexivo se pierde puesto que no hay una discusión, no se abre el diálogo y el objetivo del *haser* filosófico se pierde. Aun cuando no se debe influenciar la palabra de los alumnos, eso no significa que el docente no pueda participar del diálogo. Tanto el docente como los niños son parte de la comunidad de indagación. De ese modo, el maestro cuando considere adecuado compartir alguna reflexión puede hacerlo. Los propósitos de su participación pueden ser desde precisar algún término hasta motivar la discusión con alguna postura contraria, además de la conducción constante por medio de preguntas. El uso correcto de este recurso viene de la experiencia de la que recién hablábamos, como puede entender la situación de los estudiantes, podría determinar cómo intervenir sin generar influencia que pueda no favorecer a la indagación; “*En qué medida es importante que se elijan esas contribuciones es algo que depende del juicio profesional de [el profesore]*” (Lipman, Poner en orden nuestros pensamientos, 50).

Ahora bien, como comenta Cerletti, establecer una didáctica de la filosofía suscita el abordaje de la enseñanza de la filosofía de forma filosófica, en la medida en que nacen preguntas como ¿se puede enseñar filosofía? O ¿se enseña filosofía o a filosofar? (99). En ese sentido ¿cómo podríamos pensar una didáctica de la FcN? Para responder aquello hay primero que explicar cómo entiendo *didáctica*; para mí la didáctica son los mecanismos que se utilizan y la forma en la que los conocimientos pueden ser transmitidos. En ese sentido las inquietudes que Cerletti destaca acerca de la didáctica de la filosofía, parecieran estar parcialmente en la FcN puesto que la defensa de la comunidad de indagación propone que el mecanismo de transmisión de conocimiento es el ejercicio de la reflexión con otros, en otras palabras, la FcN propone la enseñanza del filosofar y no la exposición de discursos pertenecientes a algúne filósofo. Esto no significa que se les rechacen, sino más bien unirlos al diálogo de una forma más estrecha. Quizá podríamos decir que es hacer filosofía *desde* ellos en vez de *sobre* ellos, porque los niños pueden tener ideas semejantes de algúnes autores de la tradición y servirse de sus argumentos para repensar los suyos propios. Aspecto que ya constituye una didáctica específica.

Sin embargo, creo que es parcial en la medida en que no hay saberes fijos, sino una postura específica para abordar distintos temas. Un diálogo puede ser sobre cualquier experiencia o asuntos, pero debe ser abordado filosóficamente desde la pregunta. En una sesión de FcN las preguntas serán importantes en la medida en que denotan un problema o cuestionamiento en el indagar y reflexionar acerca de aquella pregunta, dando paso a múltiples respuestas y nuevas preguntas. Por eso el método a seguir para que ocurra el abordaje filosófico, puede ser pensado de múltiples maneras dando paso a lo que Cerletti mencionaba, abordar la didáctica de la filosofía filosóficamente, en otras palabras, hacer filosofía de la didáctica filosófica, lo que creo es completamente coherente con el propósito de FcN. Como es posible abordar distintos temas, también lo es el uso de cualquier material que puede ayudar a plantear un cuestionamiento en una comunidad de indagación. No es un solo manual o tema o una sola novela lo que constituye una sesión de FcN. Pueden ser poemas, películas, obras de arte, documentales de los cuales a partir de estos se puede generar una planificación de discusión. Planificación que ayuda a hacer la sesión pero que no la fuerza puesto que es un diálogo y eso significa que las preguntas, los temas y las actividades pueden tomar un curso distinto a lo planeado. Además, es más importante la participación que la planificación. Le

maestre debe priorizar los aportes hechos al instante en la clase, en ese sentido la construcción de un plan de discusión debe contemplar a la participación. De otro modo, si se siguiera un plan al pie de la letra, probablemente no se logre el diálogo en la medida en que los participantes pueden no tener interés por aquello que se impone discutir.

Hasta ahora he descrito la metodología o llamemos didáctica que un docente en FcN debería hacer. Si bien responde a ciertas nociones de conducta estas no necesariamente van de la mano con el tipo de maestro que se puede ser. En ese sentido, como la dinámica de la didáctica de FcN no es doctrinaria y está sujeta a cambio, los docentes pueden guiar una sesión con pretensiones de participación distintas, es decir, puede que haya algunos que solo se quedan en el rol de mediar una comunidad de indagación o que quieren participar en ella compartiendo reflexiones a la par de sus estudiantes. De hecho, esto es un interesante planteamiento que Grau se hace respecto de los docentes; en palabras de ella:

