



*Tópicos
de filosofía
y educación para
el siglo XXI*

Irazema Ramírez Hernández · COORDINADORA

Prólogo de Renato Huarte Cuéllar

*Tópicos de filosofía
y educación para el siglo XXI*

CLACSO

Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - *Secretaria Ejecutiva*
María Fernanda Pampín - *Directora de Publicaciones*

Equipo Editorial

Lucas Sablich - *Coordinador Editorial*
Solange Victory - *Gestión Editorial*
Nicolás Sticotti - *Fondo Editorial*

Voces de la Educación

Marcelino Arias Sandí - *Director*
Víctor Gutiérrez Torres - *Editor*

Tópicos de filosofía y educación para el siglo XXI

Primera edición: septiembre 2021

DR © Tomás Miranda Alonso · Nadja Hermann · Walter Omar Kohan ·
Magda Costa Carvalho · Irazema Edith Ramírez Hernández ·
Gabriela Morales Argüelles · Jordi Nomen · Pablo Romero ·

Alcira Beatriz Bonilla, autores

DR © Carmina Shapiro, traductora

DR © Renato Huarte Cuéllar, prologuista

DR © Nosótrica Ediciones, Ciudad de México

<nosotricaediciones@gmail.com>

Diseño editorial y forros: *Patricia Reyes*

Imagen de portada: *Alejandra Segoviano*

<https://www.libros.vocesdelaeducacion.com.mx>

<https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/inicio.php>

ISBN: 978-607-98840-9-3

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aquí presentados, siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica. Esta obra está bajo una licencia CC BY-NC-SA 4.0.



Hecho en México/*Made in Mexico.*

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Voces de la Educación, ni de la casa editorial.

*Tópicos
de filosofía y
educación
para el siglo XXI*

T

AUTORES

Tomás Miranda Alonso · Nadja Hermann ·
Walter Omar Kohan · Magda Costa Carvalho ·
Irazema Edith Ramírez Hernández · Gabriela Morales Argüelles ·
Jordi Nomen · Pablo Romero · Alcira Beatriz Bonilla

PRÓLOGO

Renato Huarte Cuéllar

 NOSÓTRICA
EDICIONES



 CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Índice

- 9 Prólogo
Renato Huarte Cuéllar
- 15 Aportación de la filosofía a la educación: la propuesta de filosofía para niños
Tomás Miranda Alonso
- 39 A estética nietzscheana e a subversão da identidade
Nadja Hermann
- 55 Atreverse a una escritura infantil: niñas y niños para filosofía o la infancia como abrigo y refugio
Walter Omar Kohan
Magda Costa Carvalho
- 89 Filosofía para niños: una propuesta para potenciar el pensamiento en la educación preescolar
Gabriela Morales Argüelles
Irazema Edith Ramírez Hernández
- 127 Entrenar el pensamiento es una forma de mejorar el mundo
Jordi Nomen

161	El papel de la filosofía y las humanidades <i>Pablo Romero</i>
187	Algunas ideas para educar en derechos ecoculturales <i>Alcira Beatriz Bonilla</i>
213	Biodatas

De vinculaciones e incompletudes sobre filosofía “y” educación

A MANERA DE PRÓLOGO

RENATO HUARTE CUÉLLAR

Escribir sobre el vínculo entre filosofía y educación puede cobrar varias formas y recorrer varios caminos. Sin embargo, ¿para qué escribir sobre esta relación? Permítaseme explicar dos maneras que han sido habituales para pensar la relación entre estas dos palabras, “filosofía” y “educación”.

Cualquiera que quiera aproximarse a ellas ha de notar que, si bien a la primera se le tiene un cierto temor, a la segunda se le usa de manera muy cotidiana y casi que se le encuentra siendo usada por cualquiera para referirse a una pluralidad de fenómenos. Mientras que la filosofía es un “campo” o “área” de especialistas, revestida de un halo de cierta santidad académica o velo de intelectualidad, la educación parece algo que todo ser humano realiza y que, a lo largo del siglo xx se popularizó como cualquier-cosa-que-se-haga-en-la-escuela. Así, ministros de educación han llenado sus discursos de lugares comunes como “Es necesario invertir en educación” o “El futuro de nuestras sociedades está en la educación.” Por esa frase, además de pensar que todo fenómeno educativo se circunscribe a los ámbitos escolares, ya bastante caducos en la mayoría de los países, dejan poco espacio para su reflexión. De eso se tratan los “lugares comunes” de la retórica, de palabras o frases “que todos conocemos”, “que son del dominio popular” o cualquier otra en este tono.

Parece que reunir ambas palabras, filosofía y educación, permite justamente una vía doble. Por un lado, permitiría poder pensar, repensar, reinstalar cualquier cosa que llamemos educación. Por otra, ese tan necesario contacto con seres humanos y sus circunstancias concretas le permitiría a la filosofía no cobrar vuelos tan altos que “perdieran piso” y se volvieran reflexiones que no tengan un vínculo con el aquí y el ahora.

En ese sentido, conviene preguntarnos ¿qué es un libro, un curso, “el” área de filosofía de la educación? Si partimos de que la filosofía se aplica a cualquier fenómeno, entonces queda claro que se puede tener filosofía del derecho, filosofía del deporte y filosofía de la educación, sólo por mencionar algunos ejemplos. Ya sea como un área fundamental o inclusive, como sustentan N. Abbagnano y A. Visalberghi,¹ la filosofía de la educación es el antecedente de la pedagogía. ¿En qué sentido? Los autores italianos entenderán que la pedagogía deviene tal básicamente a finales del siglo XVIII europeo cuando no bastó el enorme cúmulo de reflexiones filosóficas en torno al fenómeno “educación”. De esta manera, aunque ni Platón ni Aristóteles, por citar a dos clásicos, llamaran a cuestionamientos sobre “educación” propiamente “filosofía de la educación”, había una puesta en tensión de lo que individual y socialmente, implicaban las ideas, todas ellas cuestionables, en torno a los agentes, espacios, perspectivas, etc. de la “educación” de su momento o de épocas previas. Así, cuando no bastó la filosofía, dicen los autores italianos, la pedagogía echó mano de otras disciplinas que la ayudaron a “entender”, aunque también “cuestionar”, la educación en cada momento y lugar.

Si por esto se entiende filosofía de la educación, el camino es más seguro y certero, ya que todo filósofo, al menos de manera implícita, define lo que entiende por filosofía, con todos sus matices. Así, no hay una univocidad en lo filosófico, pero tampoco así en la forma de entender la relación entre filosofía y su camino de reflexión, puesta en duda, crítica hacia, en este caso, “lo educativo”.

1 N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica, 1964. p. 15.

Sin embargo, será el siglo xx, tal vez desde el siglo xix, quien tendrá una pretensión tal vez distinta. Es el siglo xx occidental quien busca esta “departamentalización” de la filosofía en áreas o campos más o menos definidos. Así, se entiende la filosofía como una disciplina, eminentemente racional, que tiene “objetos de estudio”. Así la filosofía “de” la educación podría entenderse como la aplicación de una visión de lo que la filosofía sea capaz de hacer a un “objeto de estudio”. No se puede generalizar este campo. Sin embargo, así se ve a la filosofía de la educación o bien como un área cercana o subyacente a la filosofía de la cultura, como en el caso de las escuelas de Marburgo² o las demás escuelas neokantianas.

De manera concisa, en tierras americanas, sin dejar de lado tradiciones pragmatistas o empíricas de latitudes más norteadas, me parece que la pluralidad de voces y tradiciones³ en lo que puede llamarse América Latina eminentemente llegarán ideas de “filosofía de la educación”, a partir de corrientes europeas. Sin embargo, esto no necesariamente se ha dado de manera tan directa, pura o prístina si alguien tuviera esta pretensión.

A manera de ejemplo de esta discusión en tierras mexicanas.⁴ Presentamos brevemente tres casos que se enfrentan no por otra forma de enfrentar “filosofía” con “educación”. En todos los casos, en vez de proponer filosofía “de” la educación, se optará por filosofía “y” educación de tres: Fernando Salmerón, Joaquim Xirau y María Zambrano.

El filósofo veracruzano propone una forma determinada de vínculo filosofía - educación en donde deben esclarecerse las condiciones filo-

-
- 2 Cfr. Pablo Natorp, *Propedéutica filosófica. Kant y la Escuela de Marburgo. Curso de Pedagogía Social*. 2ª ed. Pról. de Francisco Larroyo. México, Porrúa, 1987.
 - 3 Cfr. Renato Huarte Cuéllar (coord.), *Las tradiciones de filosofía de la educación*. México, Facultad de Filosofía y Letras – UNAM, 2018. Disponible en el URL: <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/7493>
 - 4 Puede verse esta discusión en Renato Huarte Cuéllar. “La filosofía de la educación en México: una perspectiva” en J. A. Severino y O. M. Marcondes (Orgs.). *Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, perspectivas, diálogos*. São Paulo, Brasil, Cartago, 2019. pp. 41-69.

sóficas para llevar a cabo una forma de pensar para poder analizar las palabras, objeto de la filosofía misma. De esta manera, la filosofía se vinculará con la educación a partir de la determinación del término “educación” teniendo como bases herramientas conceptuales, mismas que la filosofía ha sido capaz de pulir y determinar. Si bien el filósofo mexicano titula el ensayo “El análisis filosófico y la educación”⁵, muy pronto da cuenta de la forma filosófica de pasar de palabras a enunciados y, de esta manera lógica poder establecer una “filosofía analítica de la educación”⁶. Si seguimos estos principios, no cualquiera podría hacer filosofía de la educación. Sólo quienes tengan dicho tinglado de articulaciones teórico-conceptuales podrá determinar qué es “educación” y esclarecer su objeto de estudio. Así, me parece que su “filosofía y educación” es más bien una “filosofía de la educación”. La postura es clara y Salmerón buscaba que esta manera de aproximación a la educación tuviera esta claridad conceptual.

Por otro lado y desde perspectivas muy distintas, autores refugiados españoles llegados a tierras mexicanas tras el exilio provocado por la Guerra Civil Española, tendrán posturas distintas. Como se ha anunciado, en el caso de Joaquim Xirau, autor catalán llegado a tierras mexicanas al igual que otros colegas. Profesor de filosofía y pedagogía ya en la España republicana, escribirá, también inspirado en las miradas fenomenológicas de comienzos del siglo xx, más bien entenderá en su obra en catalán “Filosofia i educació”⁷ la relación que existe en el la relación amorosa entre los seres como un fenómeno. La filosofía no puede “imponerse” a un objeto que, fenoménicamente, no existe. El “y” que vincula sería una forma en donde tanto filosofía como educación

5 Fernando Salmerón. “El análisis filosófico y la educación” en *Filosofía y educación*. México, El Colegio de México, 2000. pp. 333-351.

6 *Ibidem*. p. 335.

7 Joaquín Xirau “Filosofia i educació” en *Obras completas*. Madrid, Anthropos, Fundación Caja de Madrid, 1998. Vol. II. pp. 376-380. Hay traducción al castellano como anexo a la tesis de Carmina Galicia Fuentes. *Filosofía y educación en Joaquín Xirau*. Tesis para obtener el título de Lic. en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2010. pp. 85-89

tienen una posibilidad que cobra sentido a partir de cómo se explicita el fenómeno.

Por su lado, la autora malagueña en la reunión de manuscritos, *Filosofía y educación*⁸, retoma muchas de las ideas presentes en su obra completa para describir el principio de lo que nos determina como humanos, no como algo determinado por nacionalidades sino desde el “exilio”, así como tampoco desde una “razón lógica”, sino desde una razón poética que puede dotar de sentido al ser humano. Ese proceso es la vía para la educación. La filosofía, alejada de la poesía, de la retórica, “depurada” de todos los elementos no deseables del lenguaje, no permiten dar cuenta de el verdadero humanismo.

Como hemos podido advertir hay aproximaciones diversas a la filosofía y a eso que llamamos “educación”. Pero, ¿a qué viene todo esto en un libro como el que el lector tiene en sus manos? Por un lado, es importante reconocer el esfuerzo de toda obra colectiva. En ese sentido este hecho colectivo incluye voces latinoamericanas. Eso es muy importante, sobre todo en épocas en donde parece que toda actividad académica pretende insertarse en asuntos aparentemente universales. Incluso, las aproximaciones que se hagan desde la región latinoamericana sobre abordajes filosóficos de otras latitudes, siempre estarán permeados por el contexto de quien escribe, su interpretación y su actualización. De esta manera y como podrá confirmar el lector, cada uno de los capítulos de este libro colectivo es un posicionamiento sincero de experiencias educativas concretas o bien un planteamiento general sobre algún tema de manera sincera. La pretensión latinoamericana no es menor.

Por otro lado, debe también resaltarse de todo el título de la obra colectiva la más pequeña pero tal vez más significativa palabra, por lo que se ha procurado mostrar líneas arriba. En todo el sentido de las especificaciones de la palabra “y”, esta es una obra en donde se vincula, se articula, se propone en diálogo.

¿Qué tenemos, entonces, en esta obra? Un esfuerzo colectivo regional que, según podrá leerse, busca dar cuenta de reflexiones que suceden

8 Cfr. María Zambrano. *Filosofía y educación*. Madrid, Ágora, 2007.

en una región poco visibilizada. Incluso entre los propios países de la región, se desconoce qué se hace, qué se reflexiona, qué se critica, qué posturas se toman. Por otro lado, el tono de esta obra trata de vincular filosofía “y” educación, filosofía con la educación. En este sentido, no se entiende filosofía de una única manera. No se busca una obra sistemática con la pretensión de cubrir una “parcela de la realidad” llamada educación como si fuera esto posible. Tampoco entiende la educación en un solo sentido. En sociedades como las nuestras que entienden “educación” como un sinónimo automático de “escuela” es importante abrir la posibilidad de pensarlo de otra manera. En este esfuerzo por nombrar distintas experiencias con la palabra “educación” se busca vincular aquello que tal vez no se había pensado como educativo o no se había visto de tal manera que brindara luz para entenderla, cuestionarla, replicarla o cualquier otra actividad, siempre en diálogo.

Así, se puede leer esta obra capítulo por capítulo o bien en su totalidad, aunque no necesariamente busque ser leído en orden. De esta manera vincular filosofía “y” educación es un homenaje al pensamiento de esta región, siempre mestizo, no como incompletud, sino como cabalidad de sentido. Dejar siempre abierto el pensamiento, el senti-pensar de las lenguas amerindias, a conectarse con el lector es disposición de diálogo. Esa incompletud es la espera a que quien sea que esté leyendo estas líneas (y también quienes no y se hayan saltado este “prólogo”) puedan interactuar con lo escrito por los autores. Aún en el caso en que se lea todo el libro, esta incompletud no quedará resuelta. Un nuevo lector o lectora tendrá la oportunidad de volver a leerlo, e incluso fenomenológicamente, aún el mismo lector, al realizar una nueva aproximación, realizará una lectura otra.

No me resta más que felicitar a todos quienes fueron parte de este libro, a cada uno de los autores de los capítulos y al equipo de trabajo editorial e institucional, técnico y de cualquier otra naturaleza, por hacer posible este diálogo. Dependerá de cada uno de los que, por azar o por co-incidencia, tengan este libro en sus manos lo que podrá hacer con su contenido. En cualquiera de las posibilidades, ¡buen viaje!

Aportación de la filosofía a la educación: la propuesta de filosofía para niños

TOMÁS MIRANDA ALONSO

1. Filosofía para aprender a pensar, pensar para vivir mejor

Los seres humanos necesitamos conocer la realidad en que nos encontramos para poder orientarnos en ella y transformarla y, de este modo, poder vivir mejor, poder vivir como humanos. No podemos dejar de hacernos preguntas que surgen de nuestro asombro frente a lo que nos es desconocido, preguntas que disparan los mecanismos que conducen a la investigación. Pero además del *conocer*, que nos permite alcanzar verdades empíricas, como las que nos proporcionan las ciencias, necesitamos *pensar*, es decir, buscar y dar sentido a nuestra experiencia. Pero conocer y pensar no son dos actividades antagónicas, pues el ejercicio de la razón pensante, como dice Hannah Arendt, que no cesa de hacer preguntas que carecen de respuestas capaces de tranquilizar nuestra ansia de saber, es condición necesaria a priori del conocer: «Es más que probable que si los hombres perdiesen alguna vez el ansia de significado que llamamos pensar y dejarasen de plantear preguntas sin respuesta, no sólo dejarían de ser capaces de crear esos objetos-pensamiento llamados obras de arte, sino que tampoco podrían plantear todas las preguntas sin respuesta en las que se apoya toda civilización. En este sentido la razón

es la *condición a priori* de la cognición». ¹ No podemos, utilizando la terminología de la autora, conocer sin pensar, o, dicho de otro modo, el pensamiento, la actividad filosófica, es condición necesaria del conocer, incluido el conocimiento científico.

Uno de los objetivos más importante de la educación es posibilitar el desarrollo de un pensamiento complejo, es decir, de un pensamiento capaz de pensar la complejidad de la realidad en que vivimos, un pensamiento que ha de tener en cuenta las distintas perspectivas desde las que se nos da el mundo, un pensamiento, en suma, *multi-dimensional*. Uno de los fines primordiales de la educación es, pues, aprender a pensar bien, a pensar por uno mismo, aprender a construir un pensamiento ordenado, cuidadoso, que tenga en cuenta distintos puntos de vista, abierto a la crítica de los demás, un pensamiento que se contraste en la acción. La tarea principal de la educación consiste en ayudar a los niños y adolescentes y, en última instancia, a todas las personas, a ser más reflexivos, más juiciosos, más críticos y capaces de pensar por sí mismos. Y cuando la reflexión se abre a problemas de carácter existencial, que hacen referencia al sentido de la vida, a problemas morales, a valoraciones estéticas, o cuando se reflexiona sobre el propio pensamiento y el conocimiento, entonces estamos hablando de una *reflexión filosófica*. Un pensamiento o una educación que excluyan esta dimensión filosófica no pueden ser ni un pensamiento ni una educación en libertad.

Una de las razones aducidas con frecuencia para defender la presencia de la filosofía en el currículo es su importante función en la formación de pensadores críticos, capaces de vivir en libertad en sociedades democráticas. La UNESCO publicó en 2007 un informe sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo. El informe pretende promover dicha enseñanza porque considera que la filosofía es una escuela de libertad: «¿Qué puede ser la enseñanza de la filosofía, sino la de la libertad y de la razón crítica? En efecto,

1 Arendt, H.: *La vida del espíritu*. Madrid: Centro de estudios constitucionales, 1984, p.80.

la filosofía implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión. Se trata, por ende, de juzgar sobre la base de la razón y no de expresar meras opiniones, no solo de saber sino también de comprender el sentido y los principios del saber, de actuar para desarrollar el sentido crítico, baluarte por excelencia contra toda forma de pasión doctrinaria». ² La UNESCO reconoce que la filosofía es una “escuela de libertad” porque no sólo se ocupa de esclarecer conceptos fundamentales como la justicia, la dignidad y la libertad, sino que además capacita para pensar críticamente y emitir juicios con independencia, incrementa la capacidad crítica para entender el mundo y cuestionar el mudo en que vivimos y fomenta la reflexión sobre los valores y los principios; puede verse también en la filosofía una escuela de solidaridad humana y una base para un mejor entendimiento y respeto mutuos, que faciliten el diálogo entre civilizaciones. La enseñanza de la filosofía contribuye a la formación de ciudadanos libres, pues alienta a forjarse una opinión propia, a confrontar todo tipo de argumentos, a respetar el punto de vista de los demás, y a someterse únicamente a la autoridad de la razón. En otras palabras, la enseñanza de la filosofía es sumamente importante para entender las diferentes visiones del mundo y los fundamentos filosóficos de los derechos humanos, y contribuye a desarrollar la capacidad de las personas para ejercer una verdadera libertad de pensamiento y liberarse de los dogmas y de la “sabiduría” que se presenta como incuestionable. Fomenta asimismo la capacidad de cada ser humano para formar un juicio respecto de su propia situación, lo cual está por fuerza vinculado a la posibilidad de formular apreciaciones y críticas y elegir entre la acción y la inacción. ³

La UNESCO reconoce también que el ejercicio de la filosofía es un derecho de todo ser humano y que su práctica debe ser implantada donde no exista y mantenida y ampliada donde exista. Este derecho lo

2 Matsuura, K.: “Prefacio”. AAVV: *La Filosofía, Una escuela de la libertad*. UNESCO, 2011, p. IX.

3 Declaración de París en favor de la filosofía (anexo II). Informe del director general de la UNESCO relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía. París, 28 de febrero de 2005 .

tienen también los niños, por lo que aconseja la práctica de la filosofía en la educación de éstos, desde la educación infantil y primaria. En la Convención sobre los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989 se reconoce al niño como sujeto activo de derechos, capacitado, por tanto, para ejercerlos. Los niños y las niñas han de ser sujetos activos de su propio proceso de maduración y de aprendizaje, han de ser capaces de tomar decisiones y de establecer diálogos razonados entre ellos y con los adultos sobre aquellas cuestiones que les afectan. El niño es un ciudadano con derechos sociales y políticos, que ha de aprender a ejercerlos en un proceso continuo. En el artículo 12 de la Convención se reconoce explícitamente el derecho que el niño tiene a la participación, derecho que va unido a otros, que también son recogidos por la Convención: libertad de expresión, libertad de buscar información, libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, libertad de reunión y de asociación. El reconocimiento del derecho de participación del niño cambia el modo de entender la relación que se establece entre éste y el adulto: ambos han de colaborar en la construcción de los espacios de convivencia que les afectan, desde el respeto, el diálogo y la escucha mutua. Se aprende a ser ciudadano ejerciendo la ciudadanía. Es participando como se aprende a participar. La escuela, por tanto, ha de ser una comunidad en la que los niños, junto con los adultos, aprenden a construir espacios de convivencia y a responsabilizarse de la construcción de los mismos.

