

**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Filosofía

# **Educación democrática para la democracia: Filosofía para Niños y su práctica democrática de acuerdo a los tres principios de la democracia en Mannheim**

Trabajo final del seminario: "Filosofía y Educación" para optar al grado de Licenciado en Filosofía  
Estudiante:

**Hernán Mateluna Estay**  
Profesora guía: Olga Grau Duhart  
**Santiago, Chile 2008**



<b>Agradecimientos . .</b>	<b>4</b>
<b>1. – Introducción. . .</b>	<b>5</b>
<b>2. - El concepto de democracia en Karl Mannheim. . .</b>	<b>7</b>
<b>2.1. - El principio de igualdad esencial de todos los seres humanos. . .</b>	<b>8</b>
<b>2.2. - Principio de la autonomía del individuo. . .</b>	<b>10</b>
<b>2.3. – Principio de las minorías gobernantes y su modo de elección. . .</b>	<b>11</b>
<b>3. - Democracia y Educación. . .</b>	<b>13</b>
<b>3.1. - Jean-Jacques Rousseau. Educación para la libertad y para la democracia. . .</b>	<b>13</b>
<b>3.1.1. – Libertad y democracia. . .</b>	<b>17</b>
<b>3.2. - John Dewey. La democracia al servicio de la educación experiencial. . .</b>	<b>18</b>
<b>3.3. - Paulo Freire. El diálogo como fundamento de la educación y de la democracia. . .</b>	<b>21</b>
<b>4. - Filosofía para Niños y su práctica democrática de acuerdo a los tres principios de la democracia en Mannheim. . .</b>	<b>24</b>
<b>4.1. - La Comunidad de indagación, como el principio de igualdad esencial de todos los seres humanos . .</b>	<b>24</b>
<b>4.2. – El plan de discusión como el principio de la autonomía del individuo . .</b>	<b>28</b>
<b>4.3. – La autoridad en la comunidad de indagación, como el principio de las minorías gobernantes y su modo de elección. . .</b>	<b>30</b>
<b>5. - Reflexión final: ¿Es válido vincular la Filosofía para Niños con la democracia? . .</b>	<b>36</b>
<b>Bibliografía . .</b>	<b>40</b>
Recurso electrónico . .	40

## Agradecimientos

Ahora que termino una etapa, quisiera agradecer a mi familia por siempre haber estado conmigo apoyándome durante este tiempo: a mi padre Arturo, a mi hermano Rodrigo y especialmente a mi madre Cecilia, ya que en gran parte ella es la responsable del paso que estoy dando ahora. También agradecer a mi tío Carlos, por su apoyo en estos años de la licenciatura, y por las gratas conversaciones que hemos tenido. Finalmente agradecer a Verónica, mi polola, compañera y amiga, por sus aportes para este trabajo y por estar junto a mi siempre que la he necesitado. A todos ellos les dedico este trabajo.

---

# 1. – Introducción.

El propósito de este trabajo es revisar el aporte que puede otorgarnos la Filosofía para Niños para el desarrollo y sustento de las prácticas democráticas dentro de la sociedad. Con esto, no queremos anular o reemplazar el verdadero propósito del programa de Filosofía para Niños, que es el alentar a los estudiantes a pensar por sí mismos, en base a una actitud crítica, reflexiva y cuestionadora, sino que pretendemos mostrar como también gracias a su principal propósito, este programa puede contribuir a la participación pública ciudadana de sus estudiantes.

Para revisar mejor lo anterior, pienso que es necesario señalar que estoy considerando a la Filosofía para Niños como una educación democrática, ya que considero que ella se fundamenta en las prácticas democráticas para el desarrollo de su actividad. Ahora bien, esta educación democrática, por el tránsito que hay entre la escuela y la sociedad, puede convertirse en una educación para la democracia, en la cual estamos entendiendo la educación con un fin social, el de preparar a los individuos para una inmediata y futura participación ciudadana democrática.

Para proponer a la Filosofía para Niños como una educación democrática, me baso en lo que expone sobre la idea de democracia, el sociólogo y politólogo alemán, Karl Mannheim. Este autor caracteriza a la democracia bajo tres principios que se deben encontrar siempre en ella, y que son: i) el principio de igualdad esencial de todos los seres humanos, ii) el principio de autonomía de los individuos y iii) el principio de existencias de minorías en la sociedad.

A su vez, creo que estos principios se pueden encontrar en tres conceptos de la dinámica del programa de Filosofía para Niños, y que son: i) la comunidad de indagación, ii) el plan de discusión y iii) el rol de la autoridad dentro de la comunidad de indagación. Luego, mi tarea consiste en relacionar estos principios con los conceptos, para ejemplificar como la idea de democracia presente en Mannheim, podemos encontrarla dentro del programa de Filosofía para Niños.

Además, el sistema democrático que propone Mannheim me produce especial interés, ya que dentro de sus preocupaciones está la de concebir una idea de poder que pueda convivir con la idea de igualdad. En base a esta inquietud, considero que el autor se aproxima bastante a una teoría de poder horizontal, que busca contrarrestar la idea vertical de poder. Esto resulta de especial interés para la Filosofía para Niños, puesto que dentro de su dinámica, está la de pensar un aula en que todos tienen las mismas oportunidades de participar entregando sus puntos de vistas, y es importante que ningún miembro ponga como fundamento su rol de autoridad para influir en las opiniones del resto. Entonces la importancia de la idea de democracia en Mannheim, también recae en su visión de ella, como un sistema que trata de controlar el poder ejercido arbitrariamente.

En el paso que nos propusimos de pasar de una educación democrática, como lo es la Filosofía para Niños, a una educación para la democracia, es necesario revisar autores que en sus teorías sobre la educación, consideren este movimiento de una a otra. Dentro de estos autores trabajaremos con Jean-Jaques Rousseau, John Dewey y Paulo Freire. Si bien estos teóricos son de épocas distintas, lo común en ellos es su manera de concebir la educación, ya que consideran que ella tiene una función social, y que

consiste principalmente en preparar individuos para la acción en la vida ciudadana, en la vida de comunidad. En esta salida hacia la vida social, los estudiantes deben llevar a cabo las prácticas democráticas ejercitadas durante su enseñanza. También es importante señalar, que si bien los tres autores antes mencionados pueden diferir respecto a sus propias concepciones sobre la democracia, encontramos que lo común en ellas, es que la democracia permite una pluralidad y una igualdad, en la cual todos los humanos tienen el mismo derecho e importancia para participar activamente en la sociedad.

Este paso propuesto para la Filosofía para Niños, puede encontrarse con una interrogante. Esta consiste en si al realizar esta vinculación, de algún modo se olvida el verdadero propósito del programa, al mismo tiempo que cierra otras perspectivas a los estudiantes. Para responder esto, he decidido a modo de conclusión, realizar una reflexión final, en la cual entrego mi parecer con respecto al tránsito que se da entre la educación democrática y la educación para la democracia, pues a mi entender, en ningún caso es algo que cierre otras perspectivas a los estudiantes, sino que es más complejo que eso.

## 2. - El concepto de democracia en Karl Mannheim.

Karl Mannheim, sociólogo y politólogo alemán del siglo XX, se nos presenta en sus escritos como un gran defensor de la democracia. Cabe destacar que la defensa que hace de ella no se limita a un escenario determinado como lo es el ámbito de la política, sino que considera que la humanidad posee una tendencia hacia la democratización que trasciende la política para instalarse en el conjunto de la vida intelectual y cultural.<sup>1</sup> Para el autor, existiría una predestinación hacia la democratización - que en cierta medida se asemejaría a la idea de progreso presente en Kant - pero lo importante para nosotros, es que esta democratización va más allá de la política entendida como una forma de gobierno, sino que también apunta hacia la educación, pues esta última estaría inmersa en la vida intelectual y cultural. De esta manera, las propiedades positivas de toda democracia (que veremos a continuación) amplían su abanico de acción, por lo que no basta con la democratización de una parte de la sociedad, por el contrario, debe abarcar su conjunto. De todos modos, hay que señalar que la caracterización que el mismo autor hace de la democracia es primariamente en su sentido político, como una forma de gobierno, pero a su vez esto ayuda para que uno pueda realizar la vinculación hacia otras áreas, tarea que el mismo autor realiza en más de una ocasión.

¿En que consiste esta democratización de la que nos habla el autor? Para Mannheim la democratización *“significa una pérdida de homogeneidad en la minoría gobernante”*<sup>2</sup>, en otras palabras, hay una oposición hacia la uniformidad, hacia la igualdad de la clase gobernante que existía en el sistema predemocrático, ya que en este sistema no todos tenían una real opción de llegar al poder, y tampoco todos podían participar por igual. Sin embargo, esto debería cambiar radicalmente con la llegada de la democracia, ya que su principio básico formativo es *“que todo el poder del gobierno emana del pueblo”*<sup>3</sup>.

Si bien existe una idea presente en Mannheim de la democracia como niveladora<sup>4</sup>, en un sentido de igualdad (ya sea de oportunidades, de participación de deberes, de importancia, etc.), el autor de igual forma debe lidiar con la idea del poder. Hago mención de esto, debido a que a mi entender, cuando suponemos una igualdad entre los humanos y especialmente en el plano social, pareciera ser que esta idea de poder, de algún modo quebraría esa igualdad, pues habría otro humano que podría continuamente influenciar la conducta del resto que no detenta ese poder. Sin embargo, Mannheim muy consciente de la realidad, supone que ninguna sociedad puede existir sin ciertas formas de poder<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Mannheim, Karl, Ensayos de sociología de la cultura: hacia una sociología del espíritu, el problema de la "intelligentsia", la democratización de la cultura, Madrid: Aguilar, 1963, p.243

<sup>2</sup> Ibid., p.245

<sup>3</sup> Ibid., p.250

<sup>4</sup> Mannheim enfatiza en su libro Libertad, poder y planificación democrática, p.317, que el entender la democracia como niveladora no significa lo mismo que concebirla como nivelación, pues la democracia no niega la variedad, por el contrario la necesita.

<sup>5</sup> Mannheim, Karl, Libertad, poder y planificación democrática, México: Fondo de Cultura Económica, 1953, p.66

Además, plantea que cualquier teoría que quiera tener sentido se preocupará, primero de si debe o no existir el poder (abstracto) y luego preguntarse que clase y cantidad de poder va a pertenecer a los diversos miembros de la sociedad, y es aquí donde la democracia ofrecería una solución respecto a esto, ya que implica una teoría del poder basada en una distribución y un control colectivo del mismo.

Mannheim es de la idea que si no existiera ninguna forma de poder, entonces reinaría el caos, pues no habría un control adecuado entre los individuos, pero a su vez tampoco se debe caer en un control estricto, ya que esto *“nos confina a una existencia enjaulada”*<sup>6</sup>. Luego, la democracia debe situarse en un punto medio entre estos dos extremos, tratando de controlar el poder, sin importar la forma de este.

El politólogo alemán también se refiere a un ideal de conducta democrática, y explica que este ideal *“no hace más que indicar la dirección en que debe avanzar todo esfuerzo educativo en una sociedad democrática”*<sup>7</sup> y en el cual la conducta democrática consiste en una cooperación con nuestros semejantes que se basa en no utilizarlos nunca como medios, sino como fines, donde debe existir un mínimo uso de la violencia y del poder, y si se recurre a ellos, debe ser controlado por los pares. También en la democracia tiene que hallarse un máximo de tolerancia. Aquí la tolerancia no debe ser entendida en su sentido negativo, como un soportar al otro, sino que en el sentido de ‘absorber’ algunas características de otro ser humano con el que difiere. De este modo, tenemos también que *“la personalidad democrática aplaude el desacuerdo”*<sup>8</sup> y esto tiene que ver con la seguridad que tiene la persona en no perder su posición social o individualidad en esta cooperación e intercambio de ideas. Así, finalmente llegamos a la esencia de la democracia, la que consiste en *“la integración de propósitos y no en la mera transacción”*<sup>9</sup>. El autor no quiere hablar de transacción, puesto que implicaría un sacrificio, un dejar de tener algo para tener lo otro; por el contrario, la integración involucraría una cooperación, en la que los individuos no necesariamente dejan de tener algo, sino que incorporan elementos del otro.

En el libro Ensayos de sociología de la cultura: hacia una sociología del espíritu, el problema de la "intelligentsia", la democratización de la cultura, Mannheim va a caracterizar a la democracia bajo tres principios que han de estar siempre presentes en ella, y que tienen mucha relación con lo que hemos venido revisando hasta el momento. Estos tres principios, que revisaremos a continuación, consisten en 1) El principio de igualdad esencial de todos los seres humanos, 2) El principio de autonomía de los individuos y 3) El principio de existencias de minorías en la sociedad.

## **2.1. - El principio de igualdad esencial de todos los seres humanos.**

Este primer principio que resulta fundamental para la democracia, se basa en la creencia de la igualdad de los individuos. Esta igualdad tendría como fundamento la concepción

<sup>6</sup> Ibid., p.99

<sup>7</sup> Ibid., p.243

<sup>8</sup> Ibid., p.245

<sup>9</sup> Ibid., p. 247

cristiana de ser todos los humanos hijos de Dios<sup>10</sup>, pues bajo este precepto, las clases medias y bajas empiezan a ejercer una presión social, especialmente cuando empiezan a alcanzar e incrementar un poder que les había sido esquivo. De esta manera, se empieza a dejar atrás la creencia de que las clases gobernantes y la autoridad que detentan, tenían como base una superioridad ontológica con relación al resto de los ciudadanos, especialmente de las clases sociales mas bajas. Sin embargo, esta jerarquización que la misma humanidad ha llevado a cabo, o ha permitido que se realice, para Mannheim no tiene mayor sentido ni lógica, puesto que para él *“todos personifican el mismo principio ontológico de humanidad”*<sup>11</sup>, en donde por el mismo hecho de ser humanos, equivaldría a una igualdad ya supuesta. Cuando se hace caso omiso de este principio, entonces la autoridad recae en una minoría que poseería una superioridad ontológica. Esta minoría se fundamentaba en el hecho de poseer esta supuesta superioridad, para apropiarse de este poder. Sin embargo, para el autor, esto no resultaba más que una relación algo confusa y errónea.