*“En la relación de filosofar con niñas y niños podemos preguntarnos (...) si como educadores seremos intermediarios, mediadores, facilitadores de las reflexiones que entre ellas y ellos puedan generar y ofrecerse unos a otros; si seremos espectadores de sus cavilaciones, o si lo que nos permite este modo de hacer filosofía es un espacio de devenir niños junto a ellos.” (Grau, El Pensar imaginativo, 3)*

Aquello nos hace plantear el lugar que como docentes o futuros docentes queremos ocupar si nos hacemos partícipes de la didáctica de FcN. Si bien ambos hacen su aporte a generar un espacio de reflexión y de quehacer filosófico a la infancia, la forma de ser maestro permite expresar que es lo que se está creyendo de la filosofía infantil. Aceptamos que pueden hacerla pues creemos en su capacidad de reflexión y su experiencia y los validamos en la medida en que reconocemos *su persona*. Pero la pregunta quizá es ¿La FcN es un espacio donde se puede compartir y trabajar en colaboración con los niños reflexiones que van más allá de una clase en la escuela? Y sí es así ¿Nos quedaremos solo en el lugar de garantes de indagación y espacio de reflexión o seremos colaboradores en estos espacios? Eso es tarea de quien es docente, el decidir si se quedará solo en la mediación o pasará a el lugar colaborativo.

## 2. ¿Filósofos naturales?

En la sección anterior definí y analicé tanto la propuesta de FcN como su tipo de maestro, en el caso de esta, el propósito es definir y analizar a sus estudiantes, o sea a los niños y como están siendo pensados desde la FcN y una idea que sale a la luz de esto es la noción del niño como filósofo natural. Para explicar esta noción primero hablaré de Aristóteles y el inicio del Libro Primero (A) de la Metafísica; *“Todos los hombres por naturaleza desean saber.”* (Aristóteles, 69). El griego explica que el humano naturalmente tiende a la filosofía ya que esta significaría una relación con el conocimiento sin un propósito utilitario si no referido a la satisfacción de una inclinación instintiva o natural al conocimiento. Aquello comienza con el asombro o curiosidad sobre el mundo, para Aristóteles estas respuestas hacia las cosas vienen del reconocimiento de la ignorancia, hecho que buscamos cambiar haciendo filosofía, es decir persiguiendo el conocimiento.

Hay quienes establecen el porqué los niños deberían aprender filosofía en una cierta espontaneidad filosófica, como le es el caso de Jaspers y Onfray (Unesco, 5), donde se hace referencia a *rasgos comunes* entre la infancia y la filosofía, tales como la curiosidad o el asombro que recién mencionaba, como si fuera algo natural de los niños y que comparten con el hacer filosófico. Es decir, una suerte de naturaleza filosófica que fundamentaría el porqué de los niños haciendo filosofía. Sin embargo, es más complejo que aquello. Justificar el hacer filosófico en una naturaleza filosófica tiene el problema de reducir la filosofía a una simple curiosidad por el mundo, que carece de un modo de ser y practicarse; *“(…) la filosofía constituye hasta para las personas de mayor capacidad una ciencia quimérica y vana que carece de aplicación y valor, así en la teoría como en la práctica (...)”* (Montaigne, 118-119) Además, podemos decir que los humanos poseen cualidades naturales para aprender y generar cualquier clase de conocimiento que no sea necesariamente filosófico.

En lo que respecta a la FcN y su comunidad de indagación, los diálogos que se den en esta deben ser filosóficos y es deber del maestro guiar al diálogo en esa dirección, pero eso también nos dice que no todos los diálogos son filosóficos. Kohan habla acerca de esto y dice; *“El diálogo filosófico no es espontáneo ni está dado.”* (Kohan y Waksman, Filosofía con niños, 70). Por ende, no es suficiente apelar a la noción de naturaleza filosófica, puesto que

les niños no necesariamente conocen los límites que lo que es o no es “filosófico”. Nos queda preguntarnos que si no es por esta “naturaleza filosófica” entonces ¿por qué proponer FcN? ¿Qué noción se está pensado acerca de la infancia para hacerla participante de la filosofía?

Si partimos desde la noción de FpN sobre porqué hacer filosofía con niños tenemos lo siguiente: “(...) una vez que han adquirido el lenguaje, sus mentes están inmediatamente abarrotadas con pensamientos (...). Los niños piensan sin parar, y reflexionan sobre lo que piensan. La filosofía les promete ayudarles a pensar y reflexionar mejor.” (Lipman, Poner en orden nuestros pensamientos, 38). Los niños son personas pensantes y en un primer encuentro con la filosofía, esta le ayudaría a hacerlo de mejor forma para así ser un aporte a la sociedad democrática. Lipman por *mejor* ha tomado el orden lógico. Para hacer o dar una reflexión, opinión o pensamiento de *buena* forma debe tener una estructura lógica que sea aceptable, que fundamente y de razones. Ideas propias de la argumentación filosófica y la lógica como disciplina. Si lo pensamos, es un propósito que puede explicar el porqué de los adultos haciendo filosofía. ¿Por qué niños entonces? Su propósito es formar adultos democráticos, o, mejor dicho, buenos adultos democráticos, para eso la infancia es el escenario perfecto para influenciar una construcción de la personalidad y la reflexión para cumplir tales objetivos futuros.