La propuesta del proyecto educativo *Filosofía para Niños* (FpN) consiste, precisamente, en convertir el aula y la escuela misma en una comunidad de investigadores en donde profesores y estudiantes aprenden juntos a pensar a través del diálogo y realizando proyectos cooperativos. El gran objetivo de Matthew Lipman, el creador del proyecto, que contó con la ayuda inestimable de Ann M. Sharp, es descubrir cómo la filosofía puede ayudar a una transformación profunda de la escuela en la medida en que ésta asuma como finalidad principal no tanto enseñar a aprender cuanto enseñar a pensar. Las sociedades democráticas actuales y la rápida expansión de la sociedad de la información y del conocimiento no necesitan sólo personas

instruidas, sino personas capaces de pensar por sí mismas. Las democracias no pueden funcionar sin ciudadanos reflexivos y razonables, y, por ello, si queremos adultos que piensen, dice Lipman, debemos educar niños que piensen.

Para conseguir esto hay que facilitar que las grandes preguntas de carácter filosófico que los niños se hacen desde los primeros años de su vida puedan ser tratadas por ellos en comunidad de diálogo. Se trata, en definitiva, de que los niños puedan dialogar sobre las preguntas que se hacen y lo hagan con la metodología de la comunidad de investigación

Para lograr este objetivo de aprender a pensar, la filosofía puede desempeñar un papel inestimable si se la presenta de un modo adecuado desde la educación infantil y primaria. No se pretende que los niños aprendan el significado de unos conceptos filosóficos y estudien algunas teorías filosóficas, de lo que se trata es de convertir el aula y la escuela en una comunidad de investigación en donde los niños y el profesor desarrollen un pensamiento cada vez más complejo a través de un diálogo de carácter filosófico. La adopción de la metodología de la comunidad de investigación e indagación filosófica en todas las materias constituyen la propuesta específica y diferenciada de un programa y de un proyecto educativo que tiene como objetivo enseñar a pensar, a sentir y a vivir de un modo riguroso, crítico, creativo, solidario y cuidadoso, lo que Lipman entiende por pensamiento complejo.

Lipman considera que hay una estrecha relación entre la filosofía y el desarrollo de un pensamiento crítico, sobre todo si el diálogo filosófico trata sobre cuestiones que interesan realmente a los participantes en el mismo. Por ello, él considera que las narraciones, los relatos y las novelas pueden facilitar el pensamiento y el diálogo en el grupo:

Nunca insistiremos lo bastante en que no hay nada que se encuentre en la práctica de un pensamiento crítico que no esté en una forma u otra en la práctica de la filosofía, incluso teniendo en cuenta que una gran parte de la filosofía no está incluida en lo que venimos llamando pensamiento crítico. El profesorado haría bien en intentar entender

la relación entre ambas. En mi opinión, no hay mejor manera de implicar al alumnado en un curso independiente de pensamiento crítico que convirtiéndolo en un curso de filosofía. No al modo tradicional de la filosofía académica de la tradición universitaria, sino a través de filosofía narrativa que potencie el diálogo, la deliberación y refuerce el juicio y la comunidad”.⁴

A finales de los años sesenta del siglo pasado Lipman escribe una novela destinada a los niños de doce años para ayudarles a que ellos mismos descubran las leyes más elementales de la lógica a partir de indagaciones que surgen en contextos concretos de discusión propios de las comunidades educativas de esta edad. Fue así como surge *El descubrimiento de Harry* un relato en que unos escolares, acompañados por sus profesores, intentan dar sentido a sus experiencias por medio de diálogos en los que se plantean aspectos de interés lógico. Esta novela fue acompañada por un manual destinado al profesorado, *Investigación filosófica, para ayudarle* a introducirse en las cuestiones de la tradición filosófica y proporcionarle ejercicios y pautas de discusión filosófica para trabajar la novela en el aula. En años sucesivos Lipman escribe el resto de novelas, que, acompañadas cada una por un manual de investigación dirigido al profesorado, en cuya creación colabora Anne Sharp, constituyen un currículo completo de FpN. Las novelas van destinadas a niños y niñas de diferentes edades, a partir de los cuatro años.⁵ Posteriormente han sido creados numerosos currículos en diferentes países.

4 Lipman, M.: *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2016, p. 54 y s.

5 Ediciones de la Torre (Madrid) ha editado en español las novelas y manuales de investigación del currículo de Lipman-Sharp. *Hospital de muñecas* (4-6 años). Manual: *Entendiendo mi mundo*. Un relato que permite una discusión sobre la propia identidad personal. *Elfie* (5-6 años). Manual: *Relacionando nuestros pensamientos*. Se centra en el conocimiento de uno mismo y en la exploración de los aspectos problemáticos de la experiencia. *Kio y Guss* (7-8 años). Manual: *Asombrándose ante el mundo*. Su objetivo es el de potenciar las destrezas de razonamiento en el descubrimiento del mundo que nos rodea. *Pixie* (9-10 años). Manual: *En busca del sentido*. In-

FpN es un proyecto educativo que pretende convertir el aula en un laboratorio de racionalidad, donde sus participantes aprenden de un modo cooperativo a pensar, a sentir y a vivir de una manera razonable, buscando espacios de convivencia donde se respete la diversidad, pero donde sean posibles también unas relaciones justas. Pero la racionalidad a la que se refiere Lipman no consiste solo en la racionalidad científica o en la racionalidad instrumental, la cual tiene más que ver con la utilización de los medios necesarios para conseguir determinados fines, que no se cuestionan. Se trata más bien de una racionalidad que tiene en cuenta también los aspectos de la realidad que no pueden ser entendidos solo con la precisión de la ciencia, como son los que se refieren al sentido de la vida y de la acción del ser humano. Muchas de las grandes preguntas que nos seguimos haciendo los seres humanos no pueden ser respondidas exclusivamente con el método científico, lo cual no impide que podamos pensar sobre ellas y proponer respuestas razonables, susceptibles de ser discutidas críticamente. A este tipo de racionalidad que incluye, pero no se identifica solo con la racionalidad científica e instrumental, Lipman la denomina *razonabilidad*. Una persona razonable es aquella que ha desarrollado un pensamiento complejo, capaz de pensar la complejidad de la realidad, un pensamiento también llamado *pensamiento multidimensional*.

2. Educación del pensamiento multidimensional

La persona razonable es aquella que tiene conciencia de que la realidad es compleja y que para conocerla necesita ejercitar un pensamien-

vestigación sobre el lenguaje, sobre la construcción de relatos y de la propia identidad. *Nous* (10 años). Manual: *Decidiendo qué hacemos*. Continuación de Pixie, centrada en cuestiones éticas. *El descubrimiento de Harry* (11-12 años). Manual: *Investigación filosófica*. *Lisa* (13-14 años). Manual: *Investigación ética*. Aplicación de las destrezas de razonamiento a la investigación y análisis de la experiencia moral. *Suki* (15-16 años). Manual: *Escribir, cómo y por qué*. Investigación estética. *Mark* (17-18 años). Manual: *Investigación social*. Investigación sobre cuestiones de filosofía social y política.

to abierto a la complejidad, un pensamiento no dogmático, consciente de su falibilidad y provisionalidad, construido en el diálogo con los demás y abierto a sus críticas, un pensamiento que está en constante actitud de escucha. Se trata, dice Lipman, de un pensamiento que toma en consideración todas las alternativas y las coteja con la realidad, en vez de buscar el argumento perfecto y definitivo: “Somos, en el fondo, una comunidad deliberativa –lo que Karl Popper denominó una “sociedad abierta”–, y por tanto es imposible que haya un punto de vista tan favorecido y tan privilegiado que por sí solo se constituya la Perspectiva Dominante, el “Ojo Divino” capaz de construir el Argumento Perfecto. Nosotros nos decantamos por la posición antes descrita, es decir, que la objetividad es polimórfica, en donde cada perspectiva sirve para corroborar, complementar o negar lo revelado por otra perspectiva”.⁶

El *pensamiento multidimensional* es a la vez un pensamiento **crítico, creativo y cuidadoso**, dimensiones que no se pueden separar.

Un pensamiento es **crítico** cuando se basa en *criterios*, cuando es *autocorrectivo* y cuando es *sensible al contexto*. Su resultado son los juicios, los buenos juicios.

Entre los *criterios* que se suelen tener en cuenta para establecer la objetividad de nuestros juicios descriptivos, prescriptivos y evaluadores podemos distinguir los siguientes: estándares, leyes, estatutos, reglas, principios, definiciones, ideales, propósitos, pruebas, hallazgos experimentales, métodos, programas, etc. Cuando tenemos que elegir entre varios criterios, acudimos a los *metacriterios*, como, por ejemplo, la coherencia, la relevancia, la fuerza... Pero esto no basta, pues si queremos que nuestro pensamiento sea crítico en un sentido complejo, un pensamiento responsable y no meramente instrumental, debemos tener en cuenta otros criterios de un mayor grado de generalidad, los *megacriterios*, entre los que se incluyen la verdad, la bondad, la corrección, la belleza, el sentido... Se puede decir, pues, que

6 LIPMAN, M.: *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. De la Torre, 1997, p. 102.

la *verdad* es el megacriterio de la dimensión crítica del pensamiento multidimensional.

Pero el cuestionamiento de nuestros juicios desde estos megacriterios no puede llevarse a cabo si no es en una comunidad de diálogo, pues sólo el punto de vista del otro es capaz de hacerme poner en tela de juicio mis creencias y prejuicios más profundos. Los buenos juicios son también, por tanto, *autocorrectivos*. Siguiendo el modo de entender de C.S. Peirce la investigación científica, Lipman afirma que uno de los objetivos muy importantes de la comunidad de investigación consiste en descubrir la debilidad de sus conclusiones y corregir lo que es erróneo en sus procedimientos.

Los buenos juicios tienen que ser, también *sensibles al contexto* y a las características especiales de cada situación en que se emiten. Ello implica, entre otras cosas, el reconocimiento de circunstancias especiales para considerar, por ejemplo, si un razonamiento concreto en un determinado contexto es falaz o no, o para valorar la corrección de una conducta en una situación dada, o para entender el significado de un discurso pronunciado en una circunstancia determinada. El pensamiento crítico es, por tanto, contrario a todas las formas de estereotipos y al pensamiento prejuicioso.

El pensamiento multidimensional es también un pensamiento **creativo**. Lipman considera que el pensamiento creativo es imaginativo (desafiante, expresivo, apasionado...), holístico (autotrascendente, unificado, coherente...), inventivo (experimental, original, inquisitivo...) y generador (productivo, fecundo, estimulador, productor de controversias...). Se podría decir que la búsqueda del *significado* es el megacriterio de la dimensión creativa del pensamiento multidimensional. El pensamiento creativo es expansivo, realiza conjeturas, formula hipótesis e imagina, es cualitativo, prefiere el estilo narrativo. Una de las características más importantes de la dimensión creativa del pensamiento o de la racionalidad es la utilización de metáforas

para pensar lo que queda más distante de nuestra inmediata experiencia, y también son necesarias en la construcción de teorías científicas.⁷

Si la verdad es el ideal regulativo del pensamiento crítico, y el significado lo es del pensamiento creativo, el *valor* lo es del pensamiento **cuidadoso**. El pensamiento cuidadoso detecta lo que realmente merece la pena y se ocupa de ello, es un pensamiento valorativo, es decir, un pensamiento que valora y cuida lo que tiene valor, es un pensamiento apreciativo. Valorar supone apreciar y estimar, proceso que no se debe confundir con el de evaluar, que equivale a tasar, calcular. El pensamiento que valora lo que vale, lo que tiene valor, es un pensamiento cuidadoso, el cual es, por ello, respetuoso con el valor de la racionalidad, capaz de apreciar la belleza y de admirar la virtud, protector de lo que merece la pena ser conservado, preocupado por e implicado en el destino del mundo y de sus habitantes, y compasivo, pues padece con quien sufre. Cuando pensamos cuidadosamente prestamos atención a lo que consideramos importante, a lo que está a nuestro cuidado. Al reconocer esta dimensión del pensamiento multidimensional, Lipman se opone a aquellos que establecen una línea demarcatoria clara entre procesos cognitivos y procesos afectivos, para quienes los sentimientos son estados psicológicos que pueden preceder, acompañar o seguirse de nuestras operaciones de pensamiento, pero que no se confunden con éstos. Para Lipman, pensar consiste en descubrir, inventar, conectar y tener experiencia de relaciones, y sostiene que algunos sentimientos tienen funciones cognitivas, entre ellos el cuidado. El pensamiento cuidadoso es, por tanto, un pensamiento ético, un pensamiento que nos lleva a actuar éticamente. La indignación que podemos sentir ante una injusticia flagrante es una emoción que se basa en un juicio moral y nos conduce a actuar.

7 Eduardo de Bustos en su libro *La metáfora: ensayos transdisciplinarios* (Madrid: Fondo de Cultura Económica/UNED, 2000) analiza la presencia de la metáfora en diferentes ámbitos del pensamiento, incluyendo también la misma ciencia. El uso de las metáforas en el pensamiento filosófico occidental es estudiado por G. Lakoff y M. Johnson en *Philosophy in the flesh* (New York: Basic Books, 1999).

El reconocimiento de la existencia de un pensamiento afectivo nos lleva a superar la dicotomía que a veces se ha establecido entre razón y emoción. Y, como dice Martha Nussbaum, hay que considerar las emociones como una respuesta inteligente a la apreciación del valor, pero, del mismo modo que el pensamiento, las emociones pueden y deben ser educadas: “Hay mucho en juego en la decisión de considerar de esta forma las emociones, como una respuesta inteligente a la percepción del valor. Si las emociones están imbuidas de inteligencia y discernimiento y si contienen en sí mismas conciencia de valor e importancia, no pueden, por ejemplo, dejarse fácilmente a un lado a la hora de dar cuenta del juicio ético, como ha sucedido a menudo en la historia de la filosofía. En lugar de concebir la moralidad como un sistema de principios que el intelecto imparcial ha de captar y las emociones como motivaciones que apoyan o bien socavan nuestra elección de actuar según esos principios, tendremos que considerar las emociones como parte esencial del sistema de razonamiento ético. No podemos obviarlas racionalmente una vez que reconocemos que las emociones contienen juicios que pueden ser verdaderos o falsos y pautas buenas y malas para las elecciones éticas. Tendremos que enfrentarnos al confuso material de la aflicción y del amor, de la ira y del temor, y al papel que estas experiencias tumultuosas desempeñan en el pensamiento acerca de lo bueno y lo justo”⁸.

La importancia que tienen estas consideraciones para la educación moral es clara, ya que con frecuencia nuestras acciones se siguen directamente de nuestras emociones. FpN tiene entre sus objetivos perfeccionar el juicio moral desarrollando en los niños las técnicas que están implicadas en la elaboración de dichos juicios y desarrollando en ellos al mismo tiempo el amor por y el cuidado de estas técnicas. Lipman nos dice que es poco valioso enseñarle a un niño las máximas universales de acción si este niño no se interesa por nadie; la educa-

8 Nussbaum, M.: *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós, 2008, pp. 21 y s.

ción moral implica una educación de la sensibilidad que nos permita reconocer los sentimientos de los demás y conmovernos ante ellos.

Según Lipman, la filosofía puede tener un papel muy importante en la educación del pensamiento complejo cuando se plantea como una materia más del currículo y se introduce la reflexión filosófica en todas las materias. La filosofía puede ayudar a educar personas razonables, es decir, personas capaces de un pensamiento multidimensional cuando se plantea como una actividad que se realiza en comunidad de investigación en donde los participantes reflexionan y discuten sobre los aspectos problemáticos de la propia experiencia. Es el diálogo filosófico realizado con la metodología de la comunidad de investigación quien puede convertir el aula en un laboratorio de racionalidad, donde se desarrolla un pensamiento multidimensional.

La tradición filosófica ha hecho grandes aportaciones a la formación de un pensamiento rico y excelente porque a) se ha ocupado de los *procedimientos que hay que usar para pensar y razonar bien, como la aclaración de los significados, el análisis conceptual, el cuestionamiento de criterios en los que se basan los juicios, el descubrimiento de las leyes lógicas, etc.*, b) se ha ocupado del *análisis de las ideas regulativas que orientan nuestro conocimiento, nuestra acción y la búsqueda y creación de sentido: verdad, bondad y belleza*, y c) *la filosofía es fuente de ideas para las ciencias porque puede ayudar a clarificar los conceptos más generales de las mismas y puede proporcionar concepciones generales del mundo dentro de las cuales se realiza la misma ciencia. La práctica de la filosofía nos permite comprender más profundamente la complejidad del mundo en que vivimos y nos ayuda también a descubrir las posibilidades de transformación que hay para hacerlo mejor.*

El pensamiento complejo, o multidimensional, se desarrolla mediante el diálogo argumentativo con los demás participantes en una comunidad de investigación que busca una objetividad polimórfica, en donde cada perspectiva sirve para corroborar, complementar o negar la forma de ver y de entender de otra perspectiva. El pensamiento multidimensional se opone al dogmatismo, a la estrechez de miras y a la manipulación intelectual. La *argumentación* es un juego de len-

guaje en el que los participantes buscan colectivamente y mediante el diálogo llegar a acuerdos válidos intersubjetivamente. Esta validez intersubjetiva se apoya en la fuerza de las razones ofrecidas. Los que argumentan se comprometen a usar la razón como único medio para buscar y justificar la verdad de los conocimientos adquiridos o la rectitud de las normas propuestas para regular una conducta.

En una *comunidad de investigación* los estudiantes y el profesor se escuchan unos a otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás participantes, cuestionan sus propias creencias y prejuicios a la luz de la crítica que mutuamente se hacen, contrastan los argumentos con los que apoyan sus opiniones con los puntos de vista de los demás para encontrar buenas razones, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y se esfuerzan por identificar los supuestos propios y ajenos desde donde construyen sus opiniones.

Es muy importante tener en cuenta que el *diálogo* que se produce en la comunidad de investigación ha de tener carácter *filosófico*. Para ello es muy importante que los participantes hagan preguntas clarificadoras, pidan y den razones de lo que afirman o piensan, pregunten acerca de diferentes perspectivas o puntos de vista, pidan y cuestionen los supuestos de una afirmación, vean si quien hace una afirmación está dispuesto a aceptar las consecuencias de la misma, velen por el respeto de las leyes de la lógica, etc. El pensamiento multidimensional, se desarrolla mediante el diálogo argumentativo con los demás participantes en una comunidad de investigación que busca una objetividad polimórfica, en donde cada perspectiva sirve para corroborar, complementar o negar la forma de ver y de entender de otra perspectiva. El pensamiento multidimensional se opone al dogmatismo, a la estrechez de miras y a la manipulación intelectual.

Para que se produzca el diálogo se han de dar algunas condiciones previas y actitudes que podríamos considerar de carácter moral: la humildad intelectual, es decir, el reconocimiento de nuestra propia falibilidad, lo cual se opone al dogmatismo, el reconocimiento del otro como persona, lo cual supone no excluir a nadie que tenga algo que

decir, la disponibilidad para justificar nuestros puntos de vista con razones y la escucha atenta a las opiniones de los demás.⁹

El ejercicio de la argumentación en la comunidad de investigación no solo tiene como objetivo que los participantes en ella sean capaces de producir mejores argumentos, también pretende que vayan desarrollando las virtudes argumentativas. Recientemente la teoría de la argumentación incluye como objeto de estudio las prácticas argumentativas, y no solo los argumentos, entendidos estos como productos, abriendo así la posibilidad de considerar algunos elementos que, o bien han sido marginados de su estudio, o bien no han sido considerados casi en absoluto. La teoría de la argumentación debe tener en cuenta tanto el producto como el agente argumentador. Para argumentar bien se requiere desarrollar no solo habilidades o destrezas argumentativas sino también virtudes argumentativas, como, por ejemplo: ser comunicativo, confiar en la razón, tener coraje intelectual y sentido del deber, la empatía intelectual, la imparcialidad, el reconocimiento de la autoridad confiable, el sentido común, la humildad e integridad intelectual, el respeto apropiado a la opinión pública, la autonomía, la perseverancia intelectual, etc.¹⁰

3. Aportación de la filosofía a la democracia

Influido por J. Dewey, Lipman piensa que el fracaso de la educación se debe principalmente a que en la escuela se enseñan los productos finales de las ciencias y no los procesos de investigación. El modelo

9 Anne M. Sharp señala una serie de conductas que se requieren para que funcione una comunidad de investigación, entre las que señala la escucha atenta a los otros, para poder así aceptar de buen grado sus correcciones, estar abiertos a nuevas ideas y tener en cuenta las ideas de los demás para construir las propias ideas. V.: “¿Qué es una comunidad de investigación?”, *Aprender a pensar*, 1990, 2, 7-19.