A su vez, es posible pensar que Mannheim quiera de alguna forma negar la autoridad, pero que haya una igualdad ontológica entre los seres humanos no implica que la autoridad tenga que desaparecer, sino que habría una diferencia *“cuantitativa, no esencial entre los dirigentes y dirigidos”*<sup>12</sup>. Entonces solo cambiaría la cantidad de poder o de autoridad que posean las personas, en ningún caso el poder va a recaer en alguien que tenga una condición especial de superioridad con relación al resto. Siguiendo por este tema, Mannheim tampoco va a negar que existan diferencias entre las personas, pues es muy posible que existan individuos, por ejemplo, con diferentes niveles de inteligencia, o con distintos atributos que permitan a uno sobresalir por sobre el resto en alguna disciplina, sin embargo se requerirá que la competencia sea justa<sup>13</sup>, es decir que exista una verdadera igualdad de oportunidades.

Al tocar el tema de la igualdad de oportunidades, de algún modo también hacemos alusión a la educación, puesto que ella debería garantizar este principio, especialmente en una sociedad dinámica como la nuestra; dinamismo que para el sociólogo alemán es permitido por la democracia, ya que ella nos libera del estancamiento que había en las sociedades predemocráticas, puesto que *“el espíritu predemocrático, autoritario huye de la idea de proceso al preferir el orden jerárquico y estático. La democracia, por el contrario subraya la plasticidad del hombre”*<sup>14</sup>. Es así como Mannheim piensa que esta plasticidad puede ser llevada a cabo- por ejemplo- al ámbito de la educación, especialmente de la educación musical, ya que para él - de acuerdo con Jacobi - todos los niños son potencialmente músicos, la capacidad variaría según las experiencias y posibilidades que hayan tenido desde pequeños con la música. Lo primordial es que todos tendrían la misma capacidad de llegar a ser grandes músicos siempre y cuando las oportunidades se les presenten de una manera correcta. Con esto se reafirma la igualdad ontológica de los individuos y se recalca la importancia del dinamismo por sobre el estancamiento.

Finalmente, para que la educación presente bien las oportunidades a los individuos, se hace necesario que esta se base en un ideal democrático de conocimiento, que en palabras

---

<sup>10</sup> Mannheim, Karl, Ensayos de sociología de la cultura: hacia una sociología del espíritu, el problema de la "intelligentsia", la democratización de la cultura, Op. Cit., p. 250

<sup>11</sup> *Ibid.*, p.251

<sup>12</sup> *Ibid.*, p.257

<sup>13</sup> *Ibid.*, p.251

<sup>14</sup> *Ibid.*, p.258

del autor consiste en una *“accesibilidad y comunicabilidad ilimitadas”*<sup>15</sup>, que a su vez radica en que la educación democrática todo lo transmitido puede ser reducido a una *“simplicidad clara como el cristal”*<sup>16</sup> es decir, que nada sea oscuro para los alumnos, que el conocimiento no sea tratado como algo elevado.

## 2.2. - Principio de la autonomía del individuo.

El segundo principio guarda relación con que las personas realicen su vida propia y autónoma, sin determinaciones desde arriba, como lo sería en el caso de las monarquías. Esta autonomía de los individuos - que los mantiene libre de toda determinación- hace posible, y a su vez se manifiesta, mediante la ‘genuina discusión’ en la cual *“todos los participantes son igual y conjuntamente responsables de la conclusión alcanzada”*<sup>17</sup>. De este modo, hay una real participación popular, en la cual todos los participantes contribuyen por igual en la discusión, todas las opiniones son igualmente válidas e importantes, aspecto que debe ser característico de la democracia.

Mannheim nos dice que las personas esperaban demasiado de la discusión libre, especialmente en el contexto de la democracia moderna parlamentaria. Esto porque la gente *“creía que los artículos de una ‘Razón’ universal estaban presentes en el espíritu de cada individuo y que, por consiguiente una conclusión completamente razonable debería surgir cuando los espíritus individuales se contrastaran reunidos”*<sup>18</sup>. Sin embargo, nos encontramos con el hecho que muchas veces cuando se contrastan ideas, no se llega a ningún acuerdo provechoso. Y aunque ocurra esto último, lo significativo es que la existencia de este diálogo permite dar la misma importancia a las distintas opiniones en la búsqueda de un consenso. Además, tenemos que el hecho de no llegar a acuerdo mediante este intercambio de ideas, ya ocurría con los diálogos Socráticos; diálogos que vendrían a ser la primera forma de la “discusión genuina”, ya que para Mannheim, ésta nace en Sócrates y en los sofistas del medio urbano como una forma de averiguar la verdad.<sup>19</sup> Este tipo de discusión pretendía que mediante métodos racionales de deducción, se apelara a la ‘facultad de razonamiento espontánea’ existente tanto en el interlocutor como en el interpelado. Lo que resulta primordial de la discusión genuina es su fundamento, y este es que no se admite ningún tipo de argumento basado solamente en la autoridad, es decir, que nadie debe imponer su punto de vista a otro individuo sin una previa contratación de ideas. Luego, la verdad surgiría de la ‘duda radical’, que es lo que queda cuando ha sido eliminado todo cuanto se podía dudar.

Otro punto muy importante (que se relaciona con la conclusión) nos dice que esta jamás debe ser admitida como creencia dogmática para el futuro, sino que al mismo tiempo que esta se ha obtenido, hay que presuponer la posible falsedad de la misma, ya que en un futuro pueden surgir o realizarse pruebas en su contra o porque simplemente se ha cambiado de opinión y se acepten otros hechos que antes no fueron tomados en cuenta. Es

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p. 262

<sup>16</sup> *Ibíd.*, p. 260

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 272

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 269

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p.270-271

así como el politólogo alemán, por una parte, pone el ejemplo de los escolásticos en el caso de una conclusión dogmática, puesto que estos al poner la fe como base de la conclusión, entonces, ya era sabida de antemano<sup>20</sup>. De este modo la argumentación era para justificar una creencia ya establecida. Pero, por otra parte, tenemos al espíritu democrático, en el cual todas las posiciones iniciales están a un mismo nivel. No existe nada preestablecido, el llegar a la conclusión es una “*responsabilidad conjunta de la comunidad*”<sup>21</sup>.

Luego, la conclusión bajo ninguna circunstancia debe ser en base a la autoridad, ya sea tanto de una persona como la de una creencia. Si la discusión, y por tanto a la conclusión que lleguemos, va a tener como criterio de verdad a la autoridad, entonces dicho análisis será falazioso y no tendrá mayor validez. Por otra parte, se da el caso de que en la convivencia diaria, los individuos poseen intereses divergentes, por lo que llegar a un acuerdo se torna muy dificultoso, sin embargo esto es fundamental para la democracia moderna, ya que al existir autonomía en las unidades sociales, hace que constantemente se estén conquistando los acuerdos individuales<sup>22</sup>. Pero aunque parezca más tedioso, de todas formas se prefiere esto último, pues se admite la igualdad de los individuos y también su autonomía, mientras que en las discusiones que validan los argumentos en nombre de la autoridad, ello no ocurre.

### 2.3. – Principio de las minorías gobernantes y su modo de elección.

Hemos visto que para Mannheim, si bien, por un lado se acepta la existencia de la autoridad, por otro, no quiere caer en el riesgo de que se transforme en autoritarismo. Esta preocupación hace que el autor formule este tercer principio, en el que se acepta que pueda parecer paradójico hablar de democracia y al mismo tiempo de minorías, sin embargo la democracia no se caracteriza “*por la ausencia de cualquier capa social minoritaria, sino, más bien, por una forma nueva de selección de minorías y una nueva interpretación de la minoría*”<sup>23</sup>. Pero lo que resulta importante para el autor, es que exista una menor distancia social entre la minoría y el hombre de calle, pues así, la minoría se torna importante para el hombre de calle y para las masas. Por esta razón es que el sistema democrático solamente va a ser tal, cuando “*el reclutamiento de la minoría no se limite a los miembros de un grupo cerrado*”<sup>24</sup>. Ahora bien, en estas minorías la manera de sobresalir en el ámbito político resulta distinta entre, por ejemplo, un dirigente de partido y un obrero, pues el primero tiene un afán más individualista que el segundo, ya que del obrero depende que todos los otros obreros asciendan como clase social, no así el dirigente de partido, puesto que él no depende de una capa social.

En este afán por reducir la distancia social, el politólogo alemán nos vuelve a dar una definición de democratización, en la que *ella “implica una disminución de la distancia social*

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> Ibid., p.273

<sup>22</sup> Ibid., p.274

<sup>23</sup> Ibid., p.281

<sup>24</sup> Ibid., p.284

*entre los grupos de la minoría intelectual y los otros sectores de la sociedad*”<sup>25</sup>, es decir que se reduzcan las distancias verticales dentro de una sociedad, puesto que esta distancia es la responsable del poder, especialmente del que se ejerce de forma arbitraria. Al mismo tiempo esta distancia vertical sirve como parámetro para ver si una cultura es aristocrática o democrática.<sup>26</sup> Luego podríamos suponer que un buen criterio para determinar cuando la autoridad o el poder están siendo bien ejercidos, vendría a ser el momento en que la distancia social existente en las sociedades se mantiene horizontal, y no vertical. Es aquí donde a mi parecer entraría la teoría del poder funcional, que revisaremos más adelante, en el subcapítulo ‘La autoridad en la comunidad de indagación, como el *principio de las minorías gobernantes y su modo de elección.*’

Esta distancia vertical es lo que ayudaba a mantener el poder a los gobernantes en la pre-democracia, incluso por sobre ‘los instrumentos materiales’ – como lo pueden ser las armas y los medios de comunicación – ya que mediante ella era que los súbditos consideraban seres superiores a sus gobernantes.<sup>27</sup> Debido a esto es que la sociedad aristocrática ‘crea’ una distancia social sus miembros y los grupos que ellos consideraban inferiores, pues esto les permitía relacionarse desde lo alto. Del mismo modo surgen normas estrictas para mantener la conducta, pues al mismo tiempo contribuían para mantener la distancia (con esto conductas como las espontáneas o las impulsivas, eran consideradas vulgares). Además, conceptos como la ya revisada ‘discusión genuina’ estaban prohibidos, o mejor dicho, eran impensados debido a que los temas y sus resoluciones ya habían sido establecidos de antemano. Luego estos métodos permitían crear una distancia social entre iguales.<sup>28</sup>

Para concluir, recalcar una vez más que con la democracia la autoridad no desaparece por completo, sino que ahora esa autoridad “*no se limita a ninguna persona como tal. Es conferida solo temporal y condicionalmente a ciertos individuos*”<sup>29</sup> por lo que hace posible imaginar una sociedad en donde el poder logre relacionarse horizontalmente con los individuos; dejando de ser algo conferido a unos pocos.

---

<sup>25</sup> *Ibíd.*, p.288

<sup>26</sup> *Ibíd.*, p.293

<sup>27</sup> *Ibíd.*, p.294

<sup>28</sup> *Ibíd.*, p.295

<sup>29</sup> *Ibíd.*, p.304

## 3. - Democracia y Educación.

El concepto 'Democracia y educación', lo entiendo como un término que favorece una vinculación entre la educación y las prácticas políticas democráticas que se realizan en la sociedad, ya que dentro de este concepto, tenemos que primeramente debe existir una educación democrática, es decir, una educación que se fundamente en las prácticas democráticas para el ejercicio de la enseñanza, y tenemos también, que esta educación democrática se está pensando en vistas de una educación para la democracia, o en otras palabras, una educación que aliente y mantenga el ejercicio democrático dentro de la sociedad. De este modo la educación tendría una íntima relación con la política (o a la inversa), pues en palabras de Freire: *"la política es el alma de la educación, su mismo ser"*.<sup>30</sup> Luego, la educación está pensada socialmente, como un modo de preparar a los individuos para una inmediata y futura participación política, ciudadana

La educación democrática surge especialmente como una nueva pedagogía que pretende acabar con el método tradicional de enseñanza, el que básicamente consistía en un dictado de saberes del profesor hacia los estudiantes, sin la mayor participación de estos últimos. Esta nueva pedagogía, pretende favorecer a los estudiantes a tener una mayor participación dentro de la escuela, y que esta participación, al mismo tiempo, les beneficie a que tengan más seguridad y fundamentos para la contribución pública.

Esta nueva educación, ya podemos encontrarla en autores como J.J. Rousseau, que si bien, en primera instancia su teoría educativa parece estar más enfocada en la libertad, veremos que a la postre es posible relacionarla con la democracia. Luego revisaremos esta idea en autores más contemporáneos como John Dewey y Paulo Freire, en los cuales, a diferencia de Rousseau, la idea de democracia y educación ya empieza a aparecer como algo más consolidado.

### 3.1. - Jean-Jacques Rousseau. Educación para la libertad y para la democracia.

La teoría educativa de Jean-Jacques Rousseau en su libro el *Emilio o de la educación*, no es trabajada de una manera tan sistemática como lo hacen los otros teóricos educativos, por ejemplo, Dewey, sino que es explicada basada en la práctica habitual de lo que supone una clase, por lo que la mayoría de sus pensamientos e ideas se deducen del trato que tiene el maestro con el Emilio.

Ahora bien, es necesario revisar cómo surge este alumno llamado Emilio, ya que incluso se ha criticado e invalidado la teoría educativa de Rousseau por no saber con qué criterios el filósofo tomó a este personaje. No se sabe si efectivamente existió el Emilio como tal o si fue una invención acomodada por el autor para retratar a un alumno ejemplar. Sin embargo, Rousseau deja en claro este punto, ya que dice: *"Me he decidido a*

<sup>30</sup> Freire, Paulo, La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación, Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, p.185

tomar un alumno imaginario”<sup>31</sup> y además agrega “conviene pues generalizar nuestras ideas, considerando en nuestro alumno al hombre expuesto a los azares de la vida”<sup>32</sup>, es decir, se está pensando en un hombre abstracto. Debido a la dificultad de dirigirse a los alumnos de una manera personalizada, toma lo común a todos, se sitúa en una medianía. Pero, ¿cómo el autor llega a este hombre abstracto? Al ver este concepto, por decirlo de otro modo, de un hombre neutro - que casi podríamos llamarlo hombre ideal - es posible pensar que el filósofo es muy ambicioso con este planteamiento y uno siente la curiosidad de saber como es que Rousseau llega a este concepto. El autor se defiende diciendo que ha “mirado como propio sin disputa del hombre, lo que era común a todos, de cualquier edad, clase y nación que fuesen”<sup>33</sup>, en donde para llegar a esta noción de hombre, el autor se basa en sus viajes y las comparaciones que realizó en éstos, para eliminar lo artificial que había entre los pueblos, y así llegar a una idea de hombre en la cual prevalece lo común a todos. Así nace ‘el hombre de la naturaleza’<sup>34</sup>, respecto del cual el filósofo francés ha llegado a su esencia, a su constitución originaria, no en el sentido que muchas veces se le da a este concepto, como si fuera un estudio de un hombre prehistórico, sino que Rousseau ha logrado llegar a lo común que tenemos todos los hombres, sin importar la época en que vivamos.