Para la FcN y en específico para Kohan, pensar del modo de FpN y de Lipman solo hace de los niños una potencia y que a la vez en su condición de niños siguen siendo pensados como adultos en miniatura. Son iguales que nosotros los adultos. Pero eso para el autor y para mí no es tan así. La infancia o niñez es distinta a la adultez, el problema es que representa un problema no poder conocer aquella diferencia y por ello nos proponemos pensarlos a nuestra semejanza; “no se los reconoce como niños. Se busca apropiarse de la diferencia, reducirla, eliminarla.” (Kohan y Waksman, Filosofía con niños, 58). En ese sentido nos queda pensar cómo entender esa diferencia o más que entender, como enfrentarnos a ella, puesto que los niños son alteridad. En ese marco nos encontramos con el tratamiento de la imaginación que hace Grau. Entre unos y otros siempre existe una dimensión desconocida, algo que se nos escapa y que no podremos conocer; que es lo que siente, piensa o cree el otro. Aun así, al relacionarnos intentamos que aquellos límites o barreras se hagan más pequeños, para así

lograr una experiencia común. Para ello recurrimos a la imaginación, pues es el recurso que nos permite intentar ponernos en el lugar del otro y así reducir la distancia;

*“Nuestra manera de trascender es la intersubjetividad, a través de las experiencias y perspectivas que nos pueden comunicar los demás, que implica una importante operación de nuestra imaginación que se abre para acceder a esos mundos subjetivos y a sus sentidos.”*

(Grau, El Pensar imaginativo, 2)

Tal como explica la cita, la imaginación es un recurso que trabaja en conjunto con la comunicación. Si llevamos aquello a una sesión de FcN, tenemos que el diálogo se desarrolla mediante la comunicación de las opiniones propias y el uso de la imaginación en la creación de la experiencia común. Imaginación que permite creatividad y que se desarrolla en lo filosófico en la medida en que se trabaja en conjunto en un debate sobre experiencias que pueden de algún modo tocar a cada una. Sucede que el hacer filosófico requiere de esa imaginación y creatividad para poder plantearse lo que es propio, individual, de una forma universal o más plural. Esto sumado a la imaginación que posee la infancia, ya que esta no ha sido entorpecida aun por el mundo de los adultos, donde todo debe tener una respuesta única ya enunciada por alguien con la autoridad para hacerlo y que hace que la confianza en la creatividad propia se vea gradualmente afectada por este paradigma que menosprecia el imaginar propio hasta un punto donde se evita encontrarse con ella. Porque además el empleo de la imaginación hace posible pensar en múltiples respuestas a un hecho o mejor dicho a una experiencia en concreto y también permite la pluralidad de preguntas al respecto.

Mediante esta comunicación comprendemos que la infancia posee sus experiencias propias y que además las piensan y las reflexionan, tal y como lo hace cualquier otra persona. La situación está en que el lugar de donde nacen esas reflexiones acerca de lo que le acontece a cada una difiere con el nuestro. ¿Dónde se encuentra esa diferencia? Esa es la incógnita que mediante muchas discusiones nos proponemos encontrar los que estudian a la infancia; desde el derecho a lo biológico y claro también se encuentran las discusiones psicológicas. Planteamos que los niños piensan así o que aprenden de este otro modo, o que tienen una forma de sentir distinta. Hacemos suposiciones que a veces ni siquiera involucran a los niños en respuestas que podrían haber dado. Entonces nos queda el hacer filosófico de la FcN donde la diferencia se expresa y se respeta y es esta la que genera el debate, el diálogo y en fin la

comunidad. ¿Por qué les niños deben hacer filosofía? Más allá de una posible naturaleza, está la expresión de la diferencia y el respeto que se merece. ¿Les niños son distintos? Sí ¿Cómo podemos saberlo? Escuchándolos ¿Debemos interferir en ello? Aquello merecería una contra pregunta ¿Por qué? Son personas con su propia visión y sus propios pensamientos, el hecho de que hagan filosofía permite que puedan expresarse sobre aquello que ha sido censurado para ellos con la excusa de saber qué es lo mejor para ellos sin siquiera escucharlos y así nosotros aprender cuales son nuestras distancias escuchándolos.