10 Gensollen, M.: “El lugar de la Teoría de la virtud argumentativa en la teoría de la argumentación contemporánea”, *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 15, 41-59.

educativo tiene que inspirarse, según él, en los procedimientos propios del proceso de investigación científica, tal como habían sido estudiados por Ch. Peirce. La educación debe tener como objetivo, por lo tanto, el desarrollo del pensamiento más que la transmisión del conocimiento. Por otro lado, la democracia, entendida como proyecto ético-político, y no meramente como un instrumento de elección de representantes, supone un tipo de ciudadanos críticos y participativos en la toma de las decisiones que afectan a la colectividad, las cuales se deben justificar mediante las razones presentadas en un proceso de diálogo y no mediante la fuerza o la violencia que algunos grupos pueden ejercer sobre los demás. La escuela debe ser el ámbito donde se educan ciudadanos libres, capaces de un pensamiento creativo, guiados por la metodología de la investigación, que constituyen una comunidad de diálogo en donde se intercambian experiencias y modos de entender la realidad. Convertir la escuela en una comunidad de diálogo capacita a los jóvenes para participar activamente en una sociedad democrática, pues, como dice J. Dewey, uno de los fallos de los gobiernos democráticos consiste en que los adultos no son capaces de intervenir activamente en las reuniones y foros donde se discuten los problemas sociales.¹¹

Existe una estrecha relación entre la filosofía y la educación, pues si ésta pretende ser algo más que mera aplicación empírica rutinaria de determinados procedimientos para conseguir unos fines aceptados acríticamente, sus fines y sus métodos deben estar fundamentados en una visión amplia del lugar que debe ocupar en la actualidad, visión que es proporcionada por la filosofía. Como dice Dewey, “la filosofía es la teoría de la educación como una práctica deliberadamente dirigida.”¹²

Es muy importante incluir la dimensión filosófica en los diálogos y procedimientos de indagación que se realizan cooperativamente en las aulas para educar ciudadanos democráticos, reflexivos,

11 Dewey, J.: *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós, 1989, p. 227.

12 Dewey, J.: *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1967, p.350.

participativos y responsables. La práctica de la filosofía tal y como se entiende en FpN es capaz de elevar los procesos reflexivos de las personas a un pensamiento de alto nivel, a un pensamiento complejo o multidimensional. Por otro lado, el aspecto dialógico de los procedimientos de investigación contribuye en gran manera al ejercicio de una democracia deliberativa. Por ello Lipman piensa que para educar para la democracia hay que educar en democracia y que más que una educación cívica en la que se enseñe a los niños sus derechos y sus deberes, se necesita la filosofía, pues su práctica potencia la formación de conceptos, el análisis conceptual, el razonamiento y, sobre todo, la capacidad de juicio. Uno de los requisitos necesarios para que haya democracia es la deliberación, pues sin ella las decisiones democráticas carecen de legitimación.

La deliberación, como dice Aristóteles¹³, está ligada a la investigación, pues quien delibera investiga y razona. La buena deliberación está movida por la rectitud, de modo, que haber deliberado bien es propio de los hombres prudentes; la buena deliberación es la que se realiza con rectitud, aquella que se realiza con vistas a un fin, cuya verdadera concepción es la prudencia, que está ligada al bien. En esta línea, Lipman entiende la deliberación como investigación, siendo ésta no un adorno de una democracia, sino una condición esencial de la misma. Del mismo modo que una persona no puede ser considerada razonable si no ha desarrollado un pensamiento multidimensional, del mismo modo una sociedad no puede ser considerada democrática si no es una sociedad investigadora, entendiendo por «investigar» toda forma de práctica autocrítica que tiene como fin lograr un entendimiento más comprensivo y un juicio más experto. Pero educar para investigar requiere que la educación sea entendida en sí misma como investigación, la cual genera, de este modo, una praxis política de construcción de sociedades democráticas. Para ello hay que convertir las aulas en comunidades deliberativas e investigadoras.

13 Ética a Nicómaco, libro VI, capítulo 9, 1142b.

No es verdad que la enseñanza de la filosofía contribuya sin más a formar ciudadanos críticos. Durante la dictadura en España del general Franco su presencia como asignatura en el bachillerato no respondía precisamente a esta intención. Según Lipman, la filosofía ayuda a educar personas razonables, es decir, ciudadanos capaces de un pensamiento multidimensional –pues la razonabilidad tiene las mismas características que el pensamiento multidimensional–, si se plantea como una actividad que se produce en el marco de una comunidad de investigación o indagación filosófica. Es, por tanto, el diálogo filosófico realizado con la metodología de la comunidad de investigación el motor que puede convertir nuestras aulas en laboratorios de razonabilidad.

Aunque dar razones es importante para la deliberación y ésta es un aspecto importante de la democracia, el principal puente de conexión entre la filosofía y la democracia, dice Lipman, es la capacidad de pensar: “Es necesario estimular la capacidad de pensar de los futuros ciudadanos cuando todavía son niños ya que la democracia no puede prosperar si sus ciudadanos no son críticos, si son irreflexivos e indiferentes. Las democracias necesitan ciudadanos que piensen, y la mejor manera de garantizar que los haya es que no haya escasez de niños y niñas que piensen”.¹⁴ En las escuelas en que la filosofía se practica como investigación en comunidades de diálogo deliberativo, se dan las posibilidades de que los estudiantes sean más comprensivos y razonables que cuando comenzaron su vida escolar, y, por lo tanto, se vayan ejercitando en los procesos de participación y deliberación democrática. Hay una estrecha relación entre el tipo de escuela existente y el modelo de sociedad, pues, como dice J. C. Lago, “las personas «aprendemos a ser ciudadanos democráticos» en sociedad y, por tanto, los modelos de aprendizaje y la educación que asumamos y defendamos serán determinantes para el proceso de construcción democrática

14 Lipman, M.: *El lugar del pensamiento en la educación*. Op. cit. p.124

y para poder llegar a ser ciudadanos activos y comprometidos con la comunidad o sociedad democrática a que pertenezcamos”.¹⁵

Una de las funciones que tradicionalmente ha venido desempeñando la filosofía es la analítica, que consiste en someter a crítica los criterios y las normas empleadas en las demás disciplinas o en nuestra propia vida cotidiana para establecer la validez y la corrección de nuestros conocimientos y actos. La otra función es de carácter más bien sintético, consistente en construir sistemas o marcos de ideas para dotar de significado nuestra praxis. En este sentido, podemos decir que los niños son también filósofos en la medida en que se cuestionan los criterios que la sociedad les proporciona para determinar la validez y la corrección de sus creencias y acciones, y porque están también comprometidos en la construcción de estructuras cognitivas capaces de dotar de significado todo lo que les ocurre en sus vidas.

Las comunidades deliberativas de investigación son como sociedades democráticas en pequeño, en donde sus participantes se esfuerzan por entender diferentes perspectivas, tener en cuenta las aportaciones de personas que se van incorporando a lo largo del curso, establecer normas de funcionamiento justas, etc. De acuerdo también con el planteamiento de J. Habermas, el proceso de socialización por el que uno adquiere conocimientos teóricos y amplía su visión moral y estética se ha de hacer en una comunidad de comunicación que tenga como objetivo la búsqueda cooperativa de la verdad y de la rectitud, en un ambiente de sinceridad, donde las pretensiones de validez de las emisiones se apoyen en argumentos; es la fuerza de las razones utilizadas en éstos la que ha de producir la consecución del acuerdo, y no las relaciones de poder. Si se quiere educar ciudadanos que puedan participar en una sociedad democrática y que se guíen por la razón en su búsqueda de la verdad, en su orientación moral y en sus juicios estéticos, que, en una palabra, piensen por sí mismos y no deleguen las cuestiones políticas fundamentales en manos de gestores más o

15 Lago Bornstein, J.C.: *Ciudadanos de sociedades democráticas*. México DF: Ed. Progreso, 2009, p. 7.

menos expertos, es necesario que el aula y la escuela se conviertan en una comunidad de investigación en la que la tolerancia, la comprensión del punto de vista de los demás y la responsabilidad solidaria sean llevadas a la práctica. También esta propuesta está en la línea de P. Freire, quien afirma que la educación ha de proporcionar a los seres humanos medios para lograr una conciencia crítica, para lo cual es necesario una metodología activa y dialogal. El diálogo consiste para Freire en una relación horizontal que “se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica”.¹⁶

La participación en una comunidad de investigación representa un importante compromiso político, pues conlleva una apuesta por la libertad, por el debate, por el pluralismo y por la democracia. Como dice M^a. T. de la Garza: “en la medida en que los individuos viven la experiencia de dialogar unos con otros como iguales, participando en un proceso de investigación compartido, se hace posible su participación como ciudadanos de una democracia”.¹⁷ Mediante la conversión del aula en una comunidad de investigación, desde la etapa de la educación infantil hasta los últimos niveles escolares, podrá la próxima generación estar preparada social y cognitivamente para implicarse en el necesario diálogo, juicio y cuestionamiento que es vital para la existencia de una sociedad democrática, para el mantenimiento de nuestro planeta y para la supervivencia de las especies.

La comunidad de investigación debe dar la palabra a las personas y colectivos que pertenecen a lo que P. Freire llamaba la “cultura del silencio”. Y los niños, como las mujeres, los extranjeros y otros grupos sociales, pertenecen a esas mayorías a las que tradicionalmente no se les ha concedido el uso de la palabra. Curiosamente, dice A. Sharp, que Filosofía para Niños y el movimiento feminista surgen en la década de los sesenta como una reivindicación del derecho que todo ser humano tiene a usar la palabra para dejar oír su voz en la

16 Freire, P.: *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1980, p. 104.

17 De la Garza, M^a. T.: *Educación y democracia*. Madrid: Visor, 1995, p. 117.

toma de decisiones en los asuntos que les afectan. Aunque Filosofía para Niños y la filosofía feminista son propuestas diferentes, ambas tienen muchas similitudes, a juicio de Ann Sharp: “ambas pretenden que se oigan las voces que no se oyen. Ambas ponen el énfasis en el descubrimiento del significado y en la importancia de escuchar muchas perspectivas para llegar a conocer y entender. Ambas prestan atención no sólo al contenido objeto de discusión sino al modo de hacer filosofía y a las implicaciones epistemológicas, éticas y políticas del proceso. En Filosofía para Niños, la comunidad de investigación es el ideal pedagógico. En la filosofía feminista ocurre algo similar. En ella se pone el acento en trabajar juntos, en construir cada uno sobre las ideas del otro, y se anima a cada mujer a hablar sobre su propio mundo. Tanto Filosofía para Niños como la filosofía feminista entienden el yo como relacional, cuestionan el paradigma cartesiano, con sus presupuestos epistemológicos y su ontología dualista y utilizan la narración como un instrumento esencial para hacer filosofía”.¹⁸ El propio Lipman reconoce que la pedagogía de la comunidad de investigación se relaciona con el pensamiento crítico, la filosofía en la escuela primaria y el feminismo: “Para la filosofía en la escuela primaria y para el feminismo dicha pedagogía es esencial para poder tratar el fracaso actual de nuestras estructuras sociales a la hora de actualizar los derechos de los niños y niñas y de las mujeres. La comunidad de investigación ofrece la equidad de oportunidades que históricamente se ha denegado a estos grupos.”¹⁹

El diálogo filosófico en comunidad de investigación, en donde se desarrolla un pensamiento complejo, no puede quedar reducido a un ejercicio meramente teórico-crítico. El pensamiento multidimensional, como hemos visto, implica una dimensión crítica, una dimensión creativa y una dimensión ética, cuidadosa. Su ejercicio implica cues-

18 Sharp, A.M.: “Women, Children and Philosophy” en Sharp, A.M. & Reed, R. (eds.): *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia: Temple University Press, 1992, pp. 42-51.

19 Lipman, M.: *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. De la Torre, 1997, p. 126.

tionar críticamente la realidad en que cada comunidad vive, tomando conciencia de las situaciones de opresión y exclusión que en ella se producen y sometiendo a crítica las estructuras ideológicas con las que se pretenden justificar estas situaciones. En segundo lugar, la dimensión creativa del pensamiento ha de ser capaz de inventar modelos más humanos de convivencia, porque este mundo, este tipo de sociedad, no es el único posible. Finalmente, la dimensión ética del pensamiento multidimensional exige que los miembros de la comunidad de investigación se comprometan a través de una praxis liberadora en la construcción de sociedades en las que los seres humanos puedan vivir de acuerdo con los derechos que como tales tienen. Entre la exigencia ética hay que incluir también el respeto y el cuidado que hay que tener con la naturaleza. La participación, pues, en una comunidad de diálogo de este tipo exige a cada uno de sus miembros reconocer y respetar al otro, sintiéndose responsable de él, especialmente si se encuentra privado de sus derechos fundamentales. Como diría Levinas, la mirada del Otro, del pobre, del oprimido, del excluido, del niño, del extranjero, nos interpela y nos exige una respuesta ética. Para que el diálogo sea posible se han de dar unas condiciones previas. Cualquier diálogo que establezca con el Otro supone como condición previa necesaria que lo reconozca como igual, que le reconozca la dignidad que tiene como persona. Antes de cualquier ejercicio de argumentación, el rostro del Otro, el rostro del que no puede vivir, me cuestiona la responsabilidad que yo tengo, tanto por acción como por omisión, en el mantenimiento de un sistema mundo que lo victimiza.

La práctica de la filosofía en comunidad de investigación tiene una función ilustradora-liberadora. En general, los teóricos de la educación y las autoridades académicas suelen estar de acuerdo en que uno de los objetivos más importantes de la educación consiste en que los educandos aprendan a pensar críticamente y que, mediante el ejercicio de la racionalidad, se conviertan en ciudadanos autónomos, responsables y solidarios. Pero para conseguir esto la educación ha de ser también transformadora de la realidad y de las condiciones que impiden que los hombres y las mujeres se liberen de las cadenas que,

como a los esclavos de la caverna de Platón, los mantienen atados y les imposibilitan realizarse plenamente como seres humanos.

La toma de conciencia del poder educativo-liberador que tiene el proyecto de FpN ha dado lugar a que éste se esté aplicando en la actualidad no sólo en la educación formal, sino también en la educación informal y en la educación no formal, con niños, con jóvenes y con adultos. En la actualidad se está aplicando con bastante éxito en contextos carcelarios y en reformatorios, con niños y adolescentes excombatientes de conflictos armados,²⁰ o que se encuentran en contextos de extrema maldad²¹, con personas con discapacidad intelectual,²² en campamentos de verano²³, en escuelas de padres y madres, en espacios públicos, como muesos, bibliotecas, galerías²⁴, etc.

Bibilografía

ARENDT, H.: *La vida del espíritu*. Madrid: Centro de estudios constitucionales, 1984, p.80.

De la Garza, M^a. T.: *Educación y Democracia*. Madrid: Visor, 1995.

DE la Garza, M^a. T.: “Comunidad, Democracia y Educación en el pensamiento de M. Lipman”. García Moriyón, F. (coord.), 2002, pp. 205-222.

DEWEY, J.: *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1967.

DEWEY, J.: *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós, 1989.

20 Rojas, V. A.: “MARFIL, un proyecto de Filosofía para Niños en perspectiva social”, *Pensar Juntos (Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños)*, 2017, n^o 1, pp.53 y s.

21 Bedoya, N.I.: “El desarrollo del juicio moral en niños involucrados en contextos de maldad sistemática”. Duthie, E., García Moriyón, F., Robles Loro, R. (eds.): *Parecidos de familia. Propuestas actuales de Filosofía para Niños*. Madrid: Anaya, 2013, pp. 380-390.

22 Álvarez López, F y Prieto Barbero, L: “La escuela de pensamiento libre. Personas con discapacidad”, *ibid.* pp. 333-340.

23 Anderson, A. et al.: “Embracing Plurality: Wisdom and Method in Philosophy for Children Summer Camps”, *ibid.* pp 308-319.

24 Poulton, J., Howells, J.: “A Thinking Culture”, *ibid.* pp.351-368.

- DUTHIE, E., García Moriyón, F., Robles Loro, R. (eds.): *Parecidos de familia. Propuestas actuales de Filosofía para Niños*. Madrid: Anaya, 2018.
- FERRER, V.: "Lipman: educación para la complejidad". *Cuadernos de pedagogía*, 1997, n.º 259, pp. 73-82
- GARCÍA Moriyón, F. (coord.): *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: De la Torre, 2002.
- GARCÍA Moriyón, F.: *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre, 2006.
- GARCÍA Moriyón, F.: *Personas razonables*. México DF: Ed. Progreso, 2010.
- GARCÍA Moriyón, F., Miranda, T. y Sático, A.: "¿Qué hay de filosófico en Filosofía para Niños?". *Crearmundos*, 2012, n.º 10, pp. 4-12.
- GENSOLEN, M.: "El lugar de la Teoría de la virtud argumentativa en la teoría de la argumentación contemporánea". *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 2017, n.º 15, pp. 41-59.
- GASCÓN, J. A.: Las virtudes argumentativas. En *Niaia*, consultado el 03/05/2019 en <http://www.niaia.es/las-virtudes-arg>
- KOHAN, W. O.: *Infancia y filosofía*. México DF: Ed. Progreso, 2009.
- LAGO, J.C. "Entrevista a Ann M. Sharp". *Filosofía para Niños. Revista internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y Niñas y de Filosofía para Crianças*, 2004, n.º 2, pp. 11-16.
- LAGO Bornstein J.C.: *Ciudadanos de sociedades democráticas*. México DF: Ed. Progreso, 2009.
- LIPMAN, M.: "La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud". *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, 1985, n.º 3, pp. 7-12
- LIPMAN, M.: "El papel de la filosofía en la educación del pensar". *Diálogo Filosófico*, 1987, N.º 9, pp. 344-354.
- LIPMAN, M.: *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- LIPMAN, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F.: *La Filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre, 1992.

- LIPMAN, M.: *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre, 1997.
- LIPMAN, M.: “Siete ideas en torno al papel del pensamiento en educación”, VVAA, *Filosofía En la escuela*. Caracas/Barcelona: Laboratorio Educativo/Graó, 2005, pp. 19-23.
- LIPMAN, M.: *El lugar del pensamiento en la educación*. (Textos editados y traducidos por Manuela Gómez). Barcelona: Octaedro, 2016.
- MIRANDA, T.: “Didáctica de la filosofía y desarrollo de un pensamiento complejo”. García-Morrión, F. (2002), pp. 97-115.
- MIRANDA, T.: “M. Lipman: Función de la filosofía en la educación de la persona razonable”. *Crearmundos*, 2007, n°: 7. http://www.crearmundos.net/crearmundos_revista_dicj.html
- MIRANDA, T.: “Filosofía, razonabilidad y pensamiento complejo”. Aguirre, J. M. (ed.): *Retos y perspectivas de la filosofía para el siglo XXI*. Barcelona: Anthropos, 2014, pp. 25-41.
- SÁTIRO, A.: *Personas creativas, ciudadanos creativos*. México DF: Ed. Progreso, 2010.
- SHARP, A. M.: “¿Qué es una comunidad de investigación?”. *Aprender a pensar*, 1990, n° 2, pp. 7-19.
- SHARP, A. M.: “The Community of Inquiry: Education for Democracy”. *Thinking (The Journal of Philosophy for Children)*, 1991, n° 2, 31-37.
- SHARP, A. M.: “Feminism and Philosophy for Children: The Ethical Dimension”. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 1994, vol. 11, n° 3 & 4, pp. 24-28. Este volumen doble y el vol. 13, n° 1 están dedicados monográficamente a “mujeres, feminismo y Filosofía para Niños”.

A estética nietzscheana e a subversão da identidade

NADJA HERMANN

Este texto pretende contribuir para a compreensão do tema identidade do sujeito e autonomia moral – categorias fundamentais para o pensamento pedagógico – a partir da crítica levada a efeito por Nietzsche. Quando se reflete mais detidamente sobre isso nos deparamos com um conjunto de questionamentos cuja resposta não é simples. Sobretudo porque, se por um lado, Nietzsche abandona a perspectiva de reconciliação entre o indivíduo e o mundo nos moldes da tradição humanista, solapando a noção de identidade; por outro lado, radicaliza a autodeterminação do sujeito com sua proposta do homem criador de si mesmo (Nietzsche, 1988, v. 4, p. 75), sem apelo às categorias metafísicas da finalidade e da unidade. Qualquer possibilidade de justificação da existência viria da estética. Haveria então uma radicalização da autonomia? A categoria sujeito seria pensável sem a metafísica? Seria o eu fruto de contingências aleatórias? Essas questões impulsionam a compreender (I) como Nietzsche desconstrói os alicerces metafísicos da idéia de sujeito e os princípios a ela associados tais como identidade e autonomia moral tão solidamente constituídos no mundo ocidental; (II) para tentar demonstrar que a autonomia tem uma determinação estética.