Ya habiendo revisado la noción de hombre - en tanto persona - que sustenta su tratado educativo, seguiremos con un ámbito que empieza a mostrar la doctrina educativa de Rousseau.

Para él la educación tiene dos objetivos necesarios: el de formar a un hombre, pero que a su vez, sea libre. Si bien este último punto es el fundamental, detengámonos en el primero un momento para revisarlo. El filósofo francés nos dice: “Como en el estado natural todos los hombres son iguales, su común vocación es el estado de hombre... Que destinen mi alumno para la espada, para la iglesia o para el Foro, poco me importa... El oficio que yo quiero enseñarle es vivir. Cuando salga de mis manos no será, ni magistrado, ni militar, ni clérigo: ser, sí primero, hombre.”<sup>35</sup>. Luego tenemos que primeramente Rousseau nos plantea un objetivo primordial de su doctrina educativa, el promover en el educando el ser antes que cualquier cosa: un hombre; sin derivados o títulos, como lo puede ser un hombre militar, un hombre profesor, un hombre médico etc., sino que lo esencial en un sistema educativo, es que pueda garantizar que proveerá hombres a la sociedad. Este punto de generar hombres a secas, tiene que ver de alguna forma con la política contingente, puesto que el mismo Rousseau dice que: “Os fiáis en el orden actual de la sociedad sin reflexionar que está sujeto a inevitables revoluciones, y no os es dado prever ni precaver la que puede tocarles a vuestros hijos. Tórnase pequeño el grande; pobre el rico; vasallo el monarca... Vamos acercándonos al estado de crisis y al siglo de las revoluciones. ¿Quién puede responderos de lo que seréis entonces?... Venturoso el que sabe... permanecer hombre a despecho de la suerte”<sup>36</sup>. Aquí, queda de manifiesto el por qué la educación debe dar hombres a la sociedad, pues en este ejemplo muy clarificador y a la vez muy premonitorio, tenemos que a fin de cuentas, poco importa un título en una realidad dinámica y cambiante, que un día nos puede tener en la cúspide, y al otro por el suelo.

---

<sup>31</sup> Rousseau, Jean-Jacques, Emilio o de la educación, Buenos Aires: Maucci, [19--], V.1, Libro I p.30

<sup>32</sup> Ibíd., libro I p.14

<sup>33</sup> Ibíd., libro IV p.393

<sup>34</sup> Viel, Francisque, La doctrina educativa de J. J. Rousseau, Barcelona: Labor, 1937, p.61

<sup>35</sup> Rousseau, Jean-Jacques, Op. Cit., libro I p.14

<sup>36</sup> Ibíd., libro III pp.285-286

También habíamos mencionado que otro objetivo de la educación en nuestro autor, es el de pensar en una educación por la libertad, pues esta es de suma importancia, tanto así que va a ser calificada como el fin supremo de la educación<sup>37</sup>. Antes de revisar este punto, nos ayudaremos de Francisque Viel<sup>38</sup>, para plantear los tres tipos de libertad que entiende Rousseau.

En primer lugar está la 'libertad natural', que es la dependencia en relación con las cosas, pero que es independencia en relación con los hombres. Aquí, en otras palabras sufrimos una coacción por parte de la naturaleza. Por ejemplo, tenemos la dependencia del hombre con respecto de la gravedad, ya que nos impide volar, pero de esto no se sigue que no podamos ser libres, puesto que es una coacción natural, no podemos pretender ir más allá de nuestros límites. Lo importante es que seguimos siendo independientes con respecto a los otros, incluso el mismo Rousseau dice que "*la dependencia de las cosas...no perjudica en nada la libertad*"<sup>39</sup>. Luego aparece la 'libertad civil', en donde el hombre previamente ha renunciado a la 'libertad natural'- debido a la incomodidad de la permanente competencia de los apetitos individuales - para poder hacer ingreso a ella, ya que empieza a percibir las ventajas de la sociedad civil. Aquí el hombre hace un contrato con sus semejantes, mediante el cual se entrega totalmente y con todos los derechos a la comunidad, a cambio de la protección de su persona y sus bienes. Ahora tenemos que la coacción la ejecutan las leyes, pero entonces surge la verdadera libertad, una estable y organizada, y en donde aparece la moralidad en las acciones, debido a que como ahora se convive con otros, y ya no se piensa sólo en sí mismo; hay que considerar a ese otro para evitar dañarlos. Finalmente todo ha sido una escuela para llegar a la 'libertad moral', en la cual mi elección es voluntaria y razonable, donde además debo regular mis pasiones y mis actos y en donde a mi entender, la coacción vengo a ser yo mismo. Se llega acá gracias a las leyes, ya que estas por razón de la coacción, finalmente ayudan al hombre a moderar sus actos y que de esta manera - mediante esta templanza obtenida- pueda luego gobernarse a sí mismo, en palabras kantianas, que el sujeto (finalmente) pueda darse las leyes a sí mismo.

Luego, Rousseau también quiere llevar la libertad a su método de enseñanza. Para el filósofo francés, la importancia de la libertad en la enseñanza radica en que considera que ninguno de los métodos anteriores a esta – por ejemplo el miedo – han logrado un buen desempeño, por tanto el único método que precisamente puede surgir efecto – y que ha sido el único que no ha sido ensayado – es la libertad bien empleada<sup>40</sup>.

Entonces aparece la figura de un preceptor que debe dejar a sus alumnos actuar con plena libertad, sin importar las consecuencias: "(sobre Emilio) *que corra, juegue, y se caiga cien veces al día; más vale así, con eso aprenderá antes a levantarse. De muchos golpes resarce el beneficio de la libertad: con frecuencia sacará mi alumno contusiones; en cambio, siempre estará alegre*"<sup>41</sup>. Vemos que las consecuencias no pueden ser peores que el hecho mismo de la libertad, esta en suma es mejor que cualquier posible daño que se produzca, incluso aunque ella sea la causante. Pienso que esto puede sacarse del ámbito pedagógico para llevarlo al ámbito de la sociedad, en donde ocurren muchos hechos, de algún modo, dañinos a causa de la libertad. Sin ir más lejos, en nuestro contexto chileno de julio del

<sup>37</sup> Viel, Francisque, Op. Cit., pp.124-125

<sup>38</sup> Ibid., pp.77-86

<sup>39</sup> Rousseau, Jean-Jacques, Op. Cit., libro II p.88

<sup>40</sup> Ibid., libro II p.101

<sup>41</sup> Ibid., libro II p.75

2008, se genera un gran revuelo por el impacto que causa que una estudiante arroje un jarrón de agua sobre una autoridad pública - como lo es la ministra de educación – por no sentirse escuchada, y además por la represión que acusa haber sido víctima durante las protestas estudiantiles ocurridas un mes antes. En este hecho podemos encontrar, tanto versiones de apoyo como de rechazo, asunto que no nos es importante para el desarrollo de nuestro trabajo, pero lo que sí es claro, es que la libertad – nos guste o no- permitió este acto. Esto claramente trajo consecuencias, es más se ha dicho que actos como este dañan a la libertad de expresión o a la democracia, pero a fin de cuentas, los efectos que puedan producir estos hechos, de ninguna forma pueden llevarnos a pensar en suprimir la libertad. Estas consecuencias no pueden ser mayores a la libertad misma. Además, veíamos que el ideal de Rousseau es el de la libertad moral, y lo definíamos simplemente en que cada individuo pueda darse a sí mismo la ley; en el caso planteado, la niña agresora está en camino a la libertad moral, mientras tanto hay que dejarla que tropiece, que se caiga, total están las leyes para cumplir su función en el caso que lo amerite, pero no hay que descuidarla, hay que mediante la educación mostrarle el valor y la importancia de la libertad, pues en palabras de Rousseau “*el primero de todos los bienes, no es la autoridad, sino la libertad*”<sup>42</sup>. Pero hay que recalcar que el asegurar a Emilio toda la libertad compatible con su condición de niño es el medio, no el fin de la educación. Este fin es hacer de él un ser verdaderamente libre.<sup>43</sup> Y es el preceptor o maestro el que debe asegurar la libertad, puesto que en esta educación por la libertad, el preceptor tiene un rol de guía<sup>44</sup>, del cual el alumno siente dependencia más que obediencia; que el estudiante a causa de sus necesidades se vea sujeto del maestro, porque este ve mejor que él, lo que le conviene.<sup>45</sup>

Como hemos venido revisando, el ámbito de la libertad es muy importante en la doctrina de Rousseau pero ahora la trasladaremos de la educación para referirla con más claridad a los asuntos políticos. Para realizar este enfoque, nos remitiremos nuevamente a Francisque Viel y su libro *La doctrina educativa de J.J. Rousseau*<sup>46</sup>.

Viel nos dice que el objeto del *Contrato Social* es determinar la organización de la ciudad para establecer y mantener la libertad y la igualdad. Mientras que el objeto del “*Emilio*” es de defender la educación contra presiones o influencias exteriores y para alimentar y desarrollar la libertad en los niños. Según esto, tanto la política como la educación, persiguen el mismo fin. Es más, se podría afirmar que la política es una prolongación de la educación o que esta es un agregado de la política. Tenemos entonces, que la política vendría a ser la cúspide de una pirámide cuya base es la de la educación.

Bajo este nuevo panorama, en que la educación debe ser la base de la política, y por que no decirlo, del régimen de gobierno imperante, es que la importancia de la educación se hace tal, que por el beneficio del propio gobierno establecido (pensándolo de manera muy egoísta, pero no menos cierta), se debe garantizar a todos los ciudadanos. Es en referencia a esto que Francisque Viel cita a Rousseau<sup>47</sup> de su texto *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, capítulo IV, donde dice: “*la educación pública, bajo reglas prescritas por el gobierno y bajo magistrados establecidos por el soberano, es una de las*

---

<sup>42</sup> Ibíd., libro II p.79

<sup>43</sup> Viel, Francisque, Op. Cit.,p.110

<sup>44</sup> Ibíd., p.118

<sup>45</sup> Rousseau, Jean-Jacques, Op. Cit., libro II p.87

<sup>46</sup> Viel, Francisque, Op. Cit., pp.170-174

<sup>47</sup> Ibíd., p.170

---

*máximas fundamentales del gobierno popular o legítimo*". Ahora surge la importancia de la educación pública como pilar para los gobiernos mismos, por lo que la relación entre política y educación (o viceversa) es cada vez más estrecha.

### 3.1.1. – Libertad y democracia.

---

Hemos venido revisando la teoría educativa de Rousseau referida al ámbito de la libertad, pero en la cual no se ha tratado el concepto de la democracia. Es por esto que nos basaremos en Carole Pateman, para hacer este vínculo entre la libertad y la democracia.

Para Pateman, el concepto de democracia se vincula con Rousseau, especialmente por la teoría de la participación del filósofo francés, que incluso hace que sea llamado como un *"teórico de la participación"*<sup>48</sup>. Esta se basa en la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones políticas, por lo que para Pateman, esto hace que la obra de Rousseau sea vista ya como una teoría de la democracia participativa<sup>49</sup>. Luego lo fundamental de la teoría de la participación de Rousseau, es que el individuo sea parte activa en la toma de decisiones.

Tenemos a su vez, que una función central de la teoría participativa de Rousseau es educativa "usando el término educación en un sentido amplio... (ya que)... el sistema ideal de Rousseau está diseñado para el desarrollo responsable de la acción social y política mediante el efecto del proceso de participación"<sup>50</sup>. Con esto cada individuo que participa constantemente y activamente en la política, aprende que no sólo debe resguardar sus intereses privados, sino que también debe cooperar con los otros individuos, puesto que debe tener en cuenta cuestiones más amplias que su inmediato interés en lo propio<sup>51</sup>. Así, un resultado que se obtiene de la participación de los individuos en la toma de decisiones, es que el individuo se auto educa - o más bien se ve en la obligación de educarse para cumplir de buena forma su rol en la toma de decisiones – para saber frenar sus deseos e impulsos por el bien de la ciudadanía, más que por el bien propio.

La constante aportación de los ciudadanos en la frecuente toma de decisiones hace que la libertad se fortalezca e incremente, *"porque le da (al individuo) un grado de control muy real sobre el curso de su vida"*<sup>52</sup>. Además, la participación para Rousseau aumenta el valor de la libertad a la persona, puesto que esta le permite ser, y seguir siendo, su propio amo<sup>53</sup>.

Finalmente, se podría resumir el vínculo entre la libertad y la democracia, en que la libertad hace posible la participación pública de los ciudadanos, participación que es fundamental para el desarrollo de la democracia. O dicho al revés, si no hay libertad, entonces no es posible que los ciudadanos sean parte activa de la toma de decisiones, por lo que la democracia queda sin fundamento, y por ende, desaparece.