Ya he explicado (más o menos) el porqué de los niños haciendo filosofía, más en concreto digamos en practicar FcN. Pero ahora me queda por plantear qué clase de niños son los que necesita la FcN y mi respuesta es cualquiera. Ya en el capítulo dos planteé la noción de Lipman de que cualquiera que defienda la filosofía en relación con la infancia supone la reflexión y pensamiento de estos. En FcN pasa lo mismo, si hay una defensa de la propuesta ya estamos pensando en la infancia en tales términos. Pero añadamos, además, aquello que venía mencionando ya en esta sección, la experiencia y la imaginación. En otras palabras, la FcN piensa a los niños como sujetos pensantes que tienen sus experiencias propias e imaginación. Características que se emplean en la creación de comunidad. ¿Cuáles son los beneficios para los niños de hacer filosofía? Los beneficios son la entrega de herramientas que permiten la reflexión filosófica de un niño, como dice el texto de la Unesco no es posible responderle una pregunta existencial a un niño, pero si poder acompañarle en el proceso de búsqueda de esa respuesta a sus inquietudes, proponiendo situaciones que les ayuden a adquirir esas herramientas (7). Ahora bien ¿Cuáles son los beneficios de hacer filosofía con la infancia? Esta pregunta puede responderse con la ampliación de visiones del mundo en el que hacer filosófico, pues tenemos ahora más opiniones respecto a temas filosóficos. Lo que permite además entender experiencias ajenas y como las nuevas generaciones van desenvolviéndose en el mundo. Con lo anterior, propongo pensar más allá de la idea de una concepción de naturaleza para fundamentar la participación de la infancia, pues lo que importa es escuchar la diferencia desde una misma posición, la de sujetos reflexivos.

### 3. ¿Herencia o innovación?

Hasta el momento he hablado acerca de relaciones educativas filosóficas que involucran a la infancia. Algunas son exclusivas de la niñez, en el caso de Lipman, y otras tienen pretensiones más universales, como en el caso de Rancière. Estas relaciones o estudios sobre la educación están inmersas en discursos de autores que pertenecen a una cierta tradición filosófica donde ocupan un lugar de importancia. Sin embargo, estos estudios o tratamientos sobre la infancia (haya sido intencional o no) la tradición pareciera no tomarlos en cuenta, dejando así lo que puede leerse y analizarse sobre niños dentro de sus propuestas educativas/filosóficas como elementos aislados, no así por ejemplo sus cuestionamientos metafísicos, políticos o epistemológicos que establecen una discusión transversal en el tiempo. Es quizá por ello que autores como Lipman y sus colaboradores que proponen un línea de investigación filosófica sobre la infancia<sup>22</sup> y su participación en el hacer filosófico parezcan una novedad, una nueva forma de pensar la filosofía donde se incluye a la infancia y por ello las discusiones filosóficas recientes acerca de estos temas aparecen como una filosofía alternativa que abre una nueva área de investigación en el marco de la academia.

En ese sentido la propuesta de FcN viene a ser una continuación en la línea de pensamiento de la FpN y pareciera ser ese su único o primer rastro histórico. Pero creo que no es así porque es posible rastrear una filosofía de la infancia en la historia, por eso dentro de lo que han sido los capítulos y las secciones anteriores he intentado reunir o armar una cierta línea que si bien no creo que pueda llamarse tradición, muestra algunos precedentes que pueden ayudar a pensar una filosofía de la infancia y de la educación como algo más continuo en el tiempo y la historia, y no como una simple consecuencia de los tiempos de hoy y sus necesidades. De ese modo lo que sucede en la actualidad es más bien una suerte de visibilización de nociones ya insinuadas o medianamente insinuadas en el pasado.

A lo largo de la historia de la filosofía encontramos distintas relaciones educativas puesto que hay variados tipos de maestros<sup>23</sup>, como el maestro socrático quien utiliza un mismo

---

<sup>22</sup> Lipman en su texto “La filosofía en el Aula”, más específicamente en el epílogo, propone una filosofía sobre la infancia. Es decir, abre una zona de indagación y reflexión que él cree que debería hacerse entorno a la infancia.