Expor o caráter fecundo e renovador do pensamento nietzscheano implica manter um distanciamento crítico diante dos extremismos do filósofo, que se autocompreende como um “destino”, para que as implicações educativas não se fechem em desamparo precipitado. Nada seria mais danoso para a educação que não compreender o quanto o golpe certo deste iconoclasta por excelência tem a nos alertar sobre a capacidade de disfarce do intelecto e de engano dos testemunhos da autoconsciência. É preciso ter presente aqui que o caráter insólito da crítica (Gerhardt, 1988, p.12) – crítica ao sujeito transcendental e à metafísica, nivelamento entre verdade e mentira – embora se ajuste aos novos desenvolvimentos da filosofia contemporânea, não elimina que o próprio Nietzsche teve sua exigência de verdade e validade, pois ele mesmo reconheceu que sua “verdade é terrível: pois até agora chamou-se de mentira à verdade” (Nietzsche, 1988, v. 6, p. 365) .

I

Nietzsche introduz, no século XIX, uma crítica inovadora à idéia iluminista de sujeito racional, através do ataque ao princípio da identidade, que alcança sua expressão máxima na noção de consciência de si e de consciência moral. As conseqüências dessa crítica, aplaudida por uns e questionada por outros, mantém-se, pelo menos, como uma provocação, por colocar a questão do sujeito num novo horizonte interpretativo, despido das ilusões da razão. Se na tradição ocidental, a constituição do sujeito se realiza pela busca da identidade, que ultrapassa a aparência; em Nietzsche haverá, por meio do impulso dionisíaco, a negação da identidade para sobressair uma consciência de superfície, na multiplicidade da diferença. Pela tradição platônica, somos levados a pensar que por trás do mundo sensível deve existir outra ordem da realidade, o mundo inteligível ou metafísico, além da aparência. Assim, desde Platão, o mundo ocidental acredita numa norma, numa idéia de verdade, de bem, que possibilite medir ou fundamentar o que há de verdadeiro e de bom no mundo sensível.

Irônico, diz Nietzsche, quem compreende a palavra dionisiaco, “não necessita da refutação de Platão”, pois “*fareja a decomposição...*” (Nietzsche, 1988, v. 6, p. 312).

Em *O nascimento da tragédia* (1872), Nietzsche aborda a crise do sujeito, pela formação da identidade a partir dos deuses gregos Apolo e Dionísio. Apolo, deus pastoral, representa as belas formas, a medida e o mundo do sonho. Dionísio é o deus da natureza e do vinho, simboliza a fertilidade da terra e a embriaguez. O mundo grego soube conciliar esses dois princípios numa obra de arte única: a tragédia. Nietzsche expõe ao longo da obra o processo de nascimento e desaparecimento dessa grandiosa arte e demonstra simpatia por Dionísio, enquanto exaltação da vida e delírio místico e acusa Sócrates de ser o homem teórico que introduz a crítica moralizante ao invés da sabedoria instintiva. Sócrates está associado ao “esquematismo lógico”, pelo qual “crisalidou-se a tendência apolínea” (Nietzsche, 1988, v.1, p.8), uma racionalidade separada das pulsões, que se exprime, através da autoconsciência, mesmo quando tem consciência do não-saber. Separada de suas raízes dionisiacas, a racionalidade apolínea perde o vigor e torna-se decadente. A acusação que Nietzsche fará a Sócrates – um demônio – apesar de toda a retórica que o entende como um dos grandes criadores do pensamento ocidental, é de que o filósofo criou as condições de uma “representação ilusória”, “aquela inabalável fé de que o pensar, pelo fio condutor da causalidade, atinge os abismos mais profundos do ser” (Nietzsche, 1988, v.1, p.99). A condenação de Sócrates encontra-se associada à sua negação da vida, pois a partir de seus ensinamentos, do cristianismo e do idealismo, a vida foi entendida num sentido transcendental, o que deve ser desmascarado. A aversão a essa tradição pode ser sintetizada na desvalorização sistemática deste mundo, em favor de um outro mundo, o que gera falsa espiritualidade. Com Sócrates e a transformação cultural por ele provocada temos sempre a esperança de que a consciência possa corrigir e calcular a vida. É nessa perspectiva que emerge a crítica impiedosa à religião, à moral, à verdade e que converge para o desmascaramento da subjetividade que pretende um fundamento estável.

Segundo Vattimo (1992, p.122), em *O Nascimento da tragédia*

anunciam-se já aqui múltiplos e decisivos desenvolvimentos do ulterior processo nietzscheano de desmascaramento: das formas definitivas, dos valores, e até da própria noção de verdade. A ‘suspeita’ com relação à subjetividade autoconsciente está, por um lado, inspirada na descoberta de que as formas definitivas e estáveis que se vive são ‘falsas’, são aparências sublimadas, produzidas com função consoladora.

Através do apolíneo se dá a individuação, a medida, as fronteiras do indivíduo, cujo imperativo é o autoconhecimento – conhece-te a ti mesmo. O contrário disso, a auto-exaltação e o desmedido, que remontam aos titãs e aos bárbaros, refere-se ao dionisíaco. O mundo construído sobre a aparência e o comedimento é rompido pelo festejo dionisíaco.

Apolo transfigura o *principium individuationis*¹, o “único através do qual se pode alcançar de verdade a redenção na aparência, ao passo que sob o grito de júbilo místico de Dionísio, é rompido o feitiço da individuação e fica franqueado o caminho para as Mães do Ser, para o cerne mais íntimo das coisas” (Nietzsche, 1988, v.I, p.103). A experiência dionisíaca que “ascende do fundo mais íntimo do homem”, provoca a queda do *principium individuationis*, porque na embriaguez o indivíduo perde a consciência de sua individualidade. A individuação se contrapõe ao uno-primordial e, no processo de excitação, a essência de Dionísio permite novamente a imersão no uno: “O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte: a força artística de toda a natureza, para a deliciosa satisfação do Uno-primordial, revela-se aqui sob o frêmito da embriaguez” (Nietzsche, 1988, v.I, p.30). Ao entregar-se ao dionisíaco o homem tem condições de enfrentar a

1 O *principium individuationis* (princípio de individuação) é uma influência da filosofia de Arthur Schopenhauer (1788-1860) no pensamento de Nietzsche. Esse princípio diz respeito às formas de espaço e tempo que se multiplicam e que fazem suceder os fenômenos. O que se estabelece pelo princípio de individuação é uma possibilidade de singularizar o Uno primordial, que é essencial e indiviso.

tragicidade, ultrapassando o conformismo da vida moderna e abrindo a transformação inesgotável da natureza para a unidade do homem. O sujeito para Nietzsche reconhece a dor da existência e não tenta uma reconciliação, mas subverte tudo o que nele é próprio para criar uma vida autêntica.

A luta entre as forças de Apolo e Dionísio põe em jogo o princípio da identidade, rompe o estabelecimento de fronteiras entre o verdadeiro e o falso, desestabiliza os limites do sujeito. O desmedido, diz Nietzsche, “revelava-se como a verdade, a contradição, o deleite nascido das dores, falava por si desde o coração da natureza. E foi assim que, em toda a parte em que Dionísio penetrou, o apolíneo foi suspenso e aniquilado” (Nietzsche, 1988, v.1, p.41). A força artística do dionisiaco traz o mundo da aparência, enquanto que o apolíneo traz a ilusão que mantém a individuação; assim, o destino de Apolo é manter as ilusões da bela aparência que tornam “a existência digna de ser vivida e impelem a viver o momento seguinte” (Nietzsche, 1988, v.1, p.155).

Na época moderna, em que a vontade de saber socrática domina as forças vitais do mito e da arte, representando a razão, Dionísio representa o excesso que é a arte. A arte é uma experiência fundamental que transfigura o absurdo da existência. Ela não nega a dor como acontece com a denegação religiosa, que cria o além, outra vida, nem faz como os sistemas metafísicos que criam mundos verdadeiros. A arte está interessada nos extremos e sua força criadora é superior a vontade de autoconservação. Ao romper os limites entre o real e a aparência, a arte também favorece a ruptura dos limites da subjetividade.

A identidade deixa de ser uma estrutura estável para ser transmutada pela contingência da existência individual. Desse modo, só por abstração falsamente considerada como real poderíamos chegar a considerar um substrato para o eu, um eu verdadeiro. Portanto, Nietzsche provoca uma inversão na idéia de sujeito, que não se define a partir da autoconsciência, mas que se transfere para as forças pulsionais, para o corpóreo.

II

O tema da crítica ao sujeito, anunciado nos escritos de juventude de Nietzsche, se prolongará nas obras mais tardias, onde a elaboração das idéias se amplia, em especial a partir da publicação de *A gaia ciência* (1882), em que o aforismo “O louco” anuncia a morte de Deus e de toda metafísica. Nesse aspecto, o suposto niilismo moral de Nietzsche abrange tanto os valores cristãos como os do utilitarismo. Diante das denúncias de que o homem se enganou a respeito de sua interpretação de mundo, de si mesmo e da verdade, porque a morte de Deus é símbolo da perda de sentido, Nietzsche afirma o homem criador do próprio sentido. A idéia de auto-superação, a noção de “além-do-homem”², a exigência de tornar-se si-mesmo são, segundo Marton (1997), idéias centrais na filosofia nietzscheana da maturidade e que remetem para a idéia do homem criador de *Assim falou Zaratustra*. Desse modo, além da crítica destrutiva, Nietzsche aponta para um caminho afirmativo, para um caminho da superação, para um homem que se constrói e que dá sentido à vida.

Em verdade, os homens se deram todo seu bem e mal. Em verdade, eles não o tomaram, eles não o encontraram, não lhes caiu como uma voz do céu. Valores foi somente o homem que pôs nas coisas, para se conservar – foi ele somente que criou sentido para as coisas, um sentido humano! Por isso ele se chama “homem”, isto é: o estimador. Estimar é criar: ouvi isso, ó criadores! O próprio estimar é para todas as coisas estimadas, tesouro e jóia. Somente pelo estimar há valor: e sem o estimar a noz da existência seria oca (Nietzsche, 1988, v. 4, p. 75).

Zaratustra é assim uma representação do homem que se supera, a “auto-superação moral pela veracidade” (Nietzsche, 1988, v.6, p.367).

2 Utilizo aqui “além-do-homem” para traduzir o termo alemão *Übermensch*, adotado por Rubens Rodrigues Torres Filho, em Nietzsche, *Obras incompletas*, da coleção *Os pensadores*, ed. Abril Cultural, pela sua vantagem lexical em relação ao termo super-homem.

Quem não é capaz dessa tarefa são aqueles considerados fracos, que conduzem a vida de forma semelhante à “moral de animal-de-rebanho” (Nietzsche, 1988, v.5, p.124), como propõe a ética cristã e a kantiana. O “último homem” é o homem moderno, um tipo de homem-animal adestrado por nós mesmos, um rebaixamento espiritual. Contrariamente a isso, Nietzsche propõe o além-do-homem, aquele capaz de superar o homem e o animal:

O homem é uma corda estendida entre o animal e o além-do-homem – uma corda sobre o abismo. Um perigoso passar para o outro lado, um perigoso caminhar, um perigoso olhar para trás, um perigoso estremecer e parar. A grandeza do homem está em ele ser uma ponte e não um fim: o que se pode amar no homem e que ele é uma passagem e um crepúsculo (Nietzsche, 1988, v.4, p.16).

O homem criador já havia aparecido no pensamento romântico, como o homem prometeico de Goethe que luta contra o divino. Em *O nascimento da tragédia*, Nietzsche (1988, v.1, p.67) louva a criação de si mesmo, em que o homem tal como o titã Prometheus, cria sua existência e seus limites. Daí que considera arrojadas as palavras do poema *Prometheus* de Goethe:

Aqui sentado, formo homens
À minha imagem,
Uma estirpe que seja igual a mim,
Para sofrer, para chorar,
Para gozar, para alegrar-se
E para não te respeitar.
Como eu!³

3 “Hier sitz ich, forme Menschen
Nach meinem Bilde,
Ein Geschlecht, das mir gleich sei,
Zu leiden, weinen,
Genießen und zu freuen sich,
Und dein nicht zu achten,

A “crença atrevida” de que o homem pode criar seres humanos e aniquilar deuses antecipa a idéia que será mais amplamente desenvolvida em obras posteriores ao *Nascimento da Tragédia*, de que primeiro é preciso destruir para depois afirmar, até o “dionisíaco dizer sim ao mundo”. Mas Nietzsche leva essa luta contra os deuses às últimas conseqüências e afirma não o homem que existe, pois esse é o “último homem”, que condena, mas o homem que virá – o além-do-homem. Para chegar a ser além-do-homem é preciso superar a mediocridade e por isso o Zaratustra fala em vontade de poder⁴; idéia central no pensamento nietzscheano para compreendermos a autodeterminação do sujeito, além do fundamento metafísico e sem reconhecimento da unidade do sujeito racional. Se essa idéia aparece pela primeira vez em *Assim falou Zaratustra*, ela já foi antecedida por outras formulações mais dispersas, através da referência a expressões como “ânsia de superioridade”, “impulso de crescimento ou de poder”, “vontade de vitória, saúde, felicidade” (Gerhardt, 1988, p.13).

A necessidade de afirmar-se pelo poder como um processo vital faz com que o homem transforme em vantagem qualquer degeneração, mutilação ou perda corporal ou ética, por isso

a tarefa da educação é a seguinte: torná-lo [o homem] tão firme e seguro que ele como um todo não possa mais ser desviado de sua rota. Em seguida, porém, o educador deve causar-lhe sofrimentos, ou utilizar os ferimentos que o destino lhe faz, e quando desse modo

Wie ich”.

Goethe, *Prometeus*, versos 51-7.

- 4 Sigo aqui a tradução “vontade de poder” e não “vontade de potência” para *Der Wille zur Macht*, como fez Oswaldo Giacóia Junior na tradução da obra *A doutrina de vontade de poder em Nietzsche*, de Wolfgang Müller-Lautter. Em nota explicativa Giacóia afirma que o termo vontade de poder tem como vantagem “evitar a ressonância e a evocação da distinção metafísica entre ato e potência – o que certamente contraria a intenção de Nietzsche –, assim como de manter presente um dos mais fundamentais aspectos de seu pensamento, qual seja, uma concepção de força e poder se esgotando, sem resíduos, a cada momento de sua efetivação.” (p. 52)

tiverem surgido a dor e a carência, pode também nos lugares feridos, ser inoculado algo novo e nobre (Nietzsche, 1988, v.2, p.188).

A vontade de poder que gera a autocriação do homem por si mesmo tem, inicialmente, como motivação um mecanismo de autoconservação, uma “engrenagem racional em movimento” (Nietzsche, 1988, v.2, p.565), que nos leva a agir para nos safar dos possíveis danos que sofreremos. Para que o homem moderno possa ser criador de si mesmo é necessário apropriar-se de sua própria vontade de poder e escapar de uma autoconservação feita a qualquer custo. Progressivamente, a vontade de poder começa a ser interpretada como um dinamismo mais amplo, que explicaria todo o acontecer, um conceito interpretativo para todos os processos vitais, por isso, Nietzsche afirma: “Onde encontrei vida, ali encontrei vontade de poder”(1988, v.4, p.147). Aqui Nietzsche distancia-se da concepção metafísica de vontade de Schopenhauer⁵ – uma experiência do querer que permite acesso aquilo que é propriamente a coisa em si ou a essência do mundo – para associar à idéia de vontade de poder a idéia de *força* (Gerhardt,1988, p.15), conforme aparece no aforismo 548, de *Aurora*:

Continuamos de joelho diante da força, um velho hábito de escravos; ora se quisermos determinar um grau de venerabilidade, o que conta é apenas o grau de razão que existe na força: haverá que constatar em que medida a força, e precisamente ela, foi superada por algo superior, para passar a estar a seu serviço, como instrumento e meio (Nietzsche, 1988, v. 3, p.318).

É justamente a vontade de poder, esse algo superior, essa força que é a origem básica de toda a vida instintiva, de natureza psico-física: “o mundo visto de dentro, o mundo definido e designado conforme seu

5 Para Schopenhauer o mundo é expressão da vontade, uma espécie de esforço cego. Nossa própria natureza interior é conhecida como vontade e o pensamento é uma forma ou disfarce assumido por essa vontade. A atividade teórica nos permite ocultar o sem sentido e a dor da vida.

‘caráter inteligível’ – seria justamente ‘vontade de poder’, e nada mais” (Nietzsche, 1988, v.5, p.55). Por ela se estabelece uma luta relacional, um vir-a-ser contínuo, que permite uma constante transformação e nenhum fundamento, pois “todo incondicionado pertence à patologia” (Nietzsche, 1988, v.5, p.100). Desse modo, a vontade de poder se refere à uma pluralidade de forças, que não tem por objetivo apenas uma autoconservação, mas que busca também auto-superação e auto-desenvolvimento como aparece no Zarathustra, o que sublinha o caráter afirmativo do pensamento nietzscheano. A vontade de poder está associada à vida com potência criadora.

Todo o sentido para o homem é uma projeção dessa vontade, por isso nos damos todos os valores. O mundo é então reflexo do pensar e sentir humanos, das pulsões. Portanto, não se trata aqui de poder na perspectiva de uma teoria política, mas de um poder que se autodetermina, que entra em luta com outros poderes e que não se fixa numa finalidade determinada exteriormente. Trata-se de um poder que o homem experencia de dentro para fora, como uma pluralidade de forças, que não se explica a partir de um fundamento. Assim, Nietzsche afirma um querer que é essencialmente criador, que se autodetermina, que mantém ligação com a vida: “e vida é precisamente vontade de poder” (Nietzsche, 1988, v.5, p.208), que permite criar, expandir, crescer, ganhar predomínio. Ou seja, a exploração, não vista sob uma perspectiva moral, mas como uma função orgânica, que é consequência da vontade de poder. A idéia de autodeterminação decorre dessa vontade, enquanto uma sabedoria do organismo, e não de uma subjetividade autoconsciente: “Atingiu-se o ponto culminante e perigoso em que a vida maior, mais múltipla e mais abrangente *vive além* da velha moral; ‘o indivíduo’ está aí obrigado a uma legislação própria, a arte e astúcias próprias de autopreservação, auto-elevação, auto-redenção” (Nietzsche, 1988, v.5, p.216).

Esse registro nos permite ver o quanto Nietzsche afirma a autodeterminação do homem como legislador de si mesmo, a partir de seu ser orgânico, do ser corpóreo, onde a consciência se insere num contexto muito mais amplo da vida impulsiva: “temos que ser físicos

para poder ser criadores”. (Nietzsche, 1988, v.3, p.563). Portanto, a consciência se estabelece como autoconfiguração do ser vivo. Cada ação do homem assume, em Nietzsche, um caráter “único e irrecuperável”, não podendo ser submetida às prescrições normativas de uma moral universalizável. A autodeterminação não se dá porque temos consciência, não há como extrair um eu do pensamento, mas sim porque temos liberdade em relação à vida. O longo aforismo que segue é exemplar do modo como Nietzsche aborda essa questão:

(...) a consciência não faz parte propriamente da existência individual do homem, mas antes daquilo que nele é natureza de comunidade e de rebanho; que também, como se segue disso, somente em referência à utilidade de comunidade e rebanho ela se desenvolveu e refinou e que, conseqüentemente, cada um de nós, com a melhor vontade de entender a si mesmo tão individualmente como possível, de ‘conhecer-se a si mesmo’, sempre trará à consciência, precisamente, apenas o não-individual em si, seu ‘corte transversal’- que nosso pensamento mesmo, pelo caráter da consciência, – pelo ‘gênio da espécie’ que nele comanda –, é constantemente majorizado e retraduzido pela perspectiva do rebanho. Nossas ações são, no fundo, todas elas, pessoais de uma maneira incomparável, únicas, ilimitadamente individuais, sem dúvida nenhuma; mas, tão logo as traduzimos na consciência, elas não parecem mais sê-lo... (Nietzsche, 1988, v.3, p.592).

Nessa passagem, Nietzsche deixa claro que a consciência não se deve ao fundamento racional, mas é um efeito das palavras, da comunicação que os homens estabelecem para falar, exprimir sua indigência, “saber ele mesmo o que lhe falta”. A idéia iluminista de sujeito racional, que alcança sua expressão máxima na noção de consciência de si, fundamental para todas as idéias de esclarecimento e melhoramento que estão presentes no projeto pedagógico moderno, fundada em bases racionais, é denunciada como ilusão, como “armadilha das palavras” (Nietzsche, 1988, v.II, p.639). Apesar dessa crítica, a idéia do homem criador de si mesmo não deixa de trazer consigo os conceitos de autodeterminação, responsabilidade em relação a si próprio e im-

posição de leis a si próprio (Gerhardt, 1988, p.29). O homem livre tem “vontade de responsabilidade própria” e a liberdade dos indivíduos e dos povos só pode ser medida “segundo a resistência que tem de ser superada, segundo o esforço que custa permanecer *acima*. O tipo mais alto de homens livres teria de ser procurado ali onde constantemente é superada a mais alta resistência: a cinco passos da tirania, rente ao limiar do perigo da servidão” (Nietzsche, 1988, v.6, p.140).

Esse caminho afirmativo do homem criador abre uma estética da existência, em que a própria obra da vida deve ter a arte como modelo. De acordo com interpretação de Stekeler-Weithofer, o sentido de cada ação da vida pessoal se estabelece enquanto um cuidado de si e também como um modo próprio de “valorização e avaliação de bem e do belo”, o que determina que as obrigações sejam aceitas como auto-obrigação pela própria pessoa. Não se trata aqui de um retorno a ética kantiana da autonomia moral, pois para Nietzsche essa ética não “teria o ideal de beleza perfeita como representação da finalidade estética da vida boa. A autenticidade é, com isso, mais que autonomia: é a atitude, na qual a autodeterminação torna-se um valor estético” (Stekeler-Weithofer, 2003, p.68).