---

<sup>48</sup> Pateman, Carole, *Participation and democratic theory*, 260 Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2000, p.22

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> *Ibid.*

<sup>51</sup> *Ibid.*, p.24

<sup>52</sup> *Ibid.*, p.26

<sup>53</sup> *Ibid.*

## 3.2. - John Dewey. La democracia al servicio de la educación experiencial.

Este filósofo estadounidense va a estar en desacuerdo con lo que él llama la 'educación tradicional', en la cual los alumnos deben tener una conducta de docilidad, receptividad y obediencia. En esta educación los libros vienen a ser los representantes del saber y los maestros son los vínculos entre las materias y los estudiantes, además de ser los que imponen las reglas. Debido a esto surge la principal crítica que realiza Dewey a la educación tradicional, y esta consiste en que el aprender de textos se opone al aprender mediante la experiencia<sup>54</sup>, pues este esquema tradicional es una imposición desde arriba y desde afuera, en donde las experiencias de los estudiantes no resultan significativas en el proceso educativo. Es así como para el autor, la unidad fundamental de la nueva pedagogía o de la 'educación progresiva', es la existencia de una relación necesaria e íntima entre la experiencia y la educación.

La importancia que recae en la experiencia, es que *"toda experiencia continúa viviendo en las experiencias ulteriores"*<sup>55</sup> por lo que considerar a la experiencia como fundamental en la educación, no equivale a decir que todas las experiencias sean igual de verdaderas o educativas. Dentro de la gama de experiencias, es posible distinguir las anti-educativas; que vienen a ser las que perturban o detienen el desarrollo de experiencias ulteriores<sup>56</sup>, estrechando el campo de las experiencias posteriores al formar una actitud débil o negligente. Al interior de este grupo podríamos poner como ejemplo, el hecho de cuando un estudiante es ridiculizado - por sus pares o maestros - al dar una opinión. Esto hará que ese estudiante probablemente no quiera dar más su opinión en público, lo que manifiesta el residuo de la que alguna vez fue una experiencia anti-educativa. Por otro lado, tenemos a las experiencias educativas, que son las que provocan que las próximas experiencias sean deseables. Así, siguiendo con el ejemplo del niño, si por el contrario su opinión hubiese sido valorada, es muy probable que siguiera dándola en público. Luego, es posible apreciar lo peligroso de las experiencias anti-educativas, pues basta sólo una para provocar secuelas perturbadoras, en cambio las experiencias educativas, deben irse dando constantemente, puesto que establecer un número determinado de experiencias fructíferas, dependerá de otros factores; como la seguridad del estudiante consigo mismo. De este modo, tenemos que la experiencia puede tener dos aspectos: de agrado o de desagrado, y en donde, de acuerdo al aspecto, será la influencia en las experiencias ulteriores.

La experiencia resulta fundamental en la educación, ya que en todo niño habría una 'plasticidad', en el sentido de poder aprender de cualquier experiencia.<sup>57</sup> Los niños las retienen para estar mejor preparados en el desafío de las situaciones venideras. Esto les permite modificar las acciones sobre la base de los resultados de experiencias anteriores.

Esto que hemos venido revisando, es lo que Dewey llama 'continuidad experiencial' y que permite distinguir las experiencias valiosas educativamente, de las que no lo son<sup>58</sup>. Esta continuidad se basa en el 'hábito', que no está referido a un modo fijo de hacer las

---

<sup>54</sup> Dewey, John, Experiencia y educación, Buenos Aires: Losada, 1960, p.16

<sup>55</sup> Ibíd., p.25

<sup>56</sup> Ibíd.

<sup>57</sup> Dewey, John, Democracia y Educación, Madrid: Ediciones Morata, 1998, p.54

<sup>58</sup> Ibíd., p.34

cosas, sino que a que toda experiencia sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando también la cualidad de la siguiente experiencia. Así una experiencia 1, de algún modo - ya sea positivo o negativo - afecta a una experiencia 2. Esta continuidad que se da en las experiencias resulta semejante a un crecimiento, crecimiento que es fundamental en la educación, puesto que ella es *“la suma total de procesos por los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande, transmite sus poderes y sus objetivos adquiridos, a fin de asegurar su propia existencia y su crecimiento continuado”*<sup>59</sup>. Ahora bien, el criterio para determinar a la educación como crecimiento, corresponde a *“cuando y solo cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado”*<sup>60</sup>, y en el cual la experiencia debe afectar positivamente esa continuidad, provocando curiosidad, fortaleciendo la iniciativa; en suma, logrando que el estudiante se comprometa con el desarrollo de su proceso educativo.

Luego, la educación hace que un individuo conozca los fines y hábitos del grupo social que conforma y habita, permitiendo una existencia continuada de la sociedad<sup>61</sup>. De este modo es la educación la que permite que la vida social este en un proceso de autorrenovación. Y, ¿en qué consiste esta educación? Para Dewey consiste primordialmente en la transmisión de experiencias mediante la comunicación, hasta que estas sean una posesión común.<sup>62</sup> No obstante, esto en ningún caso debe confundirse con el adiestramiento<sup>63</sup>, ya que este último modifica las acciones humanas sin un raciocinio de las situaciones; sólo opera por las consecuencias observadas, sin un mayor análisis. Así surge por ejemplo, el temor al fuego, al tocar un objeto caliente.

Considerando lo anterior, en este escenario, la misión del educador resulta muy importante, ya que él es el que debe observar en qué dirección marcha la ‘continuidad experiencial’. Así mismo, no debe imponer nada, sino que debe ser capaz de ver que actitudes conducen a un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales. Esto hace que la misión del maestro se intensifique, pues lo obliga a interiorizarse en sus alumnos. También corresponde a su misión, conocer los ambientes que conduzcan a experiencias que faciliten el crecimiento de sus estudiantes, tanto los ambientes físicos como sociales. Esto se torna importante en la educación escolar, puesto que la escuela debe ofrecer un ‘ambiente simplificado’<sup>64</sup>, es decir que debe seleccionar los rasgos más fundamentales del medio y eliminar los que se consideren perjudiciales. Con esto la escuela no sólo debe simplificar, sino también eliminar lo que se considere indeseable en la educación del estudiante, además debe contrarrestar las posibles limitaciones existentes en el ambiente social del individuo, para situarlo en un contacto mas amplio con el ambiente.<sup>65</sup> Luego el educador progresivo debe estudiar las capacidades y necesidades de los individuos con los que está tratando, y debe proponer condiciones que ayuden al desarrollo grupal, satisfaciendo esas necesidades y desarrollando esas capacidades. De este modo el profesor se transforma en

<sup>59</sup> Jesualdo, “John Dewey II” en Correo del Maestro N° 107, Abril 2005, [en línea] [www.correodelmaestro.com](http://www.correodelmaestro.com) (consulta: 18/10/2008)

<sup>60</sup> Dewey, John, Experiencia y educación, Op. Cit., p.39

<sup>61</sup> Dewey, John, Democracia y educación, Op. Cit., p.15

<sup>62</sup> *Ibid.*, p.20

<sup>63</sup> *Ibid.*, p.23

<sup>64</sup> *Ibid.*, p.29

<sup>65</sup> *Ibid.*, p.30

un guía y pierde el estatuto de amo, ya que cuando la experiencia es considerada base de la educación, entonces el maestro se transforma en un guía de las actividades grupales<sup>66</sup>.

Siguiendo con la idea del título de este sub-capítulo, y habiendo examinado con especial interés la importancia de la experiencia en la educación para Dewey; pasaremos a revisar ahora, la vinculación que hace el autor entre la democracia y la educación, en la cual es el intercambio de experiencias el que resulta clave, como lo revisaremos a continuación. Antes, señalar que nos remitiremos al libro *Democracia y Educación* del mismo filósofo, con especial interés en el capítulo VII, llamado: 'La concepción democrática en la educación'.

Como hemos venido revisando, el filósofo estadounidense considera primeramente que la educación es una función social. Esta se da dentro de grupos sociales determinados y depende de la cualidad de vida que lleven estos grupos; si el grupo varía su cualidad de vida, entonces el sistema educativo también variará.<sup>67</sup> Es importante recalcar que para el autor, cualquier organización con por lo menos un interés común y con cierta interacción o intercambio cooperativo con otros grupos, puede ser considerado una sociedad.<sup>68</sup>

A su vez, Dewey no quiere caer en el idealismo que existe sobre las sociedades, por lo que para determinar una, se refiere a grupos que 'realmente existen'. En este punto pone de ejemplo a una banda criminal, para retratar a una sociedad en que comparten "*un interés común por el saqueo*"<sup>69</sup>, pero debido a su naturaleza, se aíslan de los demás grupos en el intercambio de los valores de la vida, puesto que como la gran mayoría de las personas no comparte este mismo interés, entonces la banda queda excluida. Es por esta razón que la educación que pudiera proporcionarse en una sociedad como esta, resultaría 'parcial y torcida'. A diferencia de este grupo, encontramos la vida familiar, en donde hay una gran variedad de intereses en donde participan todos, conformando un grupo que no es aislado, sino que entra o debe entrar en relaciones con otros grupos, como lo pueden ser de comercio, escuelas, organismos culturales, etc. En el primer ejemplo visto, la banda de criminales no resulta ser una sociedad deseable, debido a que existiría una barrera entre ella y el resto, no dejando que haya un "*libre intercambio y comunicación de la experiencia*"<sup>70</sup>. Como consecuencia de esto, la educación mostraría solo una parte de la realidad y no habría un aprovechamiento experiencial con los demás, corriendo el riesgo de que la educación que ellos reciban, no tenga la misma eficacia que la recibida por otros.

En el ejemplo de la familia, esto no sucede y podría ser considerada una sociedad democrática, ya que facilitaría "*la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales*"<sup>71</sup> y además existiría una gran interacción con los diversos grupos sociales, lo que ampliaría el abanico experiencial; dando una educación más rica debido a su carácter no excluyente. Además es importante que para poder "*tener un gran número de valores en común, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás*"<sup>72</sup>, y esa oportunidad equitativa la da la democracia.

<sup>66</sup> Dewey, John, *Experiencia y educación*, Op. Cit., p.73

<sup>67</sup> Dewey, John, *Democracia y educación*, Op. Cit., p.92

<sup>68</sup> *Ibíd.*, pp.92-94

<sup>69</sup> *Ibíd.*, p.94

<sup>70</sup> *Ibíd.*, p.110

<sup>71</sup> *Ibíd.*

<sup>72</sup> *Ibíd.*, p.95

Por otra parte, Dewey nos dice que desde el punto de vista educativo, se debe favorecer una *“forma de vida social en la que los intereses se penetran recíprocamente y donde el progreso o reajuste merece una importante consideración, hace a una sociedad democrática mas interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática”*<sup>73</sup>. Este constante cruce de intereses y experiencias hace que la sociedad sea móvil, dinámica, por lo que se debe procurar que sus miembros sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personal, puesto que de otro modo pueden resultar abrumados por los cambios, y esta confusión permitirá que unos pocos se apropien de los resultados de las diversas actividades.<sup>74</sup>

Finalmente, Dewey también explica de un modo más práctico ‘la devoción’ de la democracia por la educación, y lo hace de dos formas: una superficial y otra profunda. La superficial nos dice que un gobierno que se apoya en el sufragio universal, no puede tener éxito si los que eligen y obedecen a los gobernantes, no están educados<sup>75</sup>. La explicación más profunda, nos dice que más que una forma de gobierno, es un *“modo de vivir asociado, de experiencia comunicadas juntamente”*<sup>76</sup>. Así, la democracia permite que se eliminen las barreras que nos separan, como las clases, razas, etc., y por ende, que se de un libre intercambio de la experiencia.

### 3.3. - Paulo Freire. El diálogo como fundamento de la educación y de la democracia.

A diferencia de lo que revisamos en Dewey, en Paulo Freire el vínculo entre su teoría educativa y la democracia no es tan explícita. Sin embargo, de acuerdo a sus diversos planteamientos sobre la educación y la democracia, además de la claridad con que el autor trabaja el paso entre la educación y la participación ciudadana, nos permite ir construyendo la conexión mencionada.

Entre los conceptos del filósofo brasileño, hay uno que resulta fundamental dentro de su teoría educativa y dentro de su teoría política, a saber, el diálogo. Como revisaremos a lo largo de este capítulo, el diálogo y su práctica es lo que le permite al ser humano situarse en una posición horizontal respecto al otro. Esta igualdad de estatuto, resulta fundamental para una verdadera práctica de la democracia, tanto al interior de la escuela, como en el ámbito social. Cuestión primordial para Freire, ya que quiere dar el paso de una educación democrática a una educación por la democracia.

Examinaremos primeramente la importancia que le da Freire a la democracia, para posteriormente hacer el vínculo con sus planteamientos educativos.

Freire explica la importancia de la democracia citando a Mannheim: *“en la medida en que los procesos de democratización se hacen generales, se hace también cada vez más difícil dejar que las masas permanezcan en su estado de ignorancia”*.<sup>77</sup> Pienso que el autor

<sup>73</sup> Ibid., p.98

<sup>74</sup> Ibid., p.99

<sup>75</sup> Ibid., p.98

<sup>76</sup> Ibid.

<sup>77</sup> Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, México D. F.: Siglo Veintiuno Editores, 1997, p.98

aquí se está refiriendo, a que a través de la igualdad de oportunidades que debería brindar toda democracia, el pueblo tiene una mayor participación dentro del proceso de aprendizaje. Esto se debe a que la desigualdad social es la responsable de que un gran sector de la población se mantenga ineducado, por lo que es preciso acabar con ella. Entonces la democracia sería la respuesta para acabar con la desigualdad, o por lo menos existe una confianza en que ella pueda revertir esta situación.

Como mencionábamos, para Freire el diálogo es primordial en la práctica de la democracia, y una forma de explicar la importancia que tiene éste dentro de su teoría, es mostrándonos como ejemplo a su natal Brasil, pues para el autor, su país creció sin la experiencia de diálogo<sup>78</sup>. El autor llama a esto ‘el mutismo brasileño’, pero no en el sentido de no usar la palabra o de falta de respuesta, sino de no hacerlo críticamente (Freire hace este alcance para aclarar que si el pueblo brasileño ya antes se había alzado, no era iniciativa de ellos, sino de la nobleza). Brasil al no tener esta experiencia de diálogo caía en una inexperiencia democrática.<sup>79</sup> Esto, porque para Freire la base de la democracia es el diálogo, no es posible concebir la democracia sin diálogo, puesto que sino existe un diálogo, tampoco existe la democracia. La base de toda democracia se sustenta en la participación popular, en el diálogo, y es allí dónde Brasil fallaba. En este país latinoamericano, no existía en los antecedentes culturales la participación popular en la vida pública, puesto que la gran distancia social en las relaciones humanas (que involucra dominio) no permitía el diálogo.<sup>80</sup>

En el ámbito educativo, Freire va a criticar la educación vista como un ‘vaciamiento’ o ‘donación’ del profesor al educando. Este tipo de educación él la va a llamar ‘bancaria’<sup>81</sup>, en la que existe un profesor que ‘deposita’ los conocimientos en las cabezas de los alumnos, sin dar paso a una reflexión crítica. Esta visión ‘bancaria’, al imponer pasividad en los estudiantes, anula el poder crítico<sup>82</sup>, por lo que el educando se adapta al mundo ya revelado, se acomoda a la posición que la sociedad, mediante este tipo de educación, le ha establecido. Con esto, los individuos de recursos insuficientes son perpetuados a su condición social, se les niega la oportunidad de surgir.