<sup>23</sup> Aquí se hace referencia al capítulo uno y la primera sección del actual, donde el tópico central es el maestro, por ello se enumeran a los autores ya mencionados en estos.

método con todos sus alumnos/interlocutores, o como el maestro roussoniano quien se adapta al carácter de sus estudiantes, o como el maestro de Rancière quien solo comprueba lo que su alumno está estudiando por sí mismo, o como el maestro de Lipman quien utiliza la democracia como espacio de aprendizaje o como el maestro de Kohan quien es alguien quien permite la indagación y el cuestionamiento, o como el maestro de Grau quien podría colaborar en la indagación con sus alumnos. Todos ellos y ella proponen su propio enfoque de educación filosófica en la cual sus posibles maestros cargan sus valoraciones educativas y sociales desde las que se sitúan.

Pero aun cuando existe esa diferencia, pareciera que lo que se encuentra al interior de la relación fuese lo mismo. Si notamos bien, los propósitos de todos ellos no son exclusivamente técnicos, es más, algunos de ellos rechazan absolutamente la técnica. Pero ¿A qué me refiero con técnica? En páginas pasadas expresé que lo que identifico con técnica es una educación que enseña un oficio o una habilidad que es útil a otro. En ese sentido, rechazan como propósito una utilidad para otro y proponen un objetivo para el sujeto mismo en cuanto buscan su transformación en *algo mejor* para que vivan óptimamente. Y aun cuando eso *mejor* u *óptimo* varíe en cada uno de los autores, la enseñanza es basada en la vida, en como el sujeto vivirá. Podríamos decir entonces que el objetivo o propósito que comparten es sobre la enseñanza de una filosofía de vida, saltando a la vista que el saber es parte del proceso, pero no su fin. Es una relación *con* el saber y no *sobre* el saber.

Para entender mejor lo de filosofía de vida o transformación del sujeto, vamos uno a uno con los autores. En el caso de Sócrates la relación pedagógica buscaba hacer que el sujeto cuidara de sí y para ello debía adquirir una forma de vida filosófica, que era el aceptar la ignorancia y dialogar con otros para que estos también lo hicieran y así no dar por conocido aquello que se ignora para poder vivir óptimamente ya que vivir en la *ignorancia de la propia ignorancia* conllevaba un vicio y por ende una mala forma de vivir. Lo que hacía el griego era enseñar a vivir mediante la filosofía. De ese mismo modo, Rousseau también propone una educación volcada a cómo vivir la vida. Para él la vida son obstáculos continuos que uno debe afrontar, pero para ser y vivir mejor no hay que corromperse con aquellas dificultades, como lo es adquirir conductas individualistas y egocéntricas. Por eso la educación debe ser una que guíe y enseñe a como poder atravesar esas trabas sin que nuestra naturaleza se vea perturbada, en

la medida en que para el autor los humanos son buenos de naturaleza, lo opuesto al humano egocéntrico.

En el caso de Rancière, piensa una educación universal la cual está fuera de la institución y tiene por objetivo la emancipación de los humanos. Esta relación pedagógica es una donde el maestro verifica aquello que el estudiante decide estudiar de forma independiente. Dicho de otra forma, el alumno estudia y aprende solo, pero gracias a la constante corrección y verificación del maestro. De ese modo, este estilo de enseñanza es libre y puede darse en cualquier contexto y por tales características es opuesto a la educación institucionalizada. Ahora bien, la emancipación es una forma de vivir en la medida en que establece una postura frente a las acciones, puesto que emanciparse significa vivir estando consciente del porqué y del cómo de lo que hacemos y si eso es por imposición ajena o nace de nuestra voluntad. En ese sentido vivir emancipado permite el pleno conocimiento de lo que una acción significa. La emancipación es el contrario del vivir sometido.

En el caso de FpN y FcN<sup>24</sup>, digamos que encontramos un poco de los estilos de vida ya mencionados. El propósito educativo de ambas propuestas es el pensamiento crítico autónomo de la experiencia, que en el caso de FpN ayuda a una vida democrática y en el caso de Kohan y Grau al desarrollo de la reflexión y la creatividad. Pero este pensamiento crítico permite una cierta emancipación ya que, por medio de él, quien lo ejerce es capaz de generar un cuestionamiento y una opinión propia, en favor de los principios de la filosofía y su constante valor reflexivo que de algún modo ayudan a sobrellevar las dificultades, mediante el análisis, el diálogo en algunos casos, o la acción. De ese modo podríamos rastrear ciertas similitudes con las *filosofías de vida* ya aludidas.

Los propósitos educativos relacionados a la infancia son un primer lugar común o, como decía anteriormente, son un primer parecido. En cuanto a estos parecidos nombraré dos más. El siguiente tiene que ver con la importancia de la experiencia en el acto de enseñar y aprender, y aun cuando los tipos de experiencia no sean los mismos, no se puede desvincular el parecido teniendo en cuenta lo referido a sus metodologías. Y es que para los autores recientemente mencionados e incluyendo al filósofo Dewey y al psicólogo Vygotsky, la

---

<sup>24</sup> Para más información sobre la relación pedagógica de los autores nombrados, consultar el capítulo 1 y la primera sección del capítulo actual.

experiencia juega un papel crucial dentro de la relación pedagógica y del aprendizaje en general.