A moral passa a ser uma arte, na busca de um ideal estético de aperfeiçoamento da pessoa. A estética em Nietzsche atinge assim uma ética individual, que não depende de um critério universalizável pelo sujeito autoconsciente, mas depende de um enorme esforço de auto-superação, um homem radicalmente imanente, que tem que produzir sentido, verdade e bem por si mesmo, a partir de sua vontade de poder. Assim, o conceito de autonomia deixa de ser metafísico para ser estético: “Como fenômeno estético, a existência é sempre, para nós, *suportável* ainda, e pela arte foi-nos dado olho e mão e antes de tudo a boa consciência para, de nós próprios, *podermos* fazer um tal fenômeno” (Nietzsche, 1988, v.3, p.464).

Sua profunda reivindicação de autonomia faz com que muitos estudiosos o comparem com Kant, com diferentes conclusões. Valcárcel o considera um “hiperkantiano alegre, que salta da obediência bovina ao dado à liberdade e à produção de sentido. Que, ademais, realiza

seus atos sob a perspectiva do eterno retorno, que passa a ocupar o posto do imperativo categórico. Que, portanto, não pode arrepen-der-se, mas não pode porque não se pode permitir falhar” (Valcárcel, 1998, p.49). Gerhardt afirma que Nietzsche é mais devedor de Kant do que deixa explicitar, pois é “um representante radical da crítica da razão (Vernunftkritik), que não podia saber como estava realmente próximo do seu ‘chinês de Königsberg’” (Gerhardt, 1988, p.12). Scarlett Marton (1997) também aponta o quanto não foram poucos os estudosos que tentaram aproximar Nietzsche e a filosofia prática de Kant, na tentativa de encontrar semelhança entre o imperativo categórico e o eterno retorno, na medida em que ambos ordenariam como agir, enquanto indicação formal apenas. Entretanto, apoiada numa passagem dos *Póstumos* da primavera de 1881(II,163) que afirma que viveremos de novo “de qualquer modo”, a autora discorda das posições que tentam uma aproximação e afirma:

Enquanto Kant espera subsumir os juízos acerca das noções individuais numa lei moral racional, Nietzsche quer apontar o caráter singular e irrecuperável de cada ação. Se o primeiro coloca acima de circunstâncias particulares e vantagens passageiras a máxima que o homem deve seguir nas suas ações, o último a faz depender de situações conjunturais e subordinar-se a interesses específicos. Para um, é a razão, enquanto faculdade universal, que comanda imperativamente, obriga incondicionalmente a vontade do homem; para o outro, são os pensamentos, os sentimentos e impulsos que lhe impõem o que fazer (Marton, 1997, p.15).

Autodeterminação, autolegislação e autonomia são idéias presentes no iluminismo que Nietzsche transforma, subverte e inova enquanto interpretação estética. Desvinculado de uma justificação racional, a consciência não é mais que um epifenômeno da vida, um resultado de uma pluralidade de forças, que não produz a identidade do sujeito, mas uma criação constante, derivada da vontade de poder. O ideal de autonomia e de autenticidade é representado pelo além-do-homem. O que temos, então, na ética-estética de Nietzsche é um ideal de

perfeição que propõe, em relação à pessoa, a nobreza ética da autonomia e, no que diz respeito ao artístico, o desenvolvimento do gosto estético da autenticidade (Stekeler-Weithofer, 2003, p.76). O sujeito para Nietzsche, se autoconstrói esteticamente na busca de uma vida autêntica.

Ao pensarmos sobre as implicações pedagógicas do pensamento nietzscheano, fica evidente a pergunta se a autonomia, enquanto vinculada a uma estética da criação de si mesmo, pode responder por uma forma de reconhecimento do outro e por uma sociabilidade ética. A dificuldade em respondê-la se deve ao fato de que Nietzsche não determinou que conteúdo confere à idéia de além-do-homem e não há critérios éticos para a escolha das ações realizadas enquanto afirmação da vontade de poder. Se o sujeito se autodetermina num relacionamento estético com o mundo, sem que o ideal de autonomia se conduza por fins comuns, é preciso considerar que isso não permite um julgamento reducionista de Nietzsche, de que a estética da existência tomaria a todos os homens como meio e manipulação. Nesse sentido cabe referir o aforismo 524, intitulado *Desprezo dos homens, da obra Humano, demasiado humano*, em que Nietzsche deixa antever o reconhecimento do outro: “O mais inequívoco indício de menosprezo pelas pessoas é levá-las em consideração apenas como meio para *ossos* fins, ou não considerá-las absolutamente.”

Trata-se de uma afirmação notável, que mostra o quanto um pensador se move no horizonte de seu tempo; no caso, o contexto das profundas reivindicações de liberdade e autonomia do pensamento iluminista.

Referências

GERHARDT, Volker. Da vontade de poder para a gênese e interpretação da filosofia do poder em Nietzsche. In: MARQUES, António (Org.). *Friedrich Nietzsche: cem anos após o projeto 'Vontade de poder – transmutação de todos os valores'*. Lisboa: Vega, 1988, p.11-31.

- NIETZSCHE, Friedrich. Die Geburt der Tragödie. In: *Kritische Studienausgabe*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988, v. 1. (*Kritische Studienausgabe* será abreviada como *KSA*, nas referências subsequentes).
- NIETZSCHE, Friedrich. Menschliches, Allzumenschliches I und II. In: *KSA*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988, v. 2.
- NIETZSCHE, Friedrich. Mörge. In: *KSA*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988, v. 3.
- NIETZSCHE, Friedrich. Also sprach Zarathustra I-IV. In: *KSA*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988, v. 4.
- NIETZSCHE, Friedrich. Zur Genealogie der Moral. In: *KSA*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988, v.5.
- NIETZSCHE, Friedrich. Ecce Homo. In: *KSA*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988, v.6.
- NIETZSCHE, Friedrich. Nachgelassene Fragmente 1880-1882. In: *KSA*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988, v.9.
- NIETZSCHE, Friedrich. Nachgelassene Fragmente 1884-1885. In: *KSA*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988, v.II.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- MARTON, Scarlett. Nietzsche e a celebração da vida: a interpretação de Jörg Salaquarda. *Cadernos Nietzsche*, São Paulo, 2, 1997, p. 07-15.
- MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. *A doutrina da vontade de poder em Nietzsche*. Trad. Oswaldo Giacoia Junior. São Paulo: Annablume, 1997.
- STEKELER- WEITHOFER, Pirmin. Lebenswelt und Menschenzoo: Nietzsches Ethik vom Bedürfniswesen zur authentischen Person. In: GERHARDT, Volker; RESCHKE, Renate. *Ästhetik und Ethik nach Nietzsche*. Berlin: Akademie Verlag, 2003, p.65-80.

- VALCÁRCEL, Amelia. *Ética contra estética*. Barcelona: Crítica (Grijalbo Mondadori), 1998.
- VATTIMO, Gianni. *Ética de la interpretación*. Trad. José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Paidós, 1992.

*Atreverse a una escritura infantil:
niñas y niños para filosofía o la
infancia como abrigo y refugio¹*

WALTER OMAR KOHAN²
MAGDA COSTA CARVALHO³

No hay nada que no haya comenzado.

Isabel

*Con paperas y sarampión, gripes y muchos estómagos
revueltos, el peor malestar de la infancia provino de
la ignorancia y la inmoralidad. Nacíamos burros e
inmorales. Teníamos que ser castigados para afinar las
virtudes y no perecer en la inmundicia y en el peligro.
Después de años, deseaba yo, curados de la infancia, se nos
habría enseñado la normalidad...⁴*

Valter Hugo Mãe, contra mim

-
- 1 Traducción del portugués de Carmina Shapiro.
Email: shapiro.carmina@outlook.com
 - 2 Profesor de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Investigador del CNPq y FAPERJ. Coordinador del Proyecto “Filosofia na Infância da vida escolar” [“Filosofía en la infancia de la vida escolar”] (CAPES-PrInt) (Brasil). *Email: wokohan@gmail.com*
 - 3 Profesora de la Universidade dos Açores, investigadora del NICA-UAC: Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente, y del Instituto de Filosofia de la Universidade do Porto [Oporto, Portugal]. Investigadora do Projeto “Filosofia para Crianças e a Aurora da Intuição Moral” - PTDC/FER-FIL/29906/2017 (Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Portugal). *Email: magda.ep.teixeira@uac.pt*
 - 4 Todas las citas están traducidas del portugués [N. de T.]

Mi padre, sé de esto hoy, se resumía en una palabra: miedo. Toda la aversión a lo extranjero, a lo inusitado, a la novedad, a lo que hay más allá, era apenas un pánico visceral del mundo, que él disfrazaba transformando ese miedo trágico en ética conservadora, en solidez moral.

Afonso Cruz, principio de karenina

Comenzar⁵ es un verbo infantil. Parece haber una osadía indómita propia de los inicios de la vida que la lleva a afirmar permanentes comienzos o a recomenzar permanentemente. Sin solemnidades. Y tal vez por eso, a medida que dejamos la infancia cronológica, se vuelve cada vez más difícil, aterrador e intimidante comenzar cualquier cosa. O, simplemente, comenzar. ¿No será la propia vida que recomienza en cada uno de esos comienzos? ¿Será ese el vértigo?

Podemos entonces pensar que la osadía infantil de los inicios se pierde con la edad porque el acumular de la secuencia cronológica de

5 En portugués el término que se suele utilizar para hacer referencia al colectivo de niños y niñas es “criança/s” que no posee marca de género. En castellano no existe por el momento una palabra que resulte más o menos equivalente. Una posible alternativa podría ser utilizar el término “niñeces” (siempre en plural) como sustantivo colectivo, pero en el caso de este escrito, si optáramos por esta traducción, se perderían algunos juegos de palabras. Otra alternativa podría ser verter “criança/s” por “infancias”, pero este último es un término usado con precisión en el escrito y para referir al aspecto no cronológico del ser-niño. Una tercera alternativa sería apostar por el uso de la “e” en reemplazo de la “a” y la “o” (*niñes*), pero esta opción puede resultar chocante y encender prejuicios incluso antes de haber leído realmente el texto. Por estos motivos, hemos optado por traducir “criança/s” como “niños y niñas” o “los y las niñas” según el contexto. Sólo se ha mantenido el genérico masculino cuando otra opción hubiera entorpecido la fluidez de la lectura. Y en algún caso se ha dejado el genérico femenino para, al menos, llamar la atención lectora. Y en coherencia con el sentimiento que mueve a autor y autora – esto es, no priorizar unas existencias por sobre otras –, mantuvimos el mismo criterio para el término “adultos”. [N. de T.]

las edades arrastra un peso difícil de descartar. Pero ¿no tendrá que ver también – o sobre todo – con la relación que establecemos con esa misma edad? Los modos de producción y consumo dominantes parece que nos llevan a preocuparnos más por los fines, productos y resultados que por los comienzos. En el ritmo vertiginoso de multiplicación de los deseos, dejamos que nos coloquen en las respuestas y ponemos el foco en eficiencias que cierran caminos, acabando por olvidarnos de aquel verbo infantil.

Repitamos, sin repetir: comenzar es un verbo infantil y la infancia es una forma de vida: una vida infantil es una vida que (siempre) comienza, que comienza cada vez, porque la vida ama renacer y así se va nutriendo de infancia. Infancia en la vida y vida infantil... por eso, comenzar es una manera de mantener viva y dar vida a la infancia. Tal vez por eso celebramos con tanta alegría comienzos potentes y exuberantes en el mundo cronológicamente adulto: como cuando nace un niño o niña infante o cuando brota una idea infantil.

Un niño llega como un nuevo mundo porque, en esa llegada y con esa llegada, sentimos que todo el mundo podrá recomenzar. Pero no es sólo por eso. Un niño llega como un nuevo mundo también porque esa llegada nos dice lo que, de tan simple, teníamos casi olvidado: que el mundo no es sólo viejo, incuestionable. No es sólo la eficiencia de las respuestas. El niño no nos deja indiferentes, rompe con las conformidades y llega como esperanza, oliendo a imprevisible. A preguntas.

Semejante llegada es la de ciertas ideas infantiles, como la que nos ofreció Matthew Lipman al crear la “filosofía para niños”. Celebramos su carácter infantil, osado, irreverente, cuestionador, conmemorando su nacimiento hace casi 50 años. Con esa idea infantil comenzó – o por lo menos se volvió posible comenzar – un nuevo mundo en mundos ya un poco viejos y conformados. Cuando la filosofía y la educación institucionalizadas oyeron hablar de la osadía de acoger a los niños entre sus reputados interlocutores de diálogo y pensamiento, ciertamente fruncieron el ceño y torcieron la nariz. ¿Filosofía para niños y niñas?! ¿Cómo?! ¿Infancia en la filosofía?!

Aunque la apreciaran y la estudiaran, la filosofía y la educación eran (¿eran...?) aún mundos reticentes a la infancia. En ellas, la infancia era (¿era?), muchas veces, como un tiempo aberrante e inútil que los adultos abreviaban a toda costa, una decadencia o incluso una enfermedad (Hugo Mãe, 2020, pp. 15, 49, 57). Tal vez la filosofía y la educación – muy adultas – hayan percibido, con gran dificultad y perturbación, ese comienzo. Pero M. Lipman, A. Sharp y todos los y los colaboradores del proyecto “filosofía para niños” se atrevieron a comenzar algo diferente y hoy podemos conmemorar un comienzo infantil que abrió espacio para muchos otros comienzos en mundos habitados por vidas filosóficamente educadoras.

Recomenzamos, entonces, siempre que podemos. En cada escritura, en cada pensamiento, en cada encuentro con niñas y niños de todas las edades. Por las razones apuntadas, en la medida en que la adultez se va apoderando de nuestros cuerpos, ya no se hace tan fácil comenzar... comenzar en serio, de verdad. O sea, ya no brota tan simple el comenzar sin hacer de cuenta, sin fingir: comenzar de verdad, comenzar iniciando algo nuevo (aunque sólo sea para nosotros mismos) en el mundo. Para que haya comienzo, no basta con que se retome una rutina o que se repita un movimiento. Tiene que haber anomalía, anormalidad, imprevisto, impensado. ¿Un movimiento vertiginoso? Todo eso tal vez sea más sintomático de esa edad en que no somos más niños o niñas. El inicio está allá, invitándonos, esperando para ocurrir, pero es como si no sintiésemos esa necesidad. O bien comenzamos sin siquiera darnos cuenta de que estamos comenzando.

Aun así, intentamos – adulto y adulta autores de este escrito – abrigarnos en lo que entendemos es un movimiento infantil de comienzos. Como si estuviéramos debajo de una tormenta, de una lluvia tempestuosa y casi sin visibilidad, permanecemos atenta y atento y sensibles a una escritura que no tome a la infancia como un objeto de estudio y de análisis, un malestar que urge sanar (o formar o educar, a través de la filosofía o de cualquier otra cosa), sino que se relacione con la infancia como nos relacionamos con una inspiración y una potencia de comienzos, una fuerza que está atenta [se atenta], cuida,

recuerda. Un abrigo que es también refugio. Es difícil hacerlo precisamente por ser propio de las escrituras adultas el fijar y cosificar los asuntos, en vez de instalarse en su movimiento propio de acoger las fugas y los retiros.

Así estamos, aquí, escribiendo antes de escribir, dibujando palabras mientras procuramos y estamos atento y atenta⁶ a comenzar a escribir: pensando y pensándonos infantilmente, en busca de comienzos. Ya comenzados y al mismo tiempo sin comenzar. Sintiendo cómo y por dónde puede ser propicio comenzar a escribir el presente texto. Cuidando (de) las palabras y siendo por ellas cuidados y conducidos [levados]. Inter-ese-ando.

No porque no hayamos empezado todavía, dejamos de escribir y, munidos con la fuerza de la repetición, repetimos: estamos atentas y sensibles, esas dos fuerzas infantiles. La infancia, sentimos, nos acompaña, cuida de nosotras. Sabemos también que las búsquedas obstinadas y obcecadas pueden alejar, o por lo menos debilitar, la posibilidad de algunos encuentros. Son caminos enfocados en los resultados, que cambian la apertura a lo imprevisible por la seguridad de lo ya sabido y saboreado, que se refugian en construcciones engañosas y se alojan cómodamente en los problemas cuyas soluciones ya conocen (Bergson, 2009b, p. 124).

Entonces nos relajamos y dejamos que la infancia nos invada por la propia escritura, que ella nos inspire, nos escriba y, escribiéndonos, nos sorprenda con un comienzo infantil. O con la infantilidad propia de cualquier comienzo que merezca ese nombre. Tal vez sea lo que nos toca hacer: aceptar y enfrentar la tormenta, descubrir que un abrigo puede ser refugio y que podemos instalarnos en el movimiento. Quedamos atentos a lo que en él viene, a lo que de él pueda venir y a lo

6 Aquí autora y autor utilizan la expresión “atentamos começar”. En portugués dentro de la palabra “atentar” resuena fuertemente la palabra “tentar”. La primera remite a la atención, la segunda al intentar. Se produce así un bonito juego de sentidos difícilmente traducible entre el permanecer en el intento (como comienzo de algo) y estarse atentos o atentas (ante lo nuevo que aparece). [N. de T.]

que nos viene a partir de él. E incluso a lo que puede querer fugarse de él, en nosotras y fuera de nosotras.

Mientras esperamos comenzar la escritura, y sin dejar de escribir, pensamos que una forma de comenzar es recordar los inicios ya pasados, anteriores al comienzo, rememoración infantil de las palabras que formaban parte de una invitación primera, anterior a este libro. Se nos pidió que escribiéramos un trabajo en inglés a partir del tema *Conceptions of childhood, moral education and Philosophy for Children*.⁷

Ante la provocación del nombre, la infancia nos sonríe y nos susurra al oído: “ustedes están hechos”. Infancia juguetona, lujuriosa, atrevida, traviesa. Sonríe sin parar y sale corriendo. ¿Sería ese un título demasiado adulto, seguro y acabado? ¿Curiosamente lleno de palabras que significan la infancia, pero que no parecen ellas mismas infantiles? ¿Será que, por ejemplo, la filosofía para niños está mostrándose envejecida? Recordamos al mozambiqueño Mia Couto: “La vejez no es una edad: es un cansancio.” (Couto, 2009, p. 22). Nos miramos el uno a la otra, y procuramos comprender los motivos de tanto regocijo y diversión infantiles. Traducimos las palabras: “concepciones de infancia”. “educación moral”. “filosofía para niños”.

¿Serán estas palabras formas adultas de capturar la infancia y las fuerzas infantiles? Nos miramos la una al otro y sonreímos otra vez. No sabemos de dónde vino esa pregunta, pero sentimos que la infancia, en su toca-y-corre⁸ provocador, ya nos dio su mensaje y dejó una marca entre nosotres. Inter-ese. Sentir la infancia entre nosotres nos entusiasma y nos da fuerzas, aunque el desafío parezca exagerado, demasiado grande para nuestra pequeñez. Nosotres que continuamos

7 El trabajo sería publicado en inglés. Decidimos escribirlo primero en portugués y después traducirlo al inglés. Y cuando terminamos de escribirlo en portugués recibimos una invitación de Víctor Gutiérrez para participar de este libro, *Tópicos de Filosofía y Educación para el siglo XXI*, editado por Voces de la Educación y CLACSO y entonces Carmina Shapiro le puso en palabras de la lengua castellana.

8 Aquí autor y autora se refieren al juego de la popa o de la mancha, en el que una persona le va pasando el turno y la incomodidad a otras personas que deben a su vez seguir pasándola. [N. de T.]

en la tormenta. En la lluvia. Pero no tenemos miedo. ¿No tenemos? Repetimos: la infancia está dentro de nosotros, entre nosotros.

Dejamos pasar un tiempo. Si no tenemos miedo, tampoco tenemos prisa. Ya estamos mojados. Empapados. Poco a poco, la infancia que nos habita decide saltar en los charcos de agua. En todos los que encuentra. Los charcos de agua son tan irresistibles como las preguntas. Se suelta y salta el preguntar.

¿Por qué “educación moral”? ¿Por qué moralizar la educación si eso parece volverla reglada y normativizada, des-educativa? Si educar puede ser conducir hacia afuera, ¿quedarán todavía exterioridades más allá de la moral, de los principios, de las costumbres? ¿Y por qué moralizar a la infancia si eso parece des-infantilizarla? Si infante es aquel cuya potencia está en una ausencia de habla, ¿a quién sirve el adiestramiento?

¿Por qué “concepciones de infancia”? ¿Qué estaremos afirmando cuando ponemos a la infancia como objeto de una actividad conceptual cognitiva? ¿Qué dejamos de lado por no relacionarnos con ella de otras maneras distintas, como en la interioridad de las sensaciones y de los afectos?

¿Por qué, incluso, “filosofía para niños”? Es claro que no necesitamos simplificar la cuestión sobre la cual tanta tinta se ha derramado (Costa Carvalho, 2020), pero ¿acaso no sería interesante explorar diferentes modos de entrecruzar la filosofía y la infancia?