Para el filósofo brasileño, la forma de salir de la educación bancaria, es que los educadores y los educandos rompan las divisiones y alternen sus posiciones. Esto se lograría mediante el diálogo, ya que debido a su práctica, el *“que educa se transforma en educando”*<sup>83</sup>. Gracias a esta alternancia de funciones, el saber se desoculta. Los alumnos sienten que asumen la labor de educadores, por ejemplo, explicando en base a sus experiencias, ciertos temas que dominan. Y a raíz de esto, se dan cuenta que el saber no es algo elevado, que en el intercambio que permite el diálogo, constantemente están entregando ideas que les son propias, y que se relacionan con su saber. Además, una educación que coloque al hombre en diálogo constante con otro, inmediatamente le da un rol más activo y más crítico, pues ya no hay un vaciamiento, sino que hay una constante

<sup>78</sup> Ibid., p.63

<sup>79</sup> Ibid., p.59

<sup>80</sup> Es interesante ver esto que plantea el autor como una posible definición de democracia. Como ya hemos mencionado, para Freire es imposible pensar la democracia sin el diálogo. Este diálogo no se permite en situaciones en donde existe un gran dominio social dentro de la población. A su vez, hemos visto que la democracia no acaba con las relaciones de dominio. Luego, en países donde sigue existiendo un dominio sería equivocado hablar de democracia, ¿qué concepto deberíamos usar entonces?

<sup>81</sup> Freire, Paulo, “Pedagogía del oprimido”, Buenos Aires: Siglo veintiuno Argentina, 1972, p.90

<sup>82</sup> Ibid., 79

<sup>83</sup> Ibid.

contratación de ideas. Luego, el diálogo al permitir una alternancia de posiciones, significa que nos pone a un mismo nivel, que nos iguala y desde este punto de vista también es vital para toda democracia, puesto que elimina las brechas sociales y sitúa a la humanidad en un mismo nivel ontológico

Luego, podemos ver que llevar a la praxis esta idea de democracia a las sociedades, especialmente a la latinoamericana y chilena, puede parecer algo utópico. Principalmente cuando aún existe una abismal distancia social, que hace que el diálogo sea imposible de llevarlo a la práctica. Por el contrario, practicar esta democracia en la educación parece ser posible. En ella principalmente debiese existir una relación horizontal entre educadores y educandos, pues la relación que debe existir en una educación auténtica es de A con B, no A para B ni A sobre B.<sup>84</sup> En esta educación, no debe haber un uso arbitrario de la autoridad de los profesores contra los estudiantes, a su vez debe haber alumnos y pedagogos que se respetan mutuamente, y en donde con base al diálogo, deba existir una verdadera alternancia de funciones entre los miembros de la comunidad escolar.

El paso que se propone Freire, es el de llevar la práctica de esta democracia que se da dentro de la educación, a la sociedad, ya que para el autor, *“no existe educación sin sociedad humana ni existe hombre fuera de ella”*<sup>85</sup>. Esto quiere decir que la educación, al mismo tiempo que prepara a un alumno para la vida social, está inserta en esta sociedad. Y si empleamos una educación democrática, que tiene su base en el diálogo, hará que los miembros de la comunidad escolar que al mismo tiempo son partícipes de las sociedades, contribuyan a forjarlas más democráticas, con un diálogo más abierto, y por lo mismo, con una propensión natural hacia la igualdad.

---

<sup>84</sup> Ibid., p.112

<sup>85</sup> Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, Op. Cit., p.25

## 4. - Filosofía para Niños y su práctica democrática de acuerdo a los tres principios de la democracia en Mannheim.

A partir de la idea de democracia estudiada en Mannheim y sus tres principios revisados, considero que es posible relacionarlos con tres conceptos que se encuentran dentro del programa de Filosofía para Niños, a saber: la comunidad de indagación, el plan de discusión y el rol de la autoridad dentro de la comunidad de indagación. Esta relación busca mostrar la práctica democrática que se da dentro del programa, pensando también, en Filosofía para Niños como una materia que ayude a mantener y desarrollar tales prácticas en la sociedad. Antes de continuar con el tratamiento del tema, una breve explicación sobre en que consiste tal programa.

Cuando se habla de Filosofía para Niños, lo más probable es que se piense en una forma didáctica de enseñar a los niños los pensamientos de los grandes filósofos. Por decirlo de otra manera, que los estudiantes aprendan de manera fácil los pensamientos de Platón, Kant, etc. Pero el fin de la Filosofía para Niños no es transmitir conocimiento de modo dogmático, no enseña temas filosóficos, sino que extrae de los alumnos la reflexión y el cuestionamiento característico del comportamiento filosófico posible en cualquier edad. Para esto se recurre a la discusión filosófica, que consiste en el cuestionamiento de un tema o problema a partir de un conjunto de preguntas que giran en torno a él. Este tema se puede extraer de un pequeño texto literario, una película, una imagen, etc. y después es discutido en forma conjunta con los alumnos.

El énfasis de la Filosofía para Niños está en el proceso del diálogo, del intercambio de ideas, del plan de discusión; donde el profesor no se presenta a los estudiantes como poseedor de una gran cantidad de información, sino que como alguien que se cuestiona y que está interesado en estimular y facilitar el intercambio de razonamientos. Con esto se apunta a afinar y fortalecer las habilidades cognitivas, así como a promover la precisión de los planes de discusión y favorecer en los alumnos el desarrollo de herramientas tales como criterios, argumentos y definiciones. El aula se convierte en una comunidad de investigación o indagación, donde se anima a los niños a pensar por sí mismos, a producir confianza en su inteligencia y a que aprendan de las experiencias intercambiadas con sus propios compañeros.

### 4.1. - La Comunidad de indagación, como el principio de igualdad esencial de todos los seres humanos

#### 4. - Filosofía para Niños y su práctica democrática de acuerdo a los tres principios de la democracia en Mannheim.

---

La comunidad de indagación, al igual que el principio de igualdad esencial de los seres humanos, supone una igualdad ontológica de todos sus miembros, en la cual todos son igualmente importantes a la hora de debatir los temas propuestos. Establecer esta igualdad es de suma importancia para la dinámica de la comunidad de indagación, puesto que si no la ponemos como base, entonces la comunidad de indagación no sería posible. De este modo, en la comunidad de indagación, ningún argumento basado en la autoridad será considerado válido *per se*, puesto que no hay un estatuto de superioridad para nadie, que a su vez, le daría un estatuto especial a su razonamiento. Por ende, todos los miembros tienen las mismas posibilidades de aportar en la discusión de los temas tratados. Cabe destacar que los miembros que forman la comunidad de indagación, son tanto los estudiantes como el o los profesores que guían el plan de discusión. El rol de los profesores se sitúa dentro de la comunidad y corresponde principalmente en alentar a los alumnos a que tomen la iniciativa y participen en el diálogo, poner en cuestión planteamientos que considere estén mal argumentados o que no permitan el avance del tema que se esté tratando; así mismo, organizar los planteamientos de sus estudiantes, en los cuales el también puede sentirse libre de participar, siempre y cuando, no anteponga su condición de profesor para establecer sus razonamientos o ideas. Por lo que el profesor al ser un miembro más de la comunidad; sus planteamientos también están expuestos a la crítica.

Es posible que nos planteemos la pregunta sobre cómo surge el término comunidad. Para responderla podemos referirnos a Karl Mannheim<sup>86</sup>, que también ve a la comunidad, como una de las mejores formas de sociabilidad. El politólogo alemán, nos dice que se reconocen tres formas de sociabilidad: la masa, la comunión y la comunidad. En la masa, el lazo no es tan estrecho ni fuerte, sólo existe una unión superficial entre los miembros. En la comunión, hay una integración de las mentes en sus niveles profundos, como lo es la religión. El problema surge debido a esta intimidad, ya que ella hace que deban limitarse a un pequeño grupo, debido a que si aumenta el número aumenta la diferenciación. Finalmente, está la comunidad: ella es la forma que ha conseguido mejor equilibrio, donde las pretensiones y los deberes del conjunto y de los miembros, en alguna medida son equivalentes, y en la cual - al tener los integrantes las mismas pretensiones - existe una auto-reglamentación y un control mutuo. La comunidad tampoco es susceptible a las presiones de las masas, pues no desea fundirse con la 'muchedumbre' y tampoco quiere un fanatismo o 'éxtasis sectario', que existiría en la comunión.

Para Splitter y Sharp la palabra comunidad "*evoca espíritu, cooperación, cuidado confianza, seguridad, y un sentido de propósito común y de indagación*"<sup>87</sup>. Por lo que comparte esencialmente con Mannheim; la equivalencia de pretensiones que poseen los integrantes. Y la palabra indagación, tendría que ver con dos niveles. El primero se relaciona con el tema inmediato; es lo que hablamos acerca del tema. El segundo se vincula con respecto a los procedimientos de la indagación misma; aquí hablamos respecto del modo como hablamos acerca del tema.<sup>88</sup>

Para Matthew Lipman, creador del programa Filosofía para niños: "*cuando se anima a los niños a pensar filosóficamente, el aula se convierte en una comunidad de indagación*".<sup>89</sup> Al convertirse el aula en una comunidad de indagación, equivale a decir que sus integrantes

<sup>86</sup> Mannheim, Karl, Libertad, poder y planificación democrática, Op. Cit., pp.264-266

<sup>87</sup> Splitter, Laurance; Sharp, Ann, La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación, Buenos Aires: Manantial, 1996, p.36.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p.38

<sup>89</sup> Lipman, Matthew, La filosofía en el aula, Madrid: Ediciones de la Torre, 1998, p.118

muestran respeto mutuo, ausencia de adoctrinamiento y disposición a la razón, condiciones que deben ser intrínsecas a la filosofía<sup>90</sup>; por lo que la comunidad debe estimular la reflexión filosófica de sus integrantes.

Lo fundamental en la comunidad de indagación -al igual que Filosofía para niños - es que sus miembros piensen por si mismos, porque una persona que piensa por si misma *“es capaz de reflexionar sobre su propia experiencia y sobre su situación en el mundo. Está preparada para volver a evaluar sus valores y compromisos mas hondos, y, en consecuencia, su propia identidad”*<sup>91</sup>. Así la persona que piensa por si misma, participa en el proceso de indagación, *“un proceso que implica auto corrección y una confluencia de diferentes perspectivas”*<sup>92</sup>. Luego, al pensar por si mismo, cada vez se van reformulando criterios hasta lograr unos que resultan más confiables que otros. Lo necesario para corregir y elaborar de una mejor manera nuestros pensamientos, es que exista la posibilidad de contrastarlos, y eso ocurre en la práctica de la indagación.

En la reflexión filosófica que se da en la comunidad de indagación en Filosofía para Niños, revisábamos que es primordial que los miembros muestren una disposición hacia la razón. Esta disposición, al ser fundamental, se les exige a todos sus integrantes. Lo importante es que por el mismo hecho de integrar una comunidad en donde los miembros razonan, el individuo se hace parte de esta dinámica, pues *“para ser razonable, uno debe formar parte de una comunidad tal”*<sup>93</sup>. Esta razonabilidad funciona también como disposición social<sup>94</sup>, uno respeta a los otros y toma en cuenta sus acciones y opiniones, incluso llega a variar los propios. No existe ningún problema en ceder ante otra opinión si se considera que ésta ha sido elaborada lógica y racionalmente. Esto facilita el llegar a un entendimiento con respecto a los temas abordados en las clases y es primordial para el ambiente cooperativo. De esta manera, los participantes de la comunidad de indagación, no se atemorizan a la hora de modificar sus puntos de vista o en corregir alguna de las ideas que parezcan incongruentes, propuestas por ellos mismos o por sus compañeros<sup>95</sup>, ya que entienden que la cooperación es más importante que la competitividad. Sin embargo, esto no significa que los participantes de la comunidad de indagación no puedan defender su punto de vista cuando encuentren que una opinión que los afecta, ha sido irrazonada. Esto, evidentemente es factible de realizar, pero al momento de defender las ideas propias debe haber humildad y tolerancia.<sup>96</sup> Para favorecer el ambiente cooperativo, es fundamental que exista un respeto hacia los demás, este respeto incluye la humildad y la tolerancia en la defensa de un punto de vista respecto a algún ámbito específico, incluso cuando el participante se siente seguro de que no está equivocado. De acuerdo a lo anterior, los miembros de la comunidad de indagación al reconocerse como tales, se contentan con los logros del grupo, más que con los personales.<sup>97</sup>

<sup>90</sup> Ibíd.

<sup>91</sup> Splitter, Laurance; Sharp, Ann, Op. Cit., p.34

<sup>92</sup> Ibíd.

<sup>93</sup> Ibíd., p.23

<sup>94</sup> Ibíd.

<sup>95</sup> Ibíd., p.37

<sup>96</sup> Ibíd.

<sup>97</sup> Ibíd., p.39

#### 4. - Filosofía para Niños y su práctica democrática de acuerdo a los tres principios de la democracia en Mannheim.

---

Advertíamos también, que es fundamental el evitar el adoctrinamiento dentro de la dinámica de Filosofía para niños. Este hecho resulta clave dentro del principio de igualdad esencial de todos los seres humanos que debe existir dentro de la comunidad de indagación, puesto que el profesor, por su condición de tal, corre el riesgo de implantar sus valores dentro de los estudiantes, y por esta misma razón, de destruir a la filosofía<sup>98</sup>. Este adoctrinamiento profesor - estudiante, puede ocurrir de manera muy sutil, ya que es muy probable que los alumnos - en especial los de menor edad -, al tener una visión del profesor como una persona que transmite el saber, y que además posee la autoridad dentro de la sala de clases, no lo vean como una persona igual a ellos, sino como alguien superior. Darle esta superioridad al educador también se relaciona con que él es un modelo para los educandos, debido a la mayor amplitud de su experiencia con respecto al mundo.<sup>99</sup> Luego, es factible que los estudiantes eleven a su modelo a una categoría de superioridad ontológica.