Recordando en que consiste una sesión de FcN, tenemos la creación de una comunidad de indagación, donde se forma un diálogo a partir de algún material o actividad que tenga de fondo temas discutibles o susceptibles de interpretación. Como se mencionaba de antemano en este capítulo, se espera idealmente que los temas a debatir sean propuestos por los alumnos, ya que eso hará que haya más participación puesto que se dialogará sobre un tema de interés. En general, nos motiva más hablar sobre cosas cercanas a nosotros. Cosas que nos afectan o nos sorprenden o incluso nos molestan. Para eso debemos tener alguna clase de vivencia o experiencia con ellas que nos haya hecho pensarlas y reflexionarlas;

*“La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexiónada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella. Cuando una actividad se continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo.”* (Dewey, Democracia y educación, 124).

La experiencia puede variar en la medida en que puede pertenecer a uno mismo o puede surgir de la observación, aun así, produce algo en la persona. Sin embargo, no es la única forma de experiencia, de hecho, la práctica de la comunidad es la experiencia de hacer filosofía. El objetivo es generar pensamiento crítico y opinión fundamentada y para ello se recurre al ejercicio de estas y no solo a su teoría porque saber conceptualmente qué es la opinión fundamentada o reflexión es distinto a vivirlo, pues se logra una comprensión mayor.

Algo así sucede con las otras relaciones pedagógicas, que prefieren la experiencia viva del aprendizaje a la teorización. En el caso de Sócrates, su propósito es hacer que los demás cuiden de sí, pero para ello no va diciendo que les hace falta cuidar de sí y nada más, sino hace que sus alumnos sientan y se den cuenta por ellos mismos que no están cuidando de sí. Claro que para ello Sócrates debe guiarlos. En el caso de Rousseau, también es a través de la experiencia que ocurre la “enseñanza” pues lo que debe hacer el maestro es guiar (nuevamente) un camino (metafórico) para que su estudiante no corrompa su estado de naturaleza haciendo que viva bajo las intuiciones propias. Tal forma se repite en Rancière,

pues se enseña la emancipación en la experiencia de un emancipado. Le maestre como sujeto emancipado guía a su alumno en la voluntad de aprender algo, y este de forma autónoma, libre, decide aprender algo de su interés. Para cuando ya lo aprendió, significa que pudo hacerlo sin someterse a nadie por ello se volvió emancipado.

En cuanto a la FpN, desde el trabajo y el desarrollo pedagógico y psicológico de Dewey y Vygotski sobre el papel de la experiencia en la creación de comunidad y contexto cultural de los niños, propone la experiencia en los mismos términos que la FcN, pero agregando el factor político compartido con Dewey, la idea de una institución democrática en la que se experimente la democracia. Recordemos que el propósito de la FpN es la formación de sujetos democráticos, en ese sentido la comunidad de indagación funciona democráticamente. Ya no se explica que es la democracia y como ser democrático, si no que ahora se practica, se vive o mejor dicho se experimenta, puesto que como decía es una forma viva de comprender e internalizar algo.

Ahora bien, en cuanto a las relaciones pedagógicas nos es común vincular a la infancia ya que en la actualidad son los protagonistas de las instituciones educativas. Como menciono en el capítulo segundo Arendt nos dice que la escuela es el lugar donde se pone al corriente de lo que ha sido el mundo a quienes son nuevos en él, es decir a los niños. En lo que respecta a la filosofía como contenido institucional nos encontramos con un panorama algo distinto. Ya en la actualidad de la autora la filosofía en la escuela se encontraba como un contenido o un saber dirigido a los más grandes; a los últimos años de la enseñanza media o propio de la universidad. Incluso, si se cuenta como filosofía su historia los más pequeños no estaban aptos, como por ejemplo planteaba Piaget, puesto que no contaban con el desarrollo cognitivo suficiente. Ni hablar del hacer filosófico, eso es algo que propiamente le corresponde a los adultos (incluso hoy).