De un modo más general, ¿por qué tantos sustantivos? ¿Será sustantivación? ¿Qué sucedería en una experiencia de escritura que transmutase la infancia en verbos? ¿Infantilizar? ¿Infantilizando o infantilizando? ¿Filosofar, filosofando o filosoficamente? Porqué, por qué y porque. La infancia siempre pregunta y, por eso, es más movimiento que parada. Podríamos continuar listando “porqués”. ¿Podríamos? Podríamos. Sin embargo, el comienzo infantil nos invita a otras travesuras. Las palabras no son sólo yuxtaposición de unidades de sentido, sino que se mueven unas en dirección a las otras: ocurren entre. Siendo también movimiento, ¿entonces para qué

entenderlas como estáticas? ¿Y si las sorprendiésemos en ese movimiento?

¿Y si...? Otro de los ejercicios preferidos de la infancia, otra apelación a la atención y a la sensibilidad. Muy bien, aquí vamos nosotros. ¿Y si recomenzamos? Recomencemos. La infancia nos acerca una mochila. No es una mochila cualquiera, sino una mochila de extranjeridades que, dicen algunas voces infantiles, tienen el poder mágico, babélico, de con-fundir las lenguas, de renombrar las palabras, de cambiar su apariencia... Una mochila que hace que las palabras balbuceen, que hace que ellas ya no puedan ser pronunciadas de la misma forma. Una mochila que, digamos, infantiliza todo lo que entra en ella porque retira el habla común, subtrae la lengua primera de que hablaban las palabras. Pues, ¿no son la extranjería y la extrañeza amigas de la infancia?

No conseguimos resistir más este desplante provocador. Dejamos de preguntar, escribimos palabras en pedazos de papel y las ponemos en nuestra mochila extranjera. Ponemos cada una de las palabras que nos habían sido dirigidas ya traducidas al castellano, unas detrás de las otras, así:

concepciones
de la
infancia
y
educación
moral
en
filosofía
para
niños niñas

Son 10 pedazos de papel, cada uno con una palabra. Ninguna palabra está repetida. Ninguna puntuación. Ninguna palabra en mayúscula. Todas están escritas en el mismo tamaño, ocupando el mismo espacio en el papel, como si fuesen iguales: palabrería igualitaria. Escribió

Ruy Belo, poeta infante, que, en un poema, ninguna palabra debe levantar la cabeza en el medio de las frases (Belo, 2009, pp. 18-19). Y valter hugo mãe, otro pensador de infancias, escribió varios libros sin letras mayúsculas como al berto o bell hooks escribían sus nombres y pseudónimos, tantos y tantos otros movimientos, procurando abolir las jerarquías de las lenguas escritas. Infantilestando.

En cuanto ponemos nuestras palabras en la mochila de extranjeridades, algunas cosas nos llaman la atención: la primera y la última palabras – concepciones, niños niñas – están en plural; las restantes están en singular o no tienen plural; algunas son preposiciones, formas de nexos o conectividad; algunas son de la misma familia semántica, otras han mantenido constantes encuentros históricos. Notamos una ausencia: no hay verbos, palabras-movimiento. ¿Será posible escribir la infancia sin ellos?

Cerramos la mochila extranjera con las palabras allí dentro. Sacudimos una y otra vez, como hacen los magos, prestidigitadores del mundo. Nos miramos y sonreímos. Alguien guiña un ojo. Imaginamos qué estará sucediendo dentro de aquel babélico mundo. ¿Imaginamos? Un proceso de infantilización, involución creadora. Esperamos un tiempito, que siempre los magos ponen a prueba la paciencia del público. Seguimos sin prisa. Continuamos atenta y atento, y sensibles. La lluvia tormentosa no cesa y estamos en un abrigo moviente que es también refugio. Expectantes. Curioso y curiosa. Inquieto e inquieta.

¿Y ahora? ¿Quién abre la mochila? Parece un gesto irreverente, atrevido, infantil. ¿Quién se atreve a desocultar un misterio? ¿Quién se anima a encontrarse cara a cara con una travesura infantil? Ninguno de los dos, solo, parece tener el coraje necesario. Tal vez, pensamos, podamos compartir el acto irreverente, meter al mismo tiempo las manos en la mochila de las extranjeridades y esperar el momento en que las dos manos se encuentren con el mismo papel, con la misma palabra. ¿Será la misma? En cualquier caso, salir del pequeño yo de cada uno nos da coraje. Eso hacemos. Intentamos, por lo menos. Abrimos de a dos la mochila de extranjeridades, jugamos un poco dentro de ella hasta que coincidimos en uno de los papelitos con

palabras en minúsculas. Como si hubiese ahí dentro una palabra que nos esperase. Aseguramos la toma con firmeza antes de sacar las manos de la mochila al mismo tiempo. 1, 2, 3. ¡Ahora! Una de nosotros cerró los ojos en el proceso. No lograba ver de tanta emoción, o tal vez fuese por la lluvia. Dejamos el papel encima de la mesa. Sucedió que estaba al revés. El lado escrito se esconde de nosotros, claro. La infancia también ama ocultarse.

Pero no parece ninguno de los papeles que metimos en la mochila extranjera. Ella es realmente mágica, juguetona, traviesa. Como la infancia. A cada instante nos exige reinventarnos y nos hace entrar en el mundo infantil de las preguntas. Dudamos acerca de cómo seguir: ¿sacamos uno a uno los papeles con las palabras y miramos cada uno de ellos cada vez? ¿O los sacamos todos de una vez y miramos el conjunto para intentar percibir los cambios provocados? ¿O miramos por pares o tríos como aparecían las palabras antes de que las colocáramos en la mochila? También nos viene la duda de si lo que hagamos podría afectar los efectos de lo que ocurre dentro de la mochila, o sea, si los efectos que ella provoque serían diferentes en función de nuestros movimientos o si ella ya planeó enteramente de antemano todo el juego que está jugando con nosotros. Tal vez estemos exagerando nuestra potencia de afectar a la infancia y sea más interesante simplemente seguir intentando estar atentos y sensibles a ella. Sentir la infancia en toda su fuerza.

De eso se trata en este escrito. Así, medio sin querer, mientras escribimos parece que un viento (infantil) sopló y el papel minúsculo retirado de la mochila se mostró. No es ninguno de los que metimos. Y los es todos al mismo tiempo. Pero continúa al revés.

Volvemos a mirar el escrito y leemos en voz alta las tres últimas frases. Ninguna parece tener/hacer sentido. ¿Cómo puede este papel que encontró nuestras manos ser todos los papeles que metimos en la mochila, no siendo ninguno de ellos? ¿Y cómo puede continuar al revés si el viento lo dio vuelta?

Mas, risas y sonrisas invaden las letras y el papel se despliega:

niños y niñas para filosofía
finalización (de la) moral
infancias de concepciones

Las palabras son (casi) las mismas. Parece que alguna se fue y alguna cambió fuertemente. ¿Fuertemente? Pero aunque casi todas las palabras se mantengan, su orden está alterado, invertido, opuesto. Es una táctica infantil: percibir el mundo y las cosas que lo habitan por el revés o patas arriba. Y luego también un juego filosófico: invertir las direcciones habituales del pensamiento (Bergson, 2009b).

¿Vamos, entonces, a dar atención a cada una de las expresiones que aparecieron alquímicamente en la mochila? Ahora, el sesgo es infantil.

Niños y niñas para filosofía

“Mientras que la Filosofía para Niños (FpN) se propone desafiar muchas ideas perjudiciales sobre niños y niñas y sus capacidades como pensadores, la tradición y los métodos filosóficos occidentales están muchas veces implícitos en los materiales, métodos, formas de entrenamiento y prácticas para promover el pensamiento crítico asociado a FpN. El ‘movimiento’ de la FpN abarca tanto las contradicciones como las posibilidades del encuentro entre filosofía e infancia y existen puntos de fulgor maravillosamente generativos.”

Joanna Haynes y Karin Murriss (2019)

¿Qué está primero? Puede parecer un detalle. No lo es. En alguna matemática, el orden de los factores no altera el producto. En filosofía, en la educación y en la infancia, la diferencia – cualquier diferencia – puede ser crucial.

“Filosofía para niños”, escrito en ese orden, marca lo que está primero. Y es eso que está al inicio lo que se considera necesario llevar a algunos destinatarios: precisamente quienes aparecen al final de la expresión. El movimiento propuesto por esta expresión da cuenta de la idea infante de Lipman y Sharp: romper los cánones instalados en la academia y atreverse a proponer que la filosofía también pueda tener lugar en la trayectoria educativa de niños y niñas. Por eso, ambos empeñaron sus vidas en llevar la filosofía hasta niños y niñas, reconstruirla en una forma novelada y simplificada para que se volviera accesible, al decir de Ann Sharp y Ronald Reed (Sharp; Reed, 1996).

Sin embargo, nuestra mochila desordenó la expresión inicial, no nos olvidamos. La inversión cambió los lugares de partida e inevitablemente los sentidos. Ya no es la Filosofía – una palabra adulta y (en) mayúscula que llega con cánones y modos de hacer definidos – que es llevada a niñas y niños. Son los y las niñas que se acercan a la filosofía, que la rodean con el afán característico de la infancia y que, con ruido y agitación, la desean, tironean y desafían. Como un invento insólito en el medio del recreo. Primero las niñas y niños.

Una vez más, miramos la una al otro, intentando percibir lo que la experiencia infantil de la escritura nos pide ahora. Un movimiento de los cuerpos. Sólo podía ser así. Ni la escritura, ni la infancia se hacen fuera de los cuerpos, de sus posiciones y movimientos, porque es en ellos que infancia y escritura encuentran los lugares desde donde hablan. No podemos, por eso, seguir de pie. Un adulto de pie requiere demasiada altura. Visto desde el suelo, parece que no termina nunca. Un cuerpo adulto cansa por su altura. Tenemos que agacharnos, ponernos en cuclillas, como hacen los niños cuando necesitan estar aún más cerca de la tierra. La infancia llegó al recreo e inventó algo bien en el medio del patio. Mientras la Filosofía mira las cosas un poco desde arriba, la infancia se acerca, se acucilla, entra en la misma burbuja.

Agacharse no es un movimiento fácil en un cuerpo con edad adulta. Surgen problemas parecidos a los de comenzar porque la edad parece alejarnos de ciertos lugares, sobre todo de la tierra.

Cuando el cuerpo crece, va quedando más lejos del suelo, a pesar de que los pies continúen allí. Nosotros, adultos y adultas, cerrados en nuestros privilegios y jerarquías, pensamos que el crecimiento del cuerpo es un premio evolutivo para los ojos que, así, tienen mucho más campo de visión disponible. Supuestamente estamos más preparadas y preparados para la huida, en caso de peligro inminente.

Pero esa es solamente la perspectiva privilegiada del ojo porque, en realidad, el alejamiento provocado por la visión trajo también una cierta sordera. La sordera para con la tierra, el suelo, la pequeñez de la superficie de las cosas. Como dice tan infantilmente el poeta angoleño Ondjaki: “todo eso eran sonidos que un niño o niña escuchaba, pero que de nada servía explicar a los más-viejos, a veces me pongo a pensar si ellos serán más sordos que los niños, o si es una cosa de la edad, eso de dejar de sentir los ruidos más pequeñitos del mundo” (Ondjaki, 2020, p. 192).

La adultez pasa por mirar desde arriba hacia abajo, por hablar desde arriba hacia abajo y por ensordecirse a todo lo que venga de otras longitudes de onda. Se nos ocurre que el logocentrismo (Derrida, 1973, p. 5) tal vez se haya beneficiado de ese desarrollo corporal, convencido de que crecer era el esperado abandono de un modo confuso e inculto de entender las cosas. Un entendimiento demasiado contaminado por la indiferenciación transgresora de niños y niñas. El animismo y el primitivismo (Haynes y Murriss, 2019) tan presentes en la infancia fueron, por eso, considerados cosas a evitar, a abandonar, a dejar atrás (en la tierra) durante el proceso de crecimiento. Eran cosas que debían quedarse en el suelo, desvíos y aberraciones, cosas pequeñas y deformes (curioso cómo el lenguaje cristalizó estos lugares de pensamiento en palabras como “bajo” [baixo] que todavía hoy, en castellano, puede significar indigno, innoble, abominable). En esta lectura de necesario crecimiento o desapequeñamiento, la Filosofía sería una más entre las muchas herramientas inventadas para formar, esto es, para sacar del suelo, para transmutar el lodo disconforme en cuenco de barro conformado, elevando la infancia hasta las únicas alturas capaces de comprender los conceptos.

Nuestra escritura pide proximidad con la tierra. Nos volvemos bajos, entonces. Pequeños. Menores. Nos ponemos en cuclillas y nos hacemos pequeño y pequeña –palabras que, en castellano, también pueden designar a niños y niñas. Hacemos la experiencia de empequeñecernos, infantilizarnos, poniendo los oídos, los ojos y la piel lo más cerca posible del suelo. Entonces, nos bajamos bien despacito, nuevamente tomados de las manos porque no conseguimos mantener el equilibrio solos (la infancia pide un cierto compañerismo). Reímos cuando nos balanceamos, giramos bajo el peso de los cuerpos torpes y casi caímos. Paramos. Retomamos el esfuerzo. Forzamos el ejercicio de los cuerpos para continuar escribiendo y pensando a partir de donde lo harían niños imaginados. Ahora sí, estamos listo y lista. Volvemos a nuestra expresión, recomenzando a partir de este nuevo lugar: niños y niñas para filosofía.

En una primera lectura, parece decirnos que no es sólo una cuestión de que la filosofía sea entendida o practicada por niñas y niños, sino que unas y otros precisan llegar hasta ella. Que niñas y niños le harían bien a la filosofía, serían sus benefactores. Los niños y niñas rescatan a la filosofía del medio del patio y la llevan al aula. “Niños y niñas para filosofía” puede significar que niñas y niños prestan ayuda a la propia filosofía, como una oportunidad ofrecida. No son los niños y niñas quienes necesitan algo, sino que es la filosofía la que necesita de las infancias.

Mientras escribimos esta última afirmación, nos parece que todavía no nos bajamos lo suficiente. Tal vez nunca bajemos lo suficiente, una vez subidos a una cierta altura. Y luego preguntamos si eso mismo puede suceder en muchas prácticas escolares, incluso en las más bienintencionadas. Esto es, la idea de que la infancia necesita ocupar un lugar en la vida de la filosofía ¿podrá seguir siendo rehén de una percepción de la infancia como entidad incompleta en formación? Sea la filosofía traída por las y los adultos o encontrada por las y los niños, ¿la urgencia de llevarla dentro del aula hablará todavía de la infancia como falta? Y pensar que los y las niñas necesitan ser llevados hasta la filosofía ¿también exige una visión de esta última como falta?

¿Será posible abandonar ese presupuesto y pensar, por el contrario, que nadie es más sofisticado que nadie, que entre niños y no niños puede haber un encuentro filosófico entre iguales?

En el caso del proyecto Filosofía para Niños de Matthew Lipman y Ann Sharp –y de muchos y muchas que todavía hoy se inspiran en el mismo– el encuentro tenía fines formativos y los y las niñas serían los mayores beneficiados por quienes, desde arriba, sabrían cómo orientarlos (Lipman, 1988). En este caso, a través de la filosofía. El programa por él y ella creado elegía una sede privilegiada para ese encuentro: la institución escolar. Niños y niñas se convertirían, a través del contacto con la filosofía en las comunidades de investigación, en adultos y adultas más reflexivos y razonables y, en última (o primera) instancia, en ciudadanos y ciudadanas democráticos. El escenario de ese encuentro sería la escuela y para que ese encuentro pudiese tener lugar la institución escolar tendría que acoger desde temprano la disciplina “filosofía” (y, siempre que fuera posible, Filosofía –con mayúscula inicial– para marcar un tono, una posición, un poder). Hay aquí una manera de entender la filosofía –como un conjunto de habilidades de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (Lipman, 2003, p. 200)–, así como una manera de entender la infancia –sobre todo como una etapa de la vida. Es cierto que Lipman llega a ensayar brevemente otro tratamiento de la infancia –como dimensión legítima del comportamiento y de la experiencia humana (1988, p. 191-198)–, pero sólo para justificar la legitimidad de una Filosofía de la Infancia como área de estudio, y luego siempre en el encuadre disciplinar y cronológico de una fase de la vida humana. Al entender de la propuesta, así también era la infancia que necesitaba determinados cambios traídos por la filosofía, como la criticidad y la razonabilidad.

Estamos de pie, bajando, empequeñeciéndonos. Preguntamos: ¿qué es lo que efectivamente cambió con la expresión invertida que trajo a este escrito nuestra mochila de extranjeridades? ¿Será esta nueva expresión intercambiable con aquella con la que partimos? Filosofía para niños y niñas, niños y niñas para filosofía. ¿Podríamos cambiar de expresión y no cambiar nada en nuestra visión de los y las

niñas, de la infancia o de la filosofía? ¿Cambiar una por la otra sería lo equivalente a ponernos de cuclillas? ¿O precisaríamos de algo más, de otros gestos para conectar filosofía e infancia? ¿Serán necesarios también entendimientos diferentes de la una, de la otra y de las conexiones entre ellas para que las posibilidades y sentidos del encuentro se multipliquen?

En un texto sobre la relación entre filosofía e infancia, Viktor Johannson (2018) retoma las dos expresiones que ahora nos ocupan: “‘Philosophy for Children and Children for Philosophy: Possibilities and Problems’ reza el original inglés. El autor muestra, por una parte, que la idea de llevar la filosofía a las y los niños es bastante más habitual en la llamada historia de la filosofía occidental de lo que se acostumbra reconocer. Si la filosofía es concebida como un modo de vida que confronta y desafía los criterios de una cultura, siguiendo perspectivas como la de P. Hadot (1995), cuando practicada por niños y niñas impacta retroactivamente en nuestra comprensión de la filosofía misma. Consecuentemente, podría dar lugar a una filosofía de los y las niñas, una filosofía infantil.

Escuchar esa filosofía infantil exige creer que los y las niñas tienen alguna cosa que decirnos, que ellas y ellos son capaces de pensar filosóficamente (Johannson, 2018, 1158-60). De modo que “niñas y niños para filosofía” hace pensar en niñas y niños filosóficos, niñas y niños filósofos y también en filosofías infantiles. Así como los que piensan en una “filosofía para niños” piensan en cosas buenas que la filosofía traería para los y las niñas, la expresión “niños para filosofía” daría lugar a las cosas buenas que ellos traerían para la filosofía, ya no como lodo informe que espera ser modelado o como cualquier cosa menor que necesita acceder a la mayoría. Sino como protagonistas de una nueva filosofía y, ¿quién sabe?, de filosofías infantiles.

Por otro lado, como hemos argumentado en muchos otros lugares (Kohan, 2004, 2019), la infancia no refiere solamente a niños y niñas. O, para decirlo de otra manera, hay niños y niñas de muchas edades, si pensamos que la infancia no tiene que ver solamente – o sobre todo – con una temporalidad medida por *chrónos*, la de las etapas de

la vida, sino con temporalidades intensivas y circulares que se pueden experimentar en diversas edades. De modo que “niños y niñas para filosofía” podría dar lugar a una filosofía de niños y niñas de todas las edades: una filosofía popular infantil. Claro que para eso necesitaríamos pensar que personas de todas las edades tienen cosas a decir y a filosofar. Y que la edad es algo que diferencia, pero que no desiguala.

Finalización (de la) moral

*“When I was young, it seemed that life was so wonderful
A miracle, oh it was beautiful, magical
And all the birds in the trees, well they'd be singing so happily
Oh joyfully, playfully watching me
But then they send me away to teach me how to be sensible
Logical, oh responsible, practical
And they showed me a world where I could be so dependable
Oh clinical, oh intellectual, cynical”*
Supertramp, The Logical Song

Las posiciones tienden a quedar desenfocadas cuando vagamos entre expresiones, cuando el pensamiento es más contacto que visión (Bergson, 2009b), más experiencias que fonema. La escritura nos provoca a continuar ahora escarbando con los dedos en la tierra. En cuclillas, nos ensuciamos las uñas, los dedos, ponemos un chorrito en agua en la tierra y separamos piedritas y lombrices. Tal vez la escritura nos pida otras infantilidades. ¿Qué se afirma entre las palabras cuando las agarramos como si fueran terrones de tierra en las manos de un niño o niña? Palabras-terrones se deshacen y rehacen. Palabras-terrones dejan de ser porque, con agua, la tierra también se pega a las manos. Palabras-barro que se convierten en manos y manos que hacen aquello que hay antes de haber palabras. Manos que se retiran incluso antes de las palabras, antes del lenguaje, antes de cualquier diferenciación categorizadora. La infancia corre nuevamente entre

nuestros cuerpos desconcertados y se ríe fuerte mientras vierte su hilo de agua sobre los terrones de las palabras. “Educación moral” se volvió “finalización (de la) moral”. En inglés “moral ed” se convirtió en “moral end”. Finalización.