De acuerdo a lo anterior, el educador corre el riesgo que constantemente su opinión prevalezca por sobre la del resto, incidiendo en el pensamiento de los estudiantes al mismo tiempo que incide en la resolución de los temas tratados. Precisamente, la labor del maestro requerirá mucha atención de su parte para evitar este adoctrinamiento. Él debe saber distinguir cuando su opinión este influyendo más de lo necesario en los alumnos y en el plan de discusión. También debe dejar en claro que al momento de exponer ideas, los planteamientos de todos los miembros tienen la misma importancia, incluido la de él, puesto que todos los participantes de la comunidad son iguales, ninguno es superior a otro.

El hecho que se reconozca una igualdad de los integrantes de la comunidad de indagación - al igual que lo visto en Mannheim - no significa que se nieguen las diferencias existentes entre las personas. Por ejemplo, es absolutamente comprensible que haya alumnos con mayor capacidad que otros para diversas áreas del conocimiento. Lo riesgoso es que estas diferencias influyan en los diálogos entre ellos. Por ejemplo, si hay un alumno que sobresale por su buen promedio en ciencias de la naturaleza, al momento que se genere una discusión relacionada con un tema de esta área, bajo ninguna circunstancia sus planteamientos prevalecerán por sus buenas notas en la asignatura. Para los educandos, esto no debe ser decisivo para imponer sus opiniones con respecto al resto.

Dentro de la comunidad de indagación, es primordial que se genere un ambiente de confianza entre sus participantes. Bajo este ambiente, el docente resguardará los procesos de indagación de sus estudiantes, así como también los hará responsable de la dirección de sus propios pensamientos. Los estudiantes por su parte deben encargarse que el profesor respete sus ideas, reconozca sus esfuerzos y sus puntos deficientes y vulnerables<sup>100</sup>.

Finalmente, es importante señalar, que la comunidad de indagación no es propia a ninguna disciplina específica<sup>101</sup>. Puede haberla no sólo en Filosofía para niños, sino también en áreas como la literatura o las ciencias. Lo importante para reconocerla, es que en ella *“veríamos una configuración física que maximiza las oportunidades de que los participantes se comuniquen y se comporten democráticamente unos con otros... Veríamos a los participantes construyendo, dando forma y modificando de forma recíproca sus ideas llevadas a su interés en el tema a mantener un centro de atención unificado y a*

---

<sup>98</sup> Lipman, Matthew, Op. Cit., pp. 171-172

<sup>99</sup> *Ibíd.*, p.172

<sup>100</sup> Splitter, Laurance; Sharp, Ann, Op. Cit., p.39

<sup>101</sup> *Ibíd.*, p.36

*seguir la indagación a dondequiera que lleve, en vez de errar en direcciones individuales. Oiríamos, de los estudiantes y de los docentes, la clase de respuestas, preguntas, hipótesis, reflexiones y explicaciones que reflejan la naturaleza de final abierto de la indagación... Detectaríamos una insistencia en ir al fondo de las cosas”*<sup>102</sup>.

En conclusión, en la comunidad de indagación, los niños dejan de ser aprendices pasivos para verse a sí mismo como pensadores activos.<sup>103</sup>

## 4.2. – El plan de discusión como el principio de la autonomía del individuo

Dentro de la comunidad de indagación de la Filosofía para Niños, el diálogo que se da en el plan de discusión, resulta fundamental para la dinámica del programa. Es tal su importancia, que se dice que es el pensamiento en voz alta de la comunidad de indagación.<sup>104</sup> Ahora bien, el diálogo se da dentro del plan de discusión, pero ¿en que consiste el plan de discusión? Dicho brevemente, este plan de discusión consiste en que en base al cuestionamiento que surge con respecto a ciertos temas propuestos, se abra un debate entre los integrantes de la comunidad. La importancia del diálogo en este plan, es que permite que los participantes estén en una posición horizontal con respecto al otro. Este aspecto resulta esencial para el correcto funcionamiento de la Filosofía para Niños, pues mediante esta horizontalidad, estamos suponiendo la igualdad de los participantes. Igualdad que permite la autonomía de ellos, ya que los mantiene libres de toda posible determinación.

Mediante el diálogo, también hay un intercambio de labores entre el profesor y los estudiantes. Este intercambio ocurre en el constante ir y venir de las ideas, debido a que el educador constantemente está cediendo la palabra, alejándose así, de su labor entendida como un simple traspaso de conocimientos.

Otra labor importante que cumpliría el diálogo que se realiza en la comunidad de indagación, es que serviría para agudizar las habilidades de razonamiento y de investigación en los estudiantes, como ninguna otra habilidad puede hacerlo.<sup>105</sup> Esto se logra gracias al desafío que implica estar constantemente, mediante ideas razonadas, defendiendo un punto de vista.

Para Matthew Lipman, la *“filosofía es de forma característica una disciplina que plantea preguntas”*<sup>106</sup>. Por lo que el diálogo es fundamental para llevar a cabo la práctica del ir y venir, que se da en el preguntar. Ahora mediante este ir y venir que existe en el diálogo, surge también un espíritu de reciprocidad y de autocorrección. La reciprocidad se da por el hecho de compartir las ideas y pensamientos haciéndolos accesibles a todos<sup>107</sup>. La autocorrección se manifiesta en la constante petición de razones que fundamenten los

<sup>102</sup> Ibid., p.37

<sup>103</sup> Ibid., p.40

<sup>104</sup> Ibid., p.58

<sup>105</sup> Lipman, Matthew, Op. Cit., p.44

<sup>106</sup> Ibid., p.83

<sup>107</sup> Splitter, Laurance; Sharp, Ann, Op. Cit., p.56

#### 4. - Filosofía para Niños y su práctica democrática de acuerdo a los tres principios de la democracia en Mannheim.

---

diversos puntos de vistas. Para que exista la autocorrección, debemos estar preparados para ser críticos; tanto con nosotros mismos como con los demás, y respetuosos<sup>108</sup>, puesto que es primordial mostrar respeto por los diversos puntos de vista que puedan surgir, del mismo modo como lo somos con el nuestro.

Antes de continuar, es necesario que se revise las diferencias que existen entre el diálogo y la simple conversación, ya que es muy probable que uno se pregunte: ¿cómo sabemos que lo que se da en Filosofía para Niños es un diálogo y no una conversación como las que sostenemos habitualmente? Para responder esta pregunta, me remito a Splitter y Sharp, pues ellos revisan las condiciones para considerar a la conversación cómo diálogo.<sup>109</sup> Estas condiciones son: i) Que la conversación se concentre en un tópico problemático. ii) Que los miembros de la comunidad de indagación, mediante el diálogo, se autocorrijan, que se cuestionen unos a otros con el fin de reformular ciertas ideas. iii) Que el aporte de los participantes sea igualitario, que se valore a todos por igual. iv) Que el diálogo sea guiado por los intereses de todos los miembros, que el interés del educador no sobresalga por sobre el de los alumnos.

Como vemos, lo fundamental es que el diálogo se torne problemático, por lo que en este punto podríamos decir que el diálogo pasa a convertirse en una discusión. Hago este alcance porque generalmente la conversación es sinónimo del diálogo, no así el diálogo de la discusión. Esto porque la palabra discusión está cargada de un concepto negativo, el decir tuve una discusión con alguien, implica que hubo un altercado con ese alguien. Sin embargo, a mi entender la discusión surge cuando hay dos o más puntos de vista distintos, lo que no involucra una polémica en el sentido negativo de la palabra, por lo que la discusión o diálogo resultan primordiales para la construcción de nuevas ideas dentro de la comunidad de indagación.

Al igual que en Mannheim y su concepto de 'genuina discusión' que permitía la autonomía de los individuos, en la Filosofía para Niños todos los participantes contribuyen por igual al diálogo, todas las opiniones son importantes.<sup>110</sup> A su vez, veíamos que en Mannheim todos los participantes son igual y conjuntamente responsables de la conclusión alcanzada, que a mi entender, es comparable con la indagación que se da en Filosofía para Niños, ya que ésta tiende a un acuerdo común.<sup>111</sup> En este punto me es necesario dejar en claro cómo estoy entendiendo la palabra conclusión que menciona Mannheim, ya que puede ser entendida como un logro de una verdad en la que los participantes resultan satisfechos. Sin embargo, a mi parecer tiene más relación con el acuerdo común, puesto que en el contexto de la comunidad de indagación, la conclusión no significa que los interlocutores mediante las ideas que han ido sumando al análisis, den por cerrado el tema porque creen que ya han llegado a una verdad. Por el contrario, creo que aquí la palabra conclusión tiene otro significado, en el sentido que ella se ha logrado de la acumulación de los distintos puntos de vista, pero no necesariamente se aceptan como una verdad conjunta. Luego, la conclusión vendría a ser un acuerdo común para finalizar un tema, pero no necesariamente sería una verdad compartida.

<sup>108</sup> *Ibíd.*, p.71

<sup>109</sup> *Ibíd.*, p.57

<sup>110</sup> El decir que todas las opiniones importan, no significa que todas las opiniones sean acertadas. Para Splitter y Sharp, en el diálogo si bien todo es 'genuina contribución', esto no quiere decir que todas las opiniones serán tomadas igualmente como correctas. Sin embargo, aunque esto nos dice que habrá opiniones que quedarán excluidas, bajo ninguna circunstancia niega que todos tengan la posibilidad de aportar a la discusión y a su posterior conclusión.

<sup>111</sup> Splitter, Laurance; Sharp, Ann, Op. Cit., p.38

En el acuerdo común alcanzado en la comunidad de indagación, al igual que en la conclusión que se logra en la ‘genuina discusión’ - como ya lo habíamos revisado en el capítulo anterior- ninguna idea puede tener como fundamento la autoridad, ya sea la autoridad que detentaría el profesor o la autoridad que se autoproclame un estudiante para hablar de determinado tema en el que se considere experto. Lo importante, es que en el diálogo las ideas dadas se funden en razones, pero que jamás exista como razón, un porque sí, un porque se más que tú en ese tema o un porque soy mayor.

También es importante que al acuerdo o conclusión a la que se llega en la indagación - al igual que en la ‘genuina discusión’ - no sea visto como un saber dogmático para el futuro, sino que al mismo tiempo se admita su posible falsedad o simplemente que con el tiempo se pueda cambiar de opinión con respecto a ese asunto.

En consecuencia, el diálogo que ocurre dentro de la comunidad de indagación es impulsado por *“un deseo de alcanzar la verdad de las cosas”*<sup>112</sup>. Para alcanzar esta verdad, constantemente se deben ir conquistando acuerdos entre individuos, lo que implica que muchas veces se tenga que ceder en algunas ideas, para que la discusión pueda seguir avanzando. Lo importante del diálogo - siguiendo la idea de Freire - es que permite ponernos en una posición horizontal respecto al otro, sin importar quién sea ese otro. Esto de alguna manera, permite que los individuos se muestren autónomos, pues en la horizontalidad se presume la igualdad y cuando existe la igualdad, las determinaciones que afectan la autonomía, debieran desaparecer. Estas determinaciones se encuentran en el antidiálogo<sup>113</sup>, antidiálogo que implica una relación de verticalidad entre los sujetos, en el cual no existe la crítica, ya que al no permitir un intercambio de ideas, las ideas son absorbidas por el sujeto de menor rango dentro de esta verticalidad. El antidiálogo, al anular la crítica permite una determinación vertical, desde arriba; en donde el que se sitúa en lo alto, impone sus términos a los de abajo. Luego, la importancia del diálogo, es que permite un espíritu crítico, en el cual el individuo no se adapta al mundo de acuerdo a las determinaciones que han hecho con él, sino que gracias a este espíritu crítico el individuo profundiza en la interpretación de sus problemas que, a su vez, le permiten ir teniendo una propia visión de mundo.

### **4.3. – La autoridad en la comunidad de indagación, como el principio de las minorías gobernantes y su modo de elección.**

En los vínculos que he establecido, entre los planteamientos de Karl Mannheim y algunos de los conceptos de Filosofía para Niños, quizás la relación que hay aquí, es la más problemática de entender a primera vista. Este hecho hace que primeramente deba plantear cómo surge la idea de relacionarlos y el por qué.

Por lo leído de Karl Mannheim, me he dado cuenta que él está de acuerdo con la existencia de una autoridad, pero al mismo tiempo teme que esa autoridad sea arbitraria; tanto en su elección, como en la manera que ejerce el poder. Mannheim entiende que la no existencia de una autoridad o el hecho de negarla dentro de su teoría, sería poco serio, pues

<sup>112</sup> Ibid., p.59

<sup>113</sup> Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, Op. Cit., p.105

existiría un caos gigantesco, que no permitiría una buena convivencia y un buen desarrollo de la sociedad. A mi entender, la Filosofía para Niños se encuentra en una disyuntiva parecida. En este programa, si bien no existe el problema relacionado con la elección de la autoridad, ya que esta recaería en el profesor, si existe un temor a que el ejercicio de la autoridad dificulte el buen ejercicio de lo que la Filosofía para Niños se propone. Para graficar mejor esto, una apreciación propia: Considero que hay un pequeño límite entre ejercer el poder y ejercerlo arbitrariamente. Pero es más fácil caer en un poder arbitrario, si se está constantemente ejerciendo la autoridad. Luego, al ejercer continuamente la autoridad corremos el riesgo de ser arbitrarios. Y si somos arbitrarios, es muy factible que los estudiantes se inhiban a participar activamente en los planes de discusión, debido a que el ambiente de confianza y respeto se verían quebrantados. De ocurrir esto último, la Filosofía para Niños se perdería tras el fracaso de no lograr ayudar al estudiante a que piense por sí mismo.