Como decía, pareciera que tanto la FpN como la FcN fueran una novedad con su propuesta de niños haciendo filosofía, y me refiero a practicarla y no a memorizar su historia. Eso nos lleva al tercer punto de esta sección, y ese sería que pareciera que aquello no es una novedad. Volvamos al primer parecido de familia, a lo que llamaba la enseñanza de una filosofía de vida. Estos filósofos la enseñaban, ahora con el segundo parecido, mediante la experiencia y quienes eran parte de sus alumnos o exclusivamente sus alumnos eran los niños. En estas

relaciones pedagógicas no se enseña sobre historia de la filosofía, sino a practicarla de formas varias, como lo era el cuidado de sí en Sócrates o la emancipación en Rancière o más recientemente la comunidad de indagación de la FcN. De ese modo podemos concluir que la vinculación entre la filosofía, la infancia y la educación no es algo nuevo, pero si algo redefinido y focalizado en la propuesta de FpN y ahora de FcN.

## Conclusiones

La presente investigación me condujo hacia el análisis acerca de maestros, niños, propuestas y enfoques pedagógicos (tanto dentro como fuera de la institución), en la antigüedad y en la actualidad, que están enmarcados en la filosofía. No sólo porque se presentan autores que pertenecen a la tradición filosófica (otras y otros que no), sino porque se logra mostrar la implicancia de la reflexión filosófica en el desarrollo de estudios y programas educativos, cada uno con objetivos distintos pero enmarcados en lo que se valora dentro de esta área del saber; la reflexión, el pensamiento crítico, el cuestionamiento y la importancia de la pregunta.

De ese modo puedo concluir primeramente que el objetivo propuesto para el primer capítulo se cumple, puesto que es posible visualizar que ya en la Antigua Grecia hay diálogos con la infancia como participantes y en la modernidad una estimulación de su curiosidad. Y para los contemporáneos el respeto y la reflexión como principios rectores de la relación pedagógica. En mi pequeño esbozo de filósofos representantes de visiones históricas de educación, es detectable una importancia en la educación filosófica donde los niños están implicados. Pero eso no sólo queda ahí, hay una cierta didáctica o metodología con la que se puede dar la relación pedagógica. De ese modo, el maestro ocupa un importante lugar en la medida en que esta relación depende de él.

Con la noción de maestro y relación pedagógica, quedo analizar al alumno quien será el niño y eso se corresponde con el segundo objetivo propio del capítulo dos, donde pude mostrar al sujeto infantil que les da sentido a las propuestas de cada uno de los autores, enfocado en las áreas del saber desarrolladas en el capítulo, caracterizando así el imaginario de infancia que plantean y abriendo paso ya para el abordaje de lo que sería el tercer capítulo del escrito. El empeño de esta estaba en el estudio del imaginario de infancia en FcN, que resultó en que a partir de mi propia comprensión de las/os autores expuestos aquí, creo que es posible identificar y especificar que esta propuesta supone la posibilidad de la participación de cualquier niño, pues está a la base la convicción de que todo niño reflexiona. La infancia es reconocida en su diferencia por su modo de ser con el mundo y las cosas, y es por esta misma característica que parece valioso la participación y ejercicio filosófico de los niños. Todo ello porque ven en la educación y la filosofía una forma de ser. No sólo nutrirse de palabras y

conceptos, sino una tarea que estimula la pregunta y la curiosidad, así como también la propia opinión. En ese sentido, lo que hace es pensar a la infancia como sujetos que hacen sus reflexiones desde un lugar distinto de los adultos, además de desconocido, que solo podrá revelarse parcialmente mediante el diálogo regulado por la imaginación y la creatividad. Este imaginario plantea a la relación de maestro/alumno en igual nivel intelectual (aunque no hay que olvidar las disposiciones jerárquicas de la escuela).

Lo que queda por concluir es sobre si la FcN es algo nuevo o se desarrolla en un contexto histórico. Ese sentido, parte del último capítulo se dedica a definir esto, concluyendo así que las discusiones que se dan en torno a la FpN y FcN no son absolutamente una novedad. En ese marco, los capítulos anteriores sirven como antecedentes para comprender desde donde viene la FcN y los actuales debates sobre la filosofía en la escuela y con niños de todas edades. Con esto es importante mencionar la diferencia de Filosofía con niños y su predecesor el proyecto educativo de Filosofía para niños, distinción que radica en los objetivos, mientras esta última tiene una finalidad específica, la primera se preocupa por el presente de la práctica en cuanto al valor del hacer en los niños, en su propia actualidad y su experiencia. Sin embargo, en cuanto a las didácticas, en su gran mayoría son heredadas de su antecesora FpN.

Esto me deja decir que finalmente es posible advertir un imaginario que se articula desde la FcN, y que esta presenta una base histórica en la que ciertos principios se comparten generando así una línea de debate que sobrepasa a la actualidad. Como consecuencia de la investigación, me surge la reflexión sobre que la filosofía es un constante diálogo intergeneracional. La producción filosófica mientras conversa con reflexiones y opiniones, también conlleva apropiarse de un discurso que de alguna forma es una inquietud para la actualidad de ese sujeto que filosofa. Así también es factible decir que en la investigación se realizó el acto mismo de participar de alguna manera en este diálogo filosófico mediante la expresión de los planteamientos de autores que ayudaron a ampliar el campo de visión sobre la significancia de la infancia en el terreno filosófico donde la FcN adquiere sus fundamentos.