Es en esta metamorfosis de la tierra en las manos de la infancia que pensamos cuando leemos lo que Haynes y Murriss (2019) escriben: no estamos empaquetados en nuestros cuerpos. Las cosas se filtran, se derraman en los espacios-entre. El movimiento es el de regreso a la infancia, doblar las rodillas hasta que exista la menor altura posible entre nosotros y la tierra, ahí enterramos las manos, hasta que la escritura se olvide de los modos adultos comunes de dirigirse a niñas y niños. Abandonar lo que está cristalizado. Las piedras no saben ser manos. Abandonar los ismos que petrifican: universalismos, binarismos, desarrollismos, progresismos, esencialismos, unilinearismos, nos dicen Joanna y Karin. Henri no pedía que fuesen ejecutados, pero decía que, si los ismos muriesen naturalmente, no les dedicaría ni una lágrima de lamento (Bergson, 2002). Y también Mogobe nos alerta de la necesidad de hacer pluriversal lo universal (Ramosé, 2011).

Atendemos una vez más a lo que apareció escrito después de la travesura de nuestra mochila: finalización (de la) moral. La palabra “finalización” es curiosa: es un fin que parece que no quiere acabar porque puede tener más de un sentido, ¿verdad? Puede ser fin como término, conclusión. Pero también puede ser fin como lugar que está muy lejos, el lugar que está más lejos del centro. Y también puede ser la parte más pequeña, ínfima, que queda como un resto, un vestigio, la parte pequeña de algo que resta después de haber sido usado o consumido. O si no puede ser entendido como intención, finalidad, propósito. Son muchos los sentidos de la palabra y estamos aquí a la escucha de lo que la infancia puede estar sugiriéndonos que pensemos al cambiar “educación moral” por “finalización (de la) moral”.

¿Será que la infancia va a querer preservar algo de cada significado de finalización? Después de todo, a la infancia no le gusta renunciar a nada, a ningún placer, a ningún sentido (Cixous; Derrida, p. 151-152). Es deseo pleno. En cierto modo, notamos que la moral está lejos, muy

lejos de nuestra escritura. Parece que la infancia es la transgresora moral por excelencia porque nace desconociendo y siendo irrespetuosa de la solemnidad de las normas. En ese sentido, la infancia es vista como una lejanía: entre nosotros y ella habría todas las distancias desinformadas de lo que está en lo cierto y lo que está errado.

Pero también se puede percibir un propósito moral incluso más allá de la moral, en un sentido extramoral, como quería el bigotudo Friedrich cada vez más nítidamente recordado en esta sección. En esta línea, la moral aparecería como un resto, un vestigio, la última parte de una manera solidificada de pensar y de vivir la educación que se resiste a dejar su lugar. Un lugar de fines rígidos o flexibles, de intenciones sonoras y finalidades bienintencionadas. Como un pequeño resto de algo que se está terminando, que se va a terminar, incluso con todos los esfuerzos por estirar su agonía, inclusive de ciertas filosofías: algo así como una ruina (Barros, 2010). Con todo, el sentido más infantilmente nítido que se nos aparece de fin es el de terminar, acabar. Sí, porque la infancia adora comenzar, pero no gusta menos de finalizar (¿para poder comenzar de nuevo?).

Y aunque todavía seamos hijos de todos aquellos ismos y estemos habituados a ubicar al niño o niña en el comienzo, hay quien le ha ubicado en el final. Recordamos, por ejemplo, “Las tres metamorfosis” en *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. ¿Podemos presentarlas infantilmente? El espíritu se transforma de tres maneras: primero es camello, después es león, y, finalmente – en el final –, se vuelve un niño. Interesante: la niñez está en el final y no en el inicio. ¿Y qué es lo que está en el inicio? El camello, o sea, quien carga el peso, la moral, o “tú debes”. En el medio está el león, el “yo quiero” que dice “¡no!”, liberándose así de la pesada carga y preparando el camino para que, en el final, el espíritu se transforme en niño: “El niño es inocencia y olvido, un comenzar de nuevo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un sagrado decir sí.” (Nietzsche, 1996, p. 30).

El niño es olvido para, en el final, ser un nuevo comenzar. Es preciso terminar lo que tenemos para poder comenzar nuevamente. Es

preciso deshacerse del peso que nos hunde para que podamos crear. El primer puntapié. La primera patada a la pelota que da inicio al juego. Y, como en una rueda que gira, el fin y el comienzo se encuentran; no hay línea, evolución, progreso o desarrollo. El movimiento del niño es circular. Carrera en la rueda. Y como en la rueda giratoria que él empuja con su gancho de alambre, el final es un nuevo inicio, pura afirmación, decir sí. Lo que termina es la moral, una carga pesada, el fardo que la humanidad se cargó a sí misma. Una especie de “mala conciencia”, una enfermedad profunda, prisión de los instintos, el sufrimiento del ser humano para consigo mismo. Expiación de la que habla Valter Hugo Mãe en el epígrafe: el malestar de la infancia viene de la ignorancia y de la inmoralidad. Sin embargo, en Nietzsche el niño aparece al final de las transformaciones del espíritu, como un nuevo comienzo, como la potencia que permite dar un re-inicio infante al “tú debes” del camello y al “yo quiero” del león. Aunque portentosos, ni uno ni el otro tienen, por sí mismos, la fuerza suficiente de un niño para crear un nuevo mundo. ¿Qué fuerza será esta?

Nietzsche niño. La filosofía está llena de niños y niñas de muchas edades, desde su inicio. Ignorarlo ha dado pie a varios equívocos, como el de llevarnos la filosofía hacia la educación como un ejercicio de ofrecer a los y las niñas lo que hay de adulto en la moral, lo que hay de científico en el pensamiento, reconstruir lo que se hace con lo que está hecho. ¿El camino no sería otro? ¿Una cartografía infantil como camino? (Almeida; Costa, 2021) ¿Una práctica de recreación de lo que hay de infantil en la vida? ¿Y quién mejor que filósofos y filósofos inquietos para hablarnos de esa infantilidad?

En otro pasaje, esta vez en *La Genealogía de la Moral*, el infante Nietzsche refiere al gran niño Heráclito, el que gobierna en *aión* (Kennedy; Kohan, 2020) y juega con sus inesperados y emocionantes movimientos:

Desde entonces el hombre llegó a ser una de las hazañas más felices del ‘niño grande’ Heráclito, que lleva por nombre Zeus o Azar, y despierta en su favor interés, ansiosa expectación, esperanzas y casi

certezas, como si anunciase alguna cosa, como si preparase alguna cosa, como si el hombre no fuera un fin, sino apenas una *étape*, un incidente, una transición, una promesa... (1992, XVI)

Finalizar con la moral es finalizar ese juego que ya no nos divierte y por eso lo criticamos. ¿Qué hace que un juego sea infantil? ¿Y qué lo desinfilantiza? Es común que los juegos de las y los niños sean transformados en deportes, convertidos en ejercicios de performances técnicas sujetas a la rigidez de reglas con finalidades competitivas (Cabral, 1991). Es lo que sucede con la pelota en sus diversos juegos. Profesionalizada. Se separa el juego, el placer, la invención del deporte. Ya no es más amateur⁹. Se normatiza la práctica, se apagan las diferencias creadoras y se seca la posibilidad de reinventiones sucesivas. Se transforma su tiempo, de *aión* a *chrónos*. Termina el juego por el juego, el juego sólo porque sí. Deshacer esta adultización de los *ludus* nos lleva a escuchar a la infancia, por su fuerza afirmativa y creativa. Porque no alcanza con decir no o decir apenas “yo quiero” y porque no somos meta pero sí camino, episodio, transición, puente... una esperanza, una espera de lo que no se puede esperar (Heráclito DK 22 B 18). Un esperar, como quería Paulo Freire (Freire, 2014). Por eso la infancia termina con la moral e inicia una nueva filosofía (infantil).

Infancia inventiva. Una vez más, la lengua castellana nos hace pensar cómo la moralidad (adulta) invade los discursos: “inventar” es un verbo polisémico. Originar, crear, descubrir, imaginar. Pero tal vez la fuerza de estos sentidos haya revelado algunos riesgos. La infancia dejada sola es atrevida e incierta. Inventar también significa mentir, falsear, inventar ideas o historias para engañar a otros. Fue necesario contener la inventiva tanto como fue necesario subjetivar la infancia, sobre todo al jugar por diversión (Almeida, 2018). Y sin embargo la etimología de inventar nos indica un sentido de hospitalar que tal vez sea el más infantil de todos (Kohan, 2013).

9 En portugués la palabra para decir amateur o aficionado es “amadora”, y no queremos dejar de traer esto a colación porque en castellano los términos no guardan ninguna relación con la amorosidad. [N. de T.]

Escapar de esa continencia discursiva, educativa, moralizante tal sea un desplante: dejar prosthesis y orthesis y recibir la creación a medida que llega. Pero nuestra mochila de la infancia jugó con nosotros y nos brindó un “finalización (de la) moral” y, a partir de esta expresión, nos sugirió un final para la educación moral. El final de un modo prescriptivo de proyectar seres humanos. Oímos a Nietzsche atrás diciendo que el ser humano no era un fin, sino “un incidente, una transición, una promesa...”. Y nos damos cuenta nuevamente de los desafíos que la infancia juguetona colocó en nuestra escritura. Jugar en serio como si no hubiera nada más que la urgencia del jugar. El ser humano como camino, la vida como puente, la infancia como gran promesa.

La “filosofía para niños” concebida por Lipman, Sharp y colegas parece haber entendido esa promesa como compromiso estricto con cierto modelo de ser humano. Racionalidad atemperada por el juicio (Lipman, 2003, p. 111), o sea, la razonabilidad constituye una de las bases para comprender la noción de comunidad de investigación que estos autores presentaron (Costa Carvalho; Mendonça, 2016). La educación está, así, en el corazón de este proyecto, entendida como camino para promover la razonabilidad en niños y niñas y, así, su socialización democratizadora. Autores como Darren Chetty (2018) han mostrado que este argumento puede ser políticamente muy resbaladizo y hasta peligroso. El concepto de razonabilidad en filosofía para niños puede esconder una forma epistemológicamente sesgada de pensar y afirmar una “ingenuidad” epistemológica a partir de la “ignorancia blanca” o “blancura” que se piensa a sí misma como transparente o neutra – sin color y sin historia o, tal vez, dueña de todos los colores y de todas las historias – y, así, reproducir la opresión histórica de los otros colores, la esclavitud todavía presente. Esconder la dimensión contextual, histórica y situada de nociones como razonabilidad lleva a asumir perspectivas con base en una noción de buen sentido o de sentido común que se presuponen imparciales y por encima de cualquier contexto. Por el contrario, desafiar estos conceptos, examinarlos, permite salir de una comunidad de investigación cerrada

y denunciar la injusticia epistémica que, otras autoras han mostrado, está presente en más prácticas educativas de lo que sería deseable (Haynes; Murris, 2011; Fricker, 2017).

De nuevo, la infancia juega para ponernos a pensar con seriedad. ¿Será solamente el concepto de razonabilidad? ¿No se podría decir lo mismo de los conceptos de filosofía, de infancia y de tantos otros con los cuales nos cruzamos en nuestras prácticas filosóficas con niños y niñas? ¿Incluso del mismo concepto de concepto? ¿Es posible sentarnos en círculo, escuchar a niñas y niños e, igualmente, reproducir concepciones de razón, de filosofía e incluso de infancia construidas sobre perspectivas (consciente e inconscientemente) moralizadoras y opresoras: no sólo en términos étnicos, sino también de género, edad, clase o cualquier otra característica? ¿Cuántas de todas esas fuerzas moralizadoras y opresoras todavía habitan, por ejemplo, este texto nuestro que pretende estar a la escucha de la infancia? ¿Será difícil o hasta imposible para nosotros, adultos inscritos en ciertas culturas, afirmar un mundo sin hegemonías, un mundo que acepte la igualdad y la diferencia, que se distancie de prácticas fundadas en características naturalizadas como si fuesen ingenuas, neutras o inocentes?

Finalización (de la) moral

No deja de ser curioso el modo en que filosofía para niños se mostró, desde su mismo inicio, como un lugar privilegiado para operacionalizar propósitos de lo que se entiende por educación moral (Sharp; Reed, 1996; Pritchard, 1996a; 1996b). Algo en este proyecto – como, de hecho, en casi toda la educación – lo ha vuelto atractivo para enfoques preocupados por la moral de los comportamientos, por la educación en valores, por éticas prescriptivas. La exclusión histórica de niños y niñas fue, así, reproducida y ampliada dentro de un movimiento que, en su inicio, parecía pretender operar una inversión. Preocupaciones éticas continúan hoy formando parte de las cuestiones que preocupan a los y las filósofas y educadores cuando se relacionan con la infancia.

¿Pero no sería más interesante experimentar la cuestión a partir del *ethos* y no tanto de la ética? (Haynes; Murriss, 2021, p. 11)

Tal vez incluso se haya jugado poco, como nuestra mochila hizo en esta escritura, poniendo expresiones al revés, o como la infancia juega desde que es infancia, que tanto gusta de hacer la vertical. Cuando impulsamos las piernas hacia el cielo para ver el mundo cabeza abajo, lo interesante no es solamente ver las mismas cosas en localizaciones opuestas (como cuando la mochila cambió filosofía para niños por niños para filosofía). Lo más estimulante en el ejercicio de hacer la vertical tal vez sea ¡todo lo que se nos cae de los bolsillos! Lo que se muestra mientras se realiza el movimiento del cuerpo, todo lo que se escucha que antes estaba mudo, todos los presupuestos invisibilizados que así aparecen.

¡Ah... no!, exclaman el autor y la autora de este escrito. Se miran el uno a la otra. ¿Seremos capaces de ese ejercicio? ¡¿Hacer la vertical?! Las carcajadas de la infancia ya no pasan desapercibidas y son cada vez más sonoras por entre nuestra escritura.

Infancias de concepciones

“Es una cuestión de volver a la infancia, con deconstrucción. No solamente a través de dudas radicales, sino a través de preguntas ultra-problemáticas”.

Es cuestión de deshacer los problemas. [...] Es más infantil que cualquier filósofo que afirma comenzar de nuevo ab ovo, desde el inicio, ¿no?”

Hélène Cixous e Jacques Derrida (2019)

Estamos cabeza abajo. En esta tercera expresión, la mochila infantil operó una inversión, como en la primera. Pasamos de “concepciones de la infancia” a “infancias de concepciones”. Hemos leído, por otro lado, que los conceptos y los problemas están imbricados en el corazón de ciertas tradiciones históricas, filosóficas. Que no existen en el

pensamiento posiciones a-históricas o neutras. Por ejemplo, Deleuze y Guattari afirman que hacer filosofía es trazar problemas y crear conceptos (Deleuze; Guattari, 1991). Pero, en la tradición de la deconstrucción, antes de crear hay que des-crear. Arriesgarse a hacer la vertical, claro. Entonces, es cuestión de deshacer los problemas, dicen Hélène Cixous y Jacques Derrida en el epígrafe. Y nosotros sospechamos que ella y él también fueron encontrados por una mochila de extranjeridades. Ver del otro lado, deshacer para hacer otros o para hacer otra cosa. Antes de iniciar hay que finalizar. Sonreímos.

Nos sentimos acompañados. Hélène y Jacques proponen la infancia como práctica de desfuncionar los problemas, de abandonar el problema mismo como coraza y protección y volver a lo informe, a lo que ni siquiera se deja capturar bajo la forma de cuestionamiento. Exponerse sin defensas en un abrigo que es refugio. Y pronto Friedrich regresa a nuestra escritura hablándonos de la irrazonabilidad desprotegida de una vida que se vuelve muda ante conceptos y abstracciones. Una vida de alguien que “Cuando una tempestad se bate sobre ella, se acurruca en su abrigo y se aleja con paso lento bajo el aguacero.” (Nietzsche, s/d, p. 102). Nuevamente, sentimos complicidad.

De manera más situada y localizada y en tierra educacional, Johansson también escribió largamente sobre la disrupción de la infancia a partir de la idea de voces disonantes que interrumpen prácticas establecidas (2013). Esta disonancia no se confunde con la estructura asimétrica de poder que da forma a las relaciones educativas entre adultos y niños. El autor alerta contra el riesgo ya escrito aquí de poner lo diferente como inferior, de imponer mundos desde el comienzo mismo de nuestras relaciones con la infancia. Es grande la tentación adulta de tomar todo lo que conoce como las únicas posibilidades de mundo (Johansson, 2013, p. 202).

La disonancia corre el peligro de ser aislada y reducida a una forma inferior de divergir de un supuesto parámetro (el nuestro). Y tal vez – decimos nosotros – ni tenga sentido hablar de disonancia (en singular) porque habrá siempre innumerables formas de disonar. Se afina de una manera, pero se desafina de infinitas. Y tal vez la escuela

– ¿la vida? – sea un permanente proceso de búsqueda de sintonizaciones de voces con distintas (des)afinaciones. Y lo más interesante quizás sea lo que acontece en el espacio acústico en el que las diferentes voces se encuentran y producen sonidos juntas: sean sonidos considerados afinados, que nos confirman prácticas en las cuales nos sentimos cómodos, o desafinaciones que traen la incomodidad de nuevas posibilidades imprevisibles e inauditas.

Es cierto que filosofía para niños ha permitido ampliar el perímetro de lo que se entiende por filosofía y por infancia, así como trazar cruces de caminos entre ambas. Pero incluso así lo que encontramos es un poco más de lo mismo: se cuestionaron los criterios de consideración de lo filosófico, destruyendo ciertos cánones adultocéntricos, para que niños y niñas pudiesen constar entre aquellos y aquellas que pueden filosofar. ¿Habrà sido un movimiento de integrar la disonancia? ¿De volverla sonante, afinada y presentable?

La propia palabra “disonante” ya parece una trampa: es algo que desentona, que desafina. Cuando la usamos, ¿no nos estaremos poniendo en la perspectiva de un cierto tono, el de una afinación, a partir de la cual evaluamos lo que escapa a esa acústica? Y cuando aceptamos que el instrumento también podría tocar desafinado, ¿no seguimos todavía intrumentalizando? ¿Habrà una perspectiva en que las voces, ciertas voces, no sean ruido, sino sonido? ¿Tal vez más que buscar la disonancia, buscaríamos vacilación, tartamudeo, balbuceo, experimentación, *groove*? Una infancia de la escritura se prepara para hacer nacer un palco debajo de nuestros pies y convertirnos en músicos. ¿Quién se sienta al piano? ¿Quién toca el contrabajo? ¿Quién se alegra cuando entran nuevos instrumentos, otras formas de hacer música? Aceptamos el nuevo desafío, más entusiasmados que nunca. Los y las facilitadores dejan su lugar a las y los improvisadores; la disonancia a la diferencia; el enseñar al jazzear (Santi, 2017; Zorzi, Santi, 2020).

En otro sentido, Jasinski e Lewis (2016) muestran que la inspiración clásica de la filosofía para niños, en la línea de una pedagogía progresista, mata lo que de hecho podría ser único y singular

en los diálogos con y entre niños y niñas: experimentar la potencia del habla, más allá de los fines normalizadores y disciplinadores. Los autores agregan que, cuando la filosofía sigue la línea cronológica del aprendizaje de habilidades y disposiciones institucionalizadas, puede perder completamente su dimensión filosófica (Jasinski; Lewis, 2016, p. 3). Por eso, proponen un pasaje de la noción de “comunidad de investigación filosófica” (en tanto paradigma o modelo pedagógico, con reglas y fines claros y precisos) al de una “comunidad de infancia” (*community of infancy*), en la que los fines están sueltos y el habla no conoce su propio status, no obedece a la razonabilidad o alguna regla predefinida. Inspirados por una lectura de la infancia más allá de la simple cronología, Igor y Tyson proponen que, en la comunidad de la infancia, ni siquiera se sepa si se llegará a algún lugar. Por supuesto, se rechazan los calibres y las reglas estandarizadas. Claro que se hacen muecas bien feas a cosas como criterios cuantitativos para medir la eficacia de ciertas prácticas en la promoción del raciocinio. Muecas como las que provoca una sopa verde de brócoli. La comunidad de la infancia sólo preserva el último vestigio de una libertad de la escuela: el espacio y el tiempo para balbucear (Jasinski; Lewis, 2016, p. 4).

Volvamos a escuchar la infancia. ¿Qué nos dice el pasaje de concepciones de la infancia a infancias de concepciones? Hicimos la vertical y fuimos hechos por la música. Parece que estamos en otro fin, en la necesidad de terminar de jugar un cierto juego o de tocar una cierta afinación. Romper con una posición que ponga a la infancia como uno de los conceptos predilectos de la filosofía, objetivo de análisis, y que se ocupe de discursar sobre este o aquel correlato de sentido. El juego, vimos, es fácilmente adultizable, políticamente peligroso. Es, entonces, hora de que juguemos otro juego. De que insistamos en la ludicidad por sí misma. Es el momento de que escuchemos la infancia, de que afirmemos la infancia, y no de que la objetivemos. Volar en el movimiento de las mariposas y no pincharlas en los alfileres de los científicos. Es hora de infancias de conceptos y de un ejercicio infantil de (des)conceptualizar. No los juegos de la infancia, sino la infancia de

un juego otro. No lo nombremos. Sintamos la infancia. Respetemos ese balbucear infantil. Igual que al hipo.

Atraverse a una escritura infantil

*El otro compañero de siempre fue
el niño que me escribe.*

Manoel de Barros, *Memórias Inventadas*

Comenzamos a escribir, pero demoramos en comenzar... y cuando parecía que comenzábamos ya tenemos que finalizar... Así es la infancia: ella está en otro tiempo, un tiempo circular donde coinciden el inicio y el final; un tiempo que no pasa, que dura en un presente fuera de la consecutividad y la medida. En este tiempo, no hay un futuro esperando para convertirse pronto en pasado. Es un tiempo en el que se olvida ese tiempo y se abre otro tiempo: un tiempo de jugar [brincar], de crear, de filosofar, de amar, de tocar, de artistar, de gozar.