Pero entonces, ¿no debe existir ningún tipo de autoridad en la comunidad de indagación de la Filosofía para Niños? Y si existe ¿cómo hacer para que no afecte el principio de igualdad de la comunidad de indagación? La problemática que existe con el concepto de autoridad dentro del programa de Filosofía para Niños, ocurre por el hecho de suponer una igualdad en la comunidad de indagación, ya que necesitamos suponer al mismo tiempo una relación horizontal de poder. Esto para mí es lo que resulta confuso y es lo que pretendo responder en el desarrollo de este subcapítulo. Especialmente cuando me ha tocado presenciar, que muchas veces el programa de Filosofía para Niños, es puesto en duda por creer que ofrece una educación anárquica.<sup>114</sup>

Con respecto al tema de la autoridad que debe ejercer un profesor ante sus estudiantes, existen diversos planteamientos trabajados por diversos autores. Es importante revisarlos, puesto que pueden ser muy útiles para nuestro análisis. Dentro de estos autores, destacan principalmente los teóricos que trabajan con la idea de democracia y educación (de los cuales nos remitiremos a los que hemos venido revisando), puesto que al estar en sus objetivos cambiar el método de enseñanza, esto incluye analizar el rol y la autoridad del profesor. Así, tenemos que por ejemplo, J.J Rousseau ya se refería sobre este asunto en su libro el *Emilio o de la Educación*, que paso a revisar a continuación.

Para Rousseau el alumno no debe hacer nada por obediencia<sup>115</sup>, tampoco deben haber ordenes y prohibiciones, ya que para el filósofo francés debe haber una libertad absoluta dentro de la enseñanza. Si bien esto parece un tanto anárquico, lo principal para Rousseau es que su alumno sienta una dependencia: “*que dependa, no que obedezca... Sólo a causa de sus necesidades está sujeto a los demás, porque estos ven mejor que él lo que le conviene*”<sup>116</sup>. Pienso que en este planteamiento se pueden concluir dos cosas. La primera es, que al igual que en Filosofía para Niños, existe la visión del profesor como un guía, de una persona con una mayor acumulación de experiencias y que por ende tiene un mayor conocimiento del mundo. Luego, esa mayor acumulación de experiencias hace que los estudiantes se sientan dependientes de él, en términos de tal conocimiento. La segunda, es que creo que esa dependencia, no sólo es en términos de conocimiento, sino que también es física. Pienso que esto queda más de manifiesto cuando los alumnos

---

<sup>114</sup> Aquí no me referiré a si la educación anárquica sea o no un método efectivo de educación, pues no está dentro de los objetivos del contenido que estoy trabajando. Lo que quiero destacar, es que considero que se comete una injusticia cuando al programa de Filosofía para niños se le considera como un tipo de educación anárquica.

<sup>115</sup> Rousseau, Jean-Jacques, Op. Cit., libro II p.95

<sup>116</sup> *Ibíd.*, libro II p.87

están recién empezando su etapa escolar, por lo que muchas veces la dependencia involucra ayuda en ciertas labores que los niños no pueden realizar. Entonces mediante esta dependencia, ya sea en términos de conocimiento o en términos físico, es que el estudiante va construyendo una visión del docente como autoridad. Finalmente, para Rousseau lo peor es dejar que haya una fluctuación de voluntades, pues *“es necesario o no exigir de él nada absolutamente, o doblegarlo desde el principio a la más entera obediencia. La educación peor es dejarle que fluctúe entere su voluntad y la vuestra, y que disputéis sin cesar cuál de los dos ha de ser el amo. Más quisiera que lo fuera él siempre.”*<sup>117</sup> Para Rousseau, lo peor es una autoridad a medias. O el profesor se le impone al estudiante desde el principio o simplemente lo deja libre. Lo peor es que la autoridad transite entre estos dos polos, sin definirse, porque si esto ocurre, entonces es mejor que la autoridad la tome el alumno.

El ideal de autoridad que vemos en Rousseau me resulta un tanto complejo. Pues por un lado, es ideal que no haya imperativos en el ejercicio de ésta, pero ¿cómo concebir la autoridad sin imperativos? Por lo que se entiende que Rousseau no quiere ejercicios de poder dentro de su enseñanza. Pero por otro lado, tenemos la existencia de una dependencia del alumno hacia el profesor, lo que hace preguntarme ¿esta dependencia es comparable a la autoridad? ya que, ¿se puede ser dependiente de alguien sin que haya una sumisión de uno para con el otro? A mi entender, el término dependencia implica sumisión, y la sumisión involucra que haya mandatos que tenga que obedecer, por tanto seguiría existiendo la autoridad.

John Dewey, en su libro *Experiencia y Educación*, capítulo ‘Control Social’, también se refiere a este tema. La preocupación del filósofo estadounidense, consiste en hacer convivir el control social con la libertad, sin que exista una violación o que se anulen mutuamente. Una explicación para este dilema, el autor la encuentra y ejemplifica con los juegos de los niños<sup>118</sup>. En estos juegos, de antemano se suponen reglas para ordenar la conducta y que a su vez permitan desarrollar óptimamente el juego en cuestión, ya que si no suponemos la existencia de ciertas reglas, entonces no habría juego. De este modo las reglas son partes del juego, los juegos se conocen por sus reglas, si se cambian las reglas entonces el juego también cambia. En esto juegos, debe existir un árbitro o alguien similar que observe si se cumplen o no las reglas y que efectúe el cobro, en el momento en que se ha violado una de ellas. Si surgen disputas al interior del juego, significa que alguien ha sido injusto, es decir, que alguien ha tratado de imponer su voluntad individual por sobre el resto. Esto puede ocurrir especialmente con el árbitro. Lo importante es que cuando existen reglas en los juegos, por el mismo hecho de integrarse al juego, las reglas se han aceptado implícitamente, y en ningún caso cuando se genera una disputa, es por que se discute una regla, sino que se reclama cómo ha sido llevada a cabo.

De acuerdo a lo anterior es que también se pone como ejemplo la labor de un padre de familia<sup>119</sup>. Al momento en que este padre ejerce la autoridad dentro de su hogar, no lo hace por voluntad personal, sino que lo hace como miembro de un grupo por el que se siente responsable de su desarrollo.

En conclusión, para Dewey cuando la autoridad es sólo una exhibición de poder personal, entonces es una acción arbitraria. Por el contrario, cuando esa autoridad es ejercida como representante de un grupo, entonces es una acción justa y ejecutiva. Por lo que el maestro debe actuar de acuerdo a esta última. Esto hace que el maestro pierda la

---

<sup>117</sup> *Ibíd.*, libro II, p.100

<sup>118</sup> Dewey, John, *Experiencia y educación*, Op. Cit., pp. 64-66

<sup>119</sup> *Ibíd.*, p.66

#### 4. - Filosofía para Niños y su práctica democrática de acuerdo a los tres principios de la democracia en Mannheim.

---

posición de amo, y asuma el rol de guía de las actividades del grupo, preocupándose del buen desarrollo de este último. Por tanto, encuentro que el gran aporte que hace Dewey en su tratamiento, para nuestro planteamiento final, es el hecho de desvincular la relación de autoridad como labor exclusiva del maestro, por el sólo hecho de ser maestro; para vincularla con el grupo y la preocupación que debe existir sobre el buen desarrollo de éste.

Para el creador del programa de Filosofía para Niños Matthew Lipman, en su libro *La filosofía en el aula*, resuelve rápidamente la problemática acerca de la autoridad del profesor dentro de la comunidad de indagación. Esta resolución consiste en que para este filósofo, en términos de autoridad, no existe una igualación de estatutos entre el profesor y el alumno.<sup>120</sup> Esto se explica, porque el profesor posee la autoridad en lo referido a técnicas y procedimientos mediante los que se lleva a cabo la investigación. A su vez, el profesor también cumple el rol de juez o árbitro al interior de la comunidad de indagación, y él es quién decide “*lo que es pertinente para la discusión de la clase y lo que no lo es*”<sup>121</sup>. Por lo que si es necesario hacer callar a un orador que este hablando temas irrelevantes, será atribución del maestro hacerlo. Así vemos que la noción de autoridad que maneja Lipman, si bien se muestra un tanto coercitiva, es pensando en un profesor guía, que se inquieta por el buen desempeño de la comunidad de la cual el se siente participe. Sin embargo, pienso que sigue habiendo una relación vertical de poder muy notoria, que en el libro antes citado, no es trabajada mayormente.

Las tres nociones de autoridad en la enseñanza antes vistas, creo que han servido para mostrar brevemente la idea de mando que existe en la nueva pedagogía. Sin embargo, creo que la teoría de poder que mejor responde a mi inquietud, es la idea del poder funcional de Karl Mannheim, pues existe la preocupación de hacer convivir el poder con la igualdad. Esta teoría, como veremos a continuación, es muy similar a la que ya vimos de Dewey, sin embargo tomaré la teoría de Mannheim, ya que encuentro es trabajada con mayor claridad y precisión.

La teoría del poder funcional, Mannheim la trabaja en su libro *Libertad, Poder y Planificación Democrática*<sup>122</sup>. Aquí, la idea de poder se relaciona con el control de la conducta de las otras personas y en donde el poder se mide por el grado de control que ejercemos sobre los otros seres humanos. Al mismo tiempo, nuestro poder está controlado por los otros hombres, en la medida que restringen nuestro control sobre ellos. Este control no se da necesariamente con amenazas o castigos, sino que también puede darse con bondad o persuasión. Reconocemos la existencia de este poder, sea cual fuere su forma, siempre que inculcamos a los demás a cumplir nuestros deseos.

De acuerdo a lo anterior, en la Filosofía para Niños el profesor debe tener sumo cuidado de no estar guiando, mediante sus deseos, la temática del plan de discusión, pues al guiarla de acuerdo a sus propias preferencias ya va implícito un modo de control, y por tanto, de poder.

También se hace necesario que en la Filosofía para Niños, exista una responsabilidad colectiva, responsabilidad que se relaciona con la teoría del poder funcional, y que “*exige funciones recurrentes y duraderas, que incluyen la del mando*”<sup>123</sup>. Pero, ¿en qué consiste esta responsabilidad? Para explicarla, Mannheim nos ofrece un ejemplo de un equipo de

---

<sup>120</sup> Lipman, Matthew, Op. Cit., p.118

<sup>121</sup> *Ibíd.*, p.156

<sup>122</sup> Mannheim, Karl, Libertad, poder y planificación democrática, Op. Cit., pp. 70- 74

<sup>123</sup> *Ibíd.*, p. 73

caza perteneciente a una tribu<sup>124</sup>. En esta situación, los miembros del equipo entienden que la tribu subsiste mediante la comida obtenida en la caza. Para obtener esta comida, se hace necesario que cada integrante de este equipo cumpla tal y tal función. Aquí debe haber un paso de un poder puramente personal - o arbitrario en términos de Dewey - a un poder social, con vistas a un objetivo funcional, en el cual, el poder se halla investido en una función<sup>125</sup> y no en una persona específica. Entonces podríamos distinguir entre dos tipos de poderes: el personal y el funcional. Lo importante es que el poder personal se aparte, en vistas a un poder funcional, ya que al identificar el poder con una función, y no con una persona, disminuye los riesgos de que éste se torne arbitrario. Luego, en el ejemplo de la tribu de caza, el poder recaería en la función de cazar, pues si no hay caza, tampoco hay comida y si no hay comida, entonces hay muertes. Pero, ¿esto quiere decir que no existe un jefe dentro de la tribu? A mi entender no, igualmente habrá un jefe, y su rol va a ser básicamente no permitir abusos entre los integrantes en nombre del poder funcional. Esto quiere decir, por ejemplo, que si alguien falla en su función, el jefe debe velar porque el castigo que puedan efectuar otros, no sea arbitrario. De este modo el jefe ya no basará el poder en su voluntad personal, sino que a partir del momento que se ha impuesto la función, ella determinará *“la naturaleza de la imposición y la reacción a la misma”*<sup>126</sup>.

Ahora, ¿cómo relacionamos esto con Filosofía para Niños? En Filosofía para Niños, hemos supuesto una igualdad entre todos los miembros de la comunidad de indagación, pues así, todos tienen la misma importancia a la hora de dar su opinión. Al ser todos los miembros iguales, existe una relación horizontal entre ellos. Esta horizontalidad se rompería al designar a una persona con un mayor poder – en términos de autoridad- que las otras, cómo lo puede ser el caso del profesor, ya que en la relación de poder va implícita una relación de verticalidad<sup>127</sup>. Por esta razón, entiendo que es casi imposible plantear una teoría sobre un poder que sea ejercido horizontalmente, sin embargo creo que esta teoría del poder funcional es lo que más se le parece a esto último.

Revisemos este último punto en la Filosofía para Niños. En este programa, es importante que el poder recaiga sobre una función y no en una persona determinada (como lo puede ser el docente), ya que por lo revisado, es primordial que esta autoridad se use pensando en el bien del grupo, antes que en la mera exhibición personal. Esta función, sería la de respetar las ideas de los integrantes de la comunidad de indagación, al mismo tiempo que aporío con ellas en la búsqueda de un acuerdo común. Lo fundamental de este poder funcional, es que permite que cada miembro, y no solo el maestro, pueda asumir el rol de autoridad. Para ejemplificar esto: tenemos una situación en que se está llevando a cabo un diálogo dentro de la comunidad, sin embargo al mismo tiempo hay un participante que no deja avanzar la discusión. Entonces en beneficio de la función impuesta, un estudiante puede intervenir para, por ejemplo, pedirle que se calle. En este punto diferimos con Lipman, ya que él nos muestra que esta labor recae sólo en el profesor.<sup>128</sup>

<sup>124</sup> Ibid.

<sup>125</sup> Ibid.

<sup>126</sup> Ibid., p.74

<sup>127</sup> Con esta noción propia de poder, no pretendo negar que existan otras teorías que no supongan esta verticalidad, sin embargo de acuerdo a las teorías revisadas en este trabajo, me resulta muy dificultoso no entender el poder en términos de verticalidad, entre el que lo detenta, del que no.

<sup>128</sup> Véase página 43 de este mismo trabajo.