Si voy más allá esta acción o práctica también es posible de desarrollar en la comunidad de indagación planteada por la FpN y la FcN, manteniendo lo que significa la filosofía y su hacer. Además, resaltando su meta de dar voz a quienes aún son silenciados mediante el debate en la comunidad de indagación, entregando confianza en las cavilaciones propias y la

creatividad en cuanto a cómo surgen o se explican estas, protegiendo, creo yo, la infancia de cada niño. ¿Cómo no ser estos asuntos de discusiones filosóficas?

Pero además de lo que pude concluir mediante esta investigación están aquellas cosas que podrían abordarse posteriormente y preguntas que fueron apareciendo a lo largo del proceso investigativo que mi tesis no alcanza a cubrir. Primero me queda por profundizar la dimensión política y sus implicancias tanto sociales como jurídicas respecto de la FcN y propuestas similares. Y segundo, me surgieron preguntas tales como ¿es posible volver a este programa parte del currículum de filosofía para las escuelas? ¿Si tal fuera el caso, qué implicancias tendría? ¿Qué significaría para la formación docente en esta área? ¿Cómo afectaría a las universidades y su academia? O preguntas de la forma ¿Estamos pensando en la infancia y niñez con la propuesta de este programa, o estamos pensando en los adultos con la excusa de los niños? Estas, me parecen, indicarían si la noción dogmática de la educación aún es argumento válido o si ya estamos en un proceso de cambio de paradigma educativo que no solo afectará a los niños y las escuelas, sino también a las universidades y a los profesionales de la educación. Si es el caso de lo último, también se podría dar cuenta de la distancia entre las posturas que son consecuencia de la FpN y FcN y las posturas de la educación dogmática.

## Bibliografía

- Arendt, Hannah. *Entre el Pasado y el Futuro*. Barcelona: Ediciones Penínsulas, 1996. Impreso.
- . *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós, 2009. Impreso.
- Aristóteles. *Metafísica*. Madrid: Gredos, 1994.
- Bárcena, Fernando. «Hannah Arendt: Una poética de la natalidad.» *Daimon Revista Internancional de Filosofía* 1.26 (2002): 107-123.
- Dewey, John. *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1998. Impreso.
- . *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010. Impreso.
- Foucault, Michel. *La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France (1981-1982)*. México D.F. : Fondo de Cultura Económica, 2002.
- . *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós, 1998.
- Grau, Olga. «El pensamiento imaginativo.» *CPEIP y Cátedra Unesco*. Ed. O. y Bonsí, P Grau. 2008.
- . *Infancia y Género. Exclusiones que nos rondan*. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.
- Kohan, Walter. «Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina: lecciones de una maestra.» *Haser. Revista Internacional de Filosofía Aplicada* 6 (2015): 147-160.
- . *Sócrates: el enigma de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2009.
- Kohan, Walter y Vera Waksman. *Filosofía con Niños: Aportes para el trabajo en clases*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.
- Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2001.

- Lipman, Matthew y Ann Gazard. *Poner en Orden Nuestros Pensamientos. Manual del profesor para acompañar a Elfie*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2001.
- Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp y Frederick S. Oscanyan. *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992. Impreso.
- Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp y Frederick S. Oscanyan. *La Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992. Impreso.
- Mardel, Javier B. «Currículum oculto, Dominación y Libertad.» *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica* 7 (2009): 59-71.
- Montaigne, Michel de. *Ensayos de Montaigne / seguidos de todas sus cartas conocidas hasta el día*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003.
- Piaget, Jean. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- . *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica, 2001.
- Piaget, Jean y Barbel Inhelder. *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.
- Platón. *Diálogos I*. Gredos, 1885. Madrid.
- . *Diálogos VII*. Madrid: Gredos, 1992.
- Rancière, Jacques. *El Desacuerdo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1996.
- . *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes, 2003. Impreso.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1990. Impreso.
- UNESCO. *La filosofía, una escuela de la libertad*. México, D.F.: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011.
- Visacovsky, Nerina. «Emilio, el sujeto pedagógico de Jean Jacques Rousseau.» Paula Biglieri, (comp.). *Introducción al pensamiento político moderno*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM)-Prometeo, 2009. 120-132.

Vygotski, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona : Crítica, 2009.

—. *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto, 1995.