Intentamos mantenernos cerca de la infancia a lo largo de la escritura, atento y atenta y a la escucha. Pero también movilizados y comprometidos corporalmente. El ejercicio tuvo algo de memoria, comenzando por lo que nos unió en la escritura bajo la forma de una invitación recibida: escribir sobre concepciones de infancia y la educación moral en filosofía para niños.

Y fuimos llegando casi que a su contrario. ¿O a su revés? Jugamos entonces con una inspiración infantil de pura afirmación, una rueda que gira sobre sí misma. Entusiasmada y entusiasmado con la invitación, encontramos una mochila infantil. La cargamos en las espaldas y resolvimos partir. Fuimos atravesados por desafíos y carcajadas y, llegados aquí, el puente de la infancia nos lleva a escribir una primera forma de agrupar las palabras que marcaron los compases de la escritura: niños y niñas para la filosofía e infancias de las concepciones para el fin de la moral.

Dos inversiones, de niños y niñas e infancia que invierten sus lugares con la filosofía y los conceptos. En el fin aparece un final. Algo que la infancia ya no quiere. El final es también un comienzo: el de un mundo extramoral. Extraracional. Extralingüístico.

Pero también hay otras formas de pensar cómo podría ser un nuevo título. Por ejemplo: “Terminar la moral para comenzar las infancias de las concepciones de los y las niñas en la filosofía”. Aquí un fin, el de la moral, aparece como condición para comenzar infancias de conceptos y niños y niñas en la filosofía. O también algo sin tantas preposiciones, más enigmático, como llamadas: “¡fin de la moral! ¡niños y niñas para la filosofía! ¡infancias de las concepciones!”.

Y la rueda podría continuar girando. Sin parar. Títulos y más títulos. Tiempo de jugar y de filosofar. Es bonita la sensación de que estamos terminando jugando y filosofando. Proponiendo formas de inicio, porque eso, al final, son los títulos. Terminar comenzando. La infancia no deja de sonreír: “ustedes están listos”. Si el lector o lectora están leyendo estas palabras es porque esa infancia juguetona, lujuriosa, atrevida, traviesa fue acogida. Y volvemos a sonreír.

En la conversación con H. Cisoux y psicoanalistas, J. Derrida busca lo que hay de infantil en la deconstrucción y apunta tres puentes (Cisoux; Derrida, 2019). La primera conexión viene precisamente de un estado de jugar con el lenguaje, de una escritura creativa entre la pasividad de la invención y el compromiso corporal del descubrimiento. Una relación con el lenguaje en sí misma difícil de poner en palabras. Derrida vacila en silencios que el transcriptor vierte en puntos suspensivos... pregunta, avanza y retrocede de sopetón para decir lo que nos ocurre en una escritura profundamente infantil, un deseo corporal que no renuncia a ningún placer y a ningún significado y que así expresa una perversión polimorfa. Retomamos con el autor e la autora los movimientos de nuestras manos en esta escritura que también fue cuerpo: entrar en la mochila, bajar hasta el piso, chapotear en el barro, hacer la vertical, tocar música. La escritura creativa sería expresión de un deseo ilimitado de poder experimentar el gozo

de escribir cualquier cosa. Escritores creativos, dice Derrida, están en estado de infancia (p.152). Soñadores también, replica Héléne Cisoux.

Derrida propone dos otros puentes entre la deconstrucción y la infancia. El primero afirma la propia deconstrucción como dispositivo de retroceder hasta deshacer los problemas. Invertir el sentido de la marcha. Intercambiar el (botón) *play* (que también significa juego y jugar) por *rewind*, y volver a la constitución del campo problemático como tal, sería un camino que llevaría hasta la infancia y, así, la infancia estaría como destino de la deconstrucción. ¿Infancia al final? ¿O un final infantil? En nuestro caso, ¿qué oculta el campo problemático de la “filosofía para niños”, de la “educación moral” o, incluso, de la “filosofía de la infancia”? ¿De qué modos podemos convivir con conocimientos, perspectivas, lecturas, conceptos de diferentes tradiciones y volvernos conscientes de aquello que esos conocimientos, perspectivas y tradiciones nos esconden? ¿Qué polimorfías se transparentan a partir del gesto de formular los problemas de una determinada forma? ¿Qué se disimula en esa construcción epistémica? ¿Qué construcciones adultas se fuerzan sobre nosotros, e inclusive sobre nuestros discursos emancipadores de la infancia? ¿Qué se nos impone cuando no hacemos la pregunta? ¿Qué se censura en la propia pregunta?

Hay un tercer sentido en que la deconstrucción es infantil: en su poderosa crítica al logocentrismo. Porque vive en lo polimorfo y se retira a lo informe, la deconstrucción es infantil al afirmar un no habla (*in-fans*), la suspensión de todo y cualquier discurso, un mundo pre o a-lingüístico: un niño o niña sin hablar. Una niña o niño también sin origen. Teniendo la posibilidad de hablar, todavía no se pertenece al habla. Una experiencia del “antes de”. En el medio de la agitación y de la labor de las racionalizaciones y verbalizaciones categorizadoras: interrupción. Como en una lengua ciega en la que todas las cosas pueden tener todos los nombres, dice un poeta (Couto, 2011).

H. Cisoux sonríe mientras J. Derrida habla. ¿Por qué razones los escritos académicos tienden a esconder las sonrisas de quien habla? ¿Y las vacilaciones se convierten en reticencias?... Héléne sonríe y comenta las ambigüedades y potencias que contienen la posibilidad

de inventar y de crear. Esa posibilidad es infantil, anterior al lenguaje; por tanto, en ella dos cosas contrarias pueden existir al mismo tiempo. Podemos creer o no creer que es posible o imposible, necesario o inocuo. La deconstrucción es ese mundo salvaje, rico y peligroso en el que no necesitamos renunciar a la contradicción y a lo imposible. La deconstrucción ilumina (!?), dice Cisoux (p. 155), ilumina al eterno niño o niña que somos. ¡¡La deconstrucción ilumina!! No solamente. También en el cuento del poeta, el mirar infantil es lo que da luces al río (Couto, 2013). ¿Luz? Socorro, infancia...

Este ha sido el mundo infantil – imposible y contradictorio – que sentimos habitar en este escrito, en esta escritura. En ese mundo, como ahora, el inicio y el final coinciden. En ese mundo, que Heráclito llamaría *aión*, es la infancia la que gobierna. Un gobierno infantil. Por lo tanto, es tiempo de callarnos. De estarnos sin tanta luz y sin tantas palabras. Para dormir y soñar. Es tiempo de terminar. O de comenzar. Los y las lectores infantiles (no) tienen la palabra. Nosotros ya (no) la tenemos... (¡hipo!)

Referencias

- ALMEIDA, T. (2018). “O governo da infância: o brincar como técnica de si”, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70, p. 152-166.
- ALMEIDA, T.; Costa, L. Bedin da. (2021). Cartografia Infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. Rio de Janeiro, *childhood & philosophy*, v. 17, p. 1-24.
- BARROS, M. de (2003) *Memórias Inventadas*. Rio de Janeiro: Alfabeta.
- BARROS, M. de (2010). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- BELO, R. (2009). *Todos os poemas*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009, p.15-22.
- BERGSON, H. (2002). *Correspondances*. Paris: Presses Universitaires de France.

- BERGSON, H. (2009a). “Introduction à la Métaphysique”, *La pensée et le mouvant*, Édition Critique, Presses Universitaires de France, Paris, p. 177-227.
- BERGSON, H. (2009b). “L’intuition philosophique”, *La pensée et le mouvant*, Édition Critique, Presses Universitaires de France, Paris, p. 117-142.
- CABRAL, A. (1991). *Jogos Populares Infantis*. Porto: Porto: Editorial Domingos Barreira.
- CHETTY, D. (2018): Racism as ‘Reasonableness’: Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry, *Ethics and Education*, 13 (1), DOI: 10.1080/17449642.2018.1430933
- CIXOUS, H.; Derrida, J. (2019). “On Deconstruction and Childhood”, *The Oxford Literary Review* 41.2, p. 149-159.
- COSTA Carvalho, M. (2020), *filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*, Rio de Janeiro: NEFI Edições.
- COSTA Carvalho, M.; Mendonça, D. “Thinking as a community: Reasonableness and Emotions”, in *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, eds. Maughn Gregory, Joanna Haynes and Karin Murriss, New York: Routledge, pp. 127-134.
- CRUZ, A. (2018). *Princípio de Karenina*, Lisboa: Companhia das Letras.
- COUTO, M. O rio das Quatro Luzes. In: COUTO, M. *A menina sem palavra*. São Paulo: Cia das Letras, 2013, p. 127-132.
- COUTO, M. (2011). *E se Obama fosse africano? e outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras.
- COUTO, M. (2009). *Antes de nascer o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- DELEUZE, G.; Guattari, F. (1991). *Qu’est-ce que la philosophie?*, Les Éditions de Minuit, Lonrai.
- DERRIDA, J. (1973). *Gramatologia*, S. Paulo: Editora Perspetiva.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

- FRICKER, M. (2017). "Evolving concepts of epistemic injustice", in *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, ed. I. J. Kidd et al., New York: Routledge, p. 53-60.
- HADOT, P. (1995). *Philosophy as a way of Life. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, Oxford: Blackwell Publishers.
- HAYNES, J.; MURRIS, K. (2011). *The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children*, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45 (2), p. 285-303.
- HAYNES, J.; MURRIS, K. (2019). Taking Age Out of Play: Children's Animistic Philosophising Through a Picturebook, *The Oxford Literary Review*, 41.2, p. 290-309.
- HAYNES, J.; MURRIS, K. (2021). right under our noses: the postponement of children's political equality and the now, *childhood & philosophy*, doi: 10.12957/childphilo.2021.55060
- HUGO Mãe, Valter (2020). *Contra Mim*, Porto: Porto Editora.
- JASINSKI, I.; LEWIS, T. E. (2016) Community of Infancy: Suspending the Sovereignty of the Teacher's Voice. *Journal of Philosophy of Education* 50 (4), p. 538-553.
- JOHANSSON, V. (2018). Philosophy for Children and Children for Philosophy: Possibilities and Problems, in P. Smeyers (ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*, Springer, p. 1149-1161.
- JOHANSSON, V. (2013). *Dissonant Voices. Philosophy, Children's Literature, and Perfectionist Education*, Stockholm: Stockholm University.
- KENNEDY, D.; KOHAN, W. (2020). Aión, kairós and chrónos: fragmentos de uma conversa infundável sobre infância. In: Kennedy, D. *Comunidade de Infância*. Rio de Janeiro: NEFI Edições, p. 193-222.
- KOHAN, W. *Paulo Freire mais do que nunca. Uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- KOHAN, W. *O mestre inventor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. In *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

- LIPMAN, M. (1988). *Philosophy goes to School*. Oxford: Temple University Press.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCOVICH, M. (1967). *Heraclitus*. Greek Text with a short commentary. Editio Maior. Mérida: Los Andes University Press.
- NIETZSCHE, F. (1992). *A Genealogia da Moral*. Lisboa: Guimaraes Editores.
- NIETZSCHE, F. (s/d). *O Livro do Filósofo*. Porto: Rés.
- NIETZSCHE, F. (1996). *Assim falava Zaratustra. Um livro para todos e para ninguém*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- ONDJAKI (2020). *O Livro do Deslembramento*. Lisboa: Caminho.
- PRITCHARD, M. S. (1996a). “Educating for Reasonableness”, *Studies in Philosophy for Children*. Pixie, ed. Reed & Sharp, Ediciones de la Torre, Madrid, pp. 52-70.
- PRITCHARD, M. S. (1996b). *Reasonable Children*, University Press of Kansas, Lawrence.
- RAMOSE, M. (2011). Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. *Ensaios Filosóficos*, vol. 4, p. 6-25. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSEMB.pdf>. Acesso em 11/06/2020.
- SANTI, M. (2017). “Jazzing philosophy with children: an improvisational path for a new pedagogy”. *childhood & philosophy*, 13 (28), p. 631-647.
- SHARP, A. M.; Reed, R. (1996). *Studies in Philosophy for Children*. Pixie. Ediciones de La Torre, Madrid.
- ZORZI, E.; Santi, M. (2020). “improvising inquiry in the community: the teacher profile”, *childhood & philosophy*, 16, p. 1-17.

Filosofía para niños: una propuesta para potenciar el pensamiento en la educación preescolar

GABRIELA MORALES ARGÜELLES
IRAZEMA EDITH RAMÍREZ HERNÁNDEZ

Introducción

Los vertiginosos cambios sociales ponen en constante cuestionamiento a la educación, tanto en el ámbito de la academia, como en el social, mediático, etc. Frecuentemente se afirma que la educación se está quedando atrás, que no cumple con las expectativas públicas ni con los requerimientos para la vida actual. Sin embargo, aunque estas afirmaciones son ciertas parcialmente, los fines sociales impuestos en los últimos años a la educación, también deben ser objeto de crítica. Las demandas del mercado y el capital, permean e influyen lo laboral, social, cultural, y por supuesto, lo educativo. Los grandes problemas sociales, como la violencia, la delincuencia, el desempleo, el deterioro ambiental, la pobreza, etc.; también interpelan a la educación y a los educadores.

Aunque se habla de la necesidad de impulsar el cambio educativo y de innovar, están pendientes el cuestionamiento y la reflexión de fondo sobre aspectos básicos como el qué y el para qué de la educación. Tal vez no podemos esperar de brazos cruzados a que haya un gran cambio social con justicia y dignidad, para ponernos a trabajar en proyectos inmediatos que mejoren la experiencia educativa de nuestros alumnos. Quizá es hora de proponer, experimentar, compartir y

echar andar ideas que produzcan cambios, aunque sean pequeños con nuestros estudiantes más cercanos.

Por estas razones, en este escrito reflexionamos sobre la filosofía y la infancia, como marco para la implementación de la Filosofía para Niños (FpN) en la educación preescolar. Se parte de la recuperación y análisis de una investigación con un grupo de niños de educación preescolar, en donde se indagó el alcance de la comunidad de investigación para el desarrollo del pensamiento multidimensional: crítico, creativo y cuidante. A partir de ello, se evalúan los logros, la metodología implementada, es decir, todo el proceso llevado a cabo. Con este insumo se hacen una serie de recomendaciones y una propuesta didáctica que se vinculan con los planteamientos centrales del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en el nivel de preescolar en México. Todo lo anterior situado en el contexto escolar, social, mediático, etc.; así como también enmarcado en una visión propia de la niñez y su relación con la filosofía.

Nuestro objetivo es difundir las posibilidades reales de impulsar el desarrollo del pensamiento en la infancia, es decir, que se puede pensar mejor por sí mismo. También nos interesa que la lectura de este trabajo invite a educadores, madres, padres, etc., a reflexionar sobre lo que pueden hacer en sus ámbitos de influencia. Y empezar a tomar en cuenta a los niños y niñas como personas activas y capaces de decidir qué pensar y qué ser dentro de la sociedad ahora, no como futuros reproductores de relaciones sociales establecidas.

Filosofía y educación

En el libro de la UNESCO *La Filosofía. Una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* (2011), se plantea la necesidad de rescatar algunos aportes de la filosofía para la mejora de la educación de niños y jóvenes. Del documento de la UNESCO se derivan varias vertientes o posibilidades de aplicación y acompañamiento de la filosofía en el

proceso educativo. Algunas de ellas son: enseñar filosofía, aprender a filosofar o aprender y enseñar con mirada filosófica, entre otras. De lo anterior, compartimos la idea que los niños pueden aprender a filosofar, así como también los profesores pueden enseñar con mirada filosófica. Comulgamos con la idea de que la filosofía sigue siendo uno de los elementos clave de la formación para juzgar, criticar, cuestionar y discernir. Creemos que la mejor etapa para empezar con esta tarea es desde la primera infancia.

Es pertinente aclarar qué entendemos por filosofía, o mejor dicho, por qué tipo o clase de filosofía nos inclinamos. Santiago (2006) plantea una filosofía académica y otra no académica. La primera es formal y es la que se enseña en las facultades e institutos de filosofía universitarios. Además, deben cubrirse varios requisitos para cursar estudios formales y obtener un grado académico. Por su parte, la filosofía no académica, retoma los problemas clásicos de la filosofía que atañen y han acompañado al ser humano a lo largo de su existencia. Podríamos decir que la filosofía no académica se vincula más con una filosofía práctica, con el modo de vivir.

La filosofía es una actitud y una manera de vivir, exigente y rigurosa; es también una enseñanza, una escuela y, por tanto, un saber, o mejor dicho, un conjunto de saberes –todo ello animado por un espíritu de descubrimiento y de curiosidad inherente a la filosofía– (UNESCO, 2011, p. XVII)

El planteamiento de la UNESCO implica la conjunción tanto de la filosofía académica, como de una no académica, preservando la rigurosidad del método filosófico, pero, al mismo tiempo, dirigiendo el bagaje y herramientas filosóficas a la reflexión de los problemas humanos y sociales que a todos nos afectan en algún momento de la vida. De manera más concreta, el documento de la UNESCO (2005), propone que la filosofía:

- Es una escuela de solidaridad
- Enseña a pensarse a sí mismo y a pensar por sí mismo

- Contribuye a la paz
- Trabaja con conceptos filosóficos y éticos
- Aborda los grandes problemas universales
- Implica la formación de ciudadanía

El documento de la UNESCO, además de hacer un análisis de la situación mundial sobre la enseñanza de la filosofía, presenta experiencias de trabajo exitosas, como Filosofía para Niños. Este estudio es un marco confiable para orientar el interés cada vez más creciente, en dar un giro a la educación, dado que el contexto social actual es muy complejo y no siempre la educación formal está a la altura ni acorde a las circunstancias.

La educación en general parte de un dilema: Se habla de educar al “hombre del mañana”, pero esto debe hacerse cuando éste es un niño. Además debe considerarse que el ser humano no es algo acabado, sino en permanente construcción.

... la educación de un ser que todavía no es un hombre pero que va a serlo. A pesar de que la práctica de la FpN está aún en sus comienzos, ésta permite entrever cómo las soluciones que aporta al problema de la educación se enraízan en lo que caracteriza fundamentalmente al ser humano: la capacidad de construirse. (UNESCO, 2011, p. 3)

En lo relativo al ámbito nacional, en México en el año 2019 se impulsaron una serie de reformas legislativas, una de ellas fue la del Artículo 3° de la constitución referente a la educación. Un cambio significativo y que contribuye a lo que estamos aquí planteando es la inclusión del término “filosofía” en este artículo que rige a la educación en México.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes,

en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. (Secretaría de Gobernación, 2019)

Sin duda esta reforma constitucional es un gran avance, sin embargo hace falta definir, contextualizar y concretar de qué manera se hará efectiva la inclusión de la filosofía en la educación mexicana. El contenido actual del artículo 3° provee de un marco de acción que permite a los educadores interesados en esta materia, proponer y explorar posibilidades.

Filosofía para Niños

La filosofía tiene muchas cualidades, para este artículo nos interesa resaltarla como una disciplina que estimula el pensamiento crítico y autónomo, que puede desarrollar una mejor comprensión del mundo; así como generar actitudes y acciones éticas deseables. Por ello, creemos necesario iniciar la enseñanza filosófica desde la primera infancia.

El enfoque filosófico por el que nos inclinamos para trabajar con niños y niñas, es el de una visión no académica de la filosofía, como un modo de vida. Se trata de asumir de inicio la propia ignorancia en cuestiones filosóficas, con el fin de desarrollar en los infantes a largo plazo, la consistencia entre pensamiento y acción, la capacidad de plantear problemas filosóficos e hipótesis, así como habilidades de diálogo y razonamiento. Partimos de la hipótesis que hay que enseñar a filosofar y enseñar con mirada filosófica, es decir, hacer uso de herramientas filosóficas. El desarrollo del pensamiento desde la primera infancia, brinda la valiosa oportunidad de aprovechar el proceso de adquisición y ampliación del lenguaje. Por lo que ambos elementos, pensamiento y lenguaje pueden potencializarse simultánea y recíprocamente.

La aportación crítica de la filosofía, en concreto se centraría en una labor de selección reflexiva y metódica de las informaciones que

brinda la experiencia personal y social infantil. La tesis a demostrar es que si se comienza a trabajar a temprana edad con la metodología de FpN, los niños tendrán amplias posibilidades de desarrollar capacidades reflexivas. Por ello, la actividad de pensar se entiende como:

“... una capacidad que, sólo se despliega bien con el ejercicio adecuado, que reclama entrenamiento y disciplina (...) “Pensar Mejor” en el doble sentido de la palabra que se refiere a la eficacia y la bondad. Mejor en el sentido de efectivo, de eficacia: queremos que nuestros estudiantes mejoren la calidad de su pensar: eliminado prejuicios, concluyendo lógicamente, infiriendo con claridad, etc. Mejor en el sentido de afectivo, en el plano moral y ético.” (Puig, 2018, pp. 79-80)

La experiencia con un grupo de niños de preescolar nos indica que FpN es una alternativa para pensar