#### 4. - Filosofía para Niños y su práctica democrática de acuerdo a los tres principios de la democracia en Mannheim.

---

Dentro de la teoría del poder funcional en la comunidad de indagación, nos hacemos la misma pregunta que en el equipo de caza: ¿Existe un jefe o una autoridad mayor dentro de la comunidad? En mi opinión, la respuesta es sí, y ese “jefe” debe ser el profesor. Lo esencial del poder funcional, es que ese jefe tenga que asumir sólo en ocasiones especiales esa autoridad; recordando la función que los mueve, o en situaciones tales como que un estudiante se sobrepase con otro en el ejercicio del control. Por tanto, es fundamental que el docente tenga la suficiente claridad, sabiduría y experiencia, para saber distinguir cuando se están cometiendo abusos o se está siendo arbitrario en nombre de la autoridad.

Concluyendo, a mi parecer es imposible concebir una relación de poder horizontal, puesto que el poder por su misma definición implica un sometimiento, una verticalidad en la relación entre individuos. Sin embargo, podemos acercarnos a una relación horizontal de poder. Para llegar a ella, es importante que el poder no recaiga en una persona determinada, sino en algo que sea compartido; como lo es una función de un grupo, ya que así todos tiene opciones de ejercer la autoridad cuando lo estimen conveniente. Aunque admitimos la existencia de un “jefe”, su rol debiese ser mínimo, y sólo debe actuar cuando haya una actuación irresponsable de alguno de los miembros del grupo. Por lo que se entiende que si los participantes del grupo cumplieren correctamente su función, entonces no habría necesidad que intervenga este “jefe”. Por consiguiente, si se rompe la horizontalidad, es por fallo de los mismos miembros; de ellos depende que la horizontalidad se mantenga. Finalmente, lo fundamental, es que esta identificación del poder con una función, hace más fácil el traspaso del poder entre individuos<sup>129</sup>, preocupación de la democracia entendida como un régimen que trata de controlar el poder, y preocupación que también concierne a la Filosofía para Niños, pues es fundamental para el buen desarrollo de su dinámica la participación igualitaria de todos los miembros de la comunidad de indagación.

---

<sup>129</sup> Mannheim, Karl, Libertad, poder y planificación democrática, Op.Cit. p.74

## 5. - Reflexión final: ¿Es válido vincular la Filosofía para Niños con la democracia?

Luego de leer el texto de Walter Kohan *Infancia: entre Educación y Filosofía*, hizo que me planteara la interrogante si es que el tema de mi tesis de algún modo intenta “forzar” el vínculo entre la Filosofía para Niños y la democracia (dentro del contexto de la democracia y educación, que hemos venido revisando en este trabajo). Pero, ¿por qué surge mi duda? Mi interrogante nace porque dentro del programa de Filosofía para Niños, existen teóricos, como es el caso de Walter Kohan, que consideran que al vincular el programa con otras materias, hace que se olvide el verdadero propósito de la Filosofía para Niños, a saber, que los estudiantes piensen por sí mismos. Este temor, también se relaciona con que al suponer una educación democrática (como lo es Filosofía para Niños), para que luego se transforme en una educación para la democracia (en la cual las prácticas democráticas practicadas en la enseñanza, son llevadas al ámbito social), ya de antemano supone un cierre para los estudiantes de apreciar otras posibilidades diferentes a la democracia. A mi entender, Kohan también rechaza este vínculo, porque quiere evitar que la Filosofía para Niños cometa el mismo error que se viene discutiendo sobre la educación tradicional, esto es, que se siga suponiendo una verticalidad entre los que “tienen el saber” y los que no, y en donde este “saber” es comunicado o transmitido a modo de receta, o en palabras de Freire, es ‘vaciado’ de una persona a otra. Luego, Kohan quiere evitar que esto mismo ocurra con la democracia; que este sistema político sea entregado a los estudiantes a sí sin más, sin abrir otras perspectivas. Para revisar mejor esto que hemos venido esbozando, creo que es necesario citar a Kohan:

***“Si la filosofía no llevase a los niños a ser personas democráticas o si ellos pudiesen llegar a ser así formados de otra manera, no habría necesidad de la filosofía en la escuela. La enseñanza de la filosofía se inscribe así en una lógica de educación formadora según usa una ética y una política ya determinadas, anteriores, guiadoras, fundantes. La filosofía sirve al sueño democrático de Lipman. ¿Es también el sueño de los niños? ¿Cómo saberlo si fue previamente determinado que así lo sería? Los pilares tradicionales continúan firmes: los fines de la educación son definidos por una lógica ética y política, externa y previa a aquellos involucrados en el proceso educacional. La educación es pensada como la línea que llevara de lo que es a aquello que el legislador, el filósofo, piensa que debe ser”***

130

A su vez, también se realiza una crítica a Platón, (y en donde se puede incluir a los teóricos de la educación con quienes hemos venido trabajando: Rousseau, Dewey, Freire) por el hecho de no respetar los supuestos deseos de los niños. Es así como se reprocha a Platón por pensar más en los niños como adultos en potencia que como niños mismos, ya que para el filósofo griego la idea central de la educación es preparar al niño o estudiante, para una participación futura en la política de la ciudad, en la *polis*, y esta educación no respondería

---

<sup>130</sup> Kohan, Walter, *Infancia: entre educación y filosofía*, Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 2004, pp.125-126

a los reales intereses del niño en cuanto tal: *“los niños no interesan por lo que son – niños- sino porque serán los adultos que gobernarán la polis en el futuro”*<sup>131</sup>

Quizás estas críticas - especialmente la primera - que hace Kohan se puedan resumir en una pregunta de este tipo: ¿por qué mediante el programa Filosofía para Niños, debemos mostrarle a los niños a que vean a la democracia como el mejor sistema político que existe, y que además deseen participar activamente en ella, si en realidad no les estamos dejando otra opción que confiar ciegamente en los teóricos?

Mi respuesta radica en que no deseo hacer un vínculo forzoso entre la Filosofía para Niños con la participación y prácticas democráticas. No pretendo que mediante este programa, se acepte algo de antemano, ya supuesto, sino que encuentro que esta relación – de la Filosofía para Niños con la democracia - es algo que nace espontáneo al ver la dinámica del programa, con la idea que revisaremos a continuación sobre la educación.

De acuerdo a las ideas que hemos venido revisando sobre la educación, ya sea en Rousseau, Dewey y Freire, a mí entender podríamos distinguir dos conceptos: i) La educación democrática y ii) La educación para la democracia. El primero de estos conceptos tiene relación con la idea de una educación con base en las prácticas democráticas, como lo es Filosofía para Niños. El segundo concepto, se vincula con una educación que quiere alentar y mantener las prácticas democráticas en la sociedad, y que por ejemplo, han sido aprendidas en la educación democrática. Así las experiencias ejercitadas en la educación democrática, deben ser llevadas a cabo por los estudiantes en la sociedad. En definitiva, podríamos decir que el primer concepto se relacionaría con la escuela, debido a que es en ese lugar físico dónde se da la educación democrática, y el segundo, al incluir un traspaso al ámbito social, entonces se relacionaría con la sociedad.

Por tanto, cuando se piensa que Filosofía para Niños no debe vincularse con la democracia, se está pensando en que la educación democrática, no debe realizar el paso hacia una educación para la democracia. Sin embargo, de acuerdo a los nuevos conceptos dados, ¿es posible que la escuela no se relacione con la sociedad?

Respondamos la anterior pregunta desde Karl Mannheim, ya que encuentro que en su punto de vista, se resume el del resto de los teóricos con los que trabajé. Para Mannheim, la escuela es una preparación de los niños para las formas de vida social adulta.<sup>132</sup> Estas escuelas, antiguamente podían abstraerse de la sociedad, aislarse. De esta forma no registraban los cambios sociales, pues existía una sociedad establecida, en la cual todos cumplían una función sabida de antemano. Entonces cuando terminaba la escuela, los estudiantes ya tenían su posición en la sociedad. Actualmente esto no sucede, ya que los cambios sociales afectan la vida una vez que se ha salido de la escuela, pues ahora se ingresa a una sociedad dinámica, y no establecida. Además, la escuela en sí misma es un agente de esos cambios sociales.<sup>133</sup> En esta última visión, tenemos que la escuela no sólo esta pensada como una introducción de los individuos a una sociedad dinámica una vez que finalicen su enseñanza, sino que por el hecho de estar en la escuela, ya se es partícipe de los cambios que se dan en la sociedad.

Luego, siguiendo el planteamiento anterior, es posible referirnos a la crítica que se hace con respecto a que pensar la educación como una forma de preparación para la vida social adulta, se olvida de los niños en cuanto tales, y de sus deseos. Sin embargo, debido a que

---

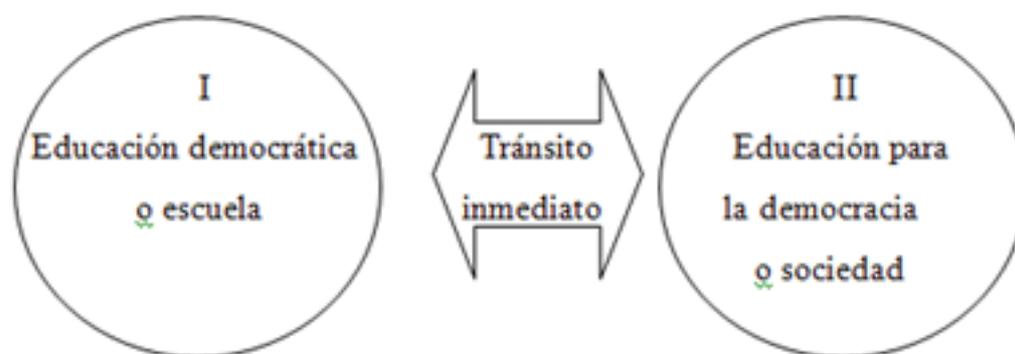
<sup>131</sup> *Ibíd.*, p.71

<sup>132</sup> Mannheim, Karl, *Libertad, poder y planificación democrática*, Op. Cit. p.297

<sup>133</sup> *Ibíd.*

en este trabajo no nos hemos referido a Platón (que es a quién se le formula esta crítica), no podremos responder en base a lo leído de él, aunque creo que esa crítica, se puede ampliar a los que piensan en la educación como una manera de preparación para la vida social adulta, como ocurre con Mannheim. Entonces de acuerdo a nuestra situación actual dinámica, tenemos que los niños constantemente están interactuando con la sociedad. Luego, cualquiera de estos estudiantes pueden ir aprendiendo mediante la educación, por ejemplo, que tienen la misma igualdad ontológica que cualquier otro ser humano y por ende su aportación en debates públicos no debería bajo ninguna circunstancia ser menoscabado por el hecho de ser niños o estudiantes. De este modo el pensar una educación en vistas a una participación social futura, no necesariamente excluye la participación social inmediata. ¿Es deseo de los niños una participación inmediata? Esto no lo podría responder, pero creo que la visión de educación revisada, en ningún caso se olvida del niño en cuanto tal.

Grafiquemos lo que hemos venido revisando con un esquema:



En conclusión, concuerdo con Mannheim cuando plantea que si la escuela no fuera partícipe de los cambios sociales, o afectada por estos, se la hubiese descartado por considerarla un fósil estático, inútil.<sup>134</sup> En otras palabras, de no existir este tránsito entre I y II, la escuela no tendría ninguna utilidad, y entonces no sería necesaria. Sin embargo, la escuela no ha sido descartada, pues se da este tránsito que la mantiene activa, no podemos bloquearlo. Luego, si aceptamos a la Filosofía para Niños con su actual dinámica, entonces, de acuerdo a lo revisado, estamos aceptando una educación democrática que va a realizar el tránsito hacia una educación para la democracia. ¿Podemos evitar esto? De acuerdo a lo expuesto no. No podemos evitar que se de esta circulación de una a otra, pues si no se da, entonces la escuela se transforma en algo estático, sin utilidad en una sociedad dinámica. Y si a pesar de lo anterior, igualmente queremos que Filosofía para Niños se mantenga sin un tránsito a la educación para la democracia, entonces deberíamos cambiar su dinámica democrática, lo que en palabras simples, significa volver a la educación tradicional (en términos de Dewey), donde los libros eran los representantes del saber y en donde el profesor era el vínculo entre este saber y los estudiantes. Por consiguiente, al rechazar el vínculo entre la educación democrática (Filosofía para Niños) y la educación para la democracia, lo que realmente estamos haciendo, es rechazar el desarrollo democrático que se da en la Filosofía para Niños.

Así finalmente, la vinculación surgida no responde a una presión que he ejercido arbitrariamente, sino que considero que se da de un modo libre y que debemos aprovecharla, pensando en un beneficio extra – como lo es que la Filosofía para Niños

<sup>134</sup> Ibid., p.298

**5. - Reflexión final: ¿Es válido vincular la Filosofía para Niños con la democracia?**

---

ayude en la realización de prácticas democráticas - que puede florecer de este mismo programa.

## Bibliografía

- Dewey, John, *Democracia y Educación*, Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- Dewey, John, *Experiencia y educación*, Buenos Aires: Losada, 1960.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México D. F.: Siglo Veintiuno Editores, 1997.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo veintiuno Argentina, 1972.
- Freire, Paulo, *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*, Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- Kohan, Walter, *Infancia: entre educación y filosofía*, Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 2004.
- Lipman, Matthew, *La filosofía en el aula*, Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- Mannheim, Karl, *Ensayos de sociología de la cultura: hacia una sociología del espíritu, el problema de la "intelligentsia", la democratización de la cultura*, Madrid: Aguilar, 1963.
- Mannheim, Karl, *Libertad, poder y planificación democrática*, México: Fondo de Cultura Económica, 1953.
- Pateman, Carole, *Participation and democratic theory*, 260 Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2000.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio o de la educación*, Buenos Aires: Maucci, [19--], V.1 y V.2.
- Splitter, Laurance; Sharp, Ann, *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires: Manantial, 1996.
- Viel, Francisque, *La doctrina educativa de J. J. Rousseau*, Barcelona: Labor, 1937

## Recurso electrónico

Jesualdo, "John Dewey II" en *Correo del Maestro* N° 107, Abril 2005, [en línea] <http://www.correodelmaestro.com> (consulta: 18/10/2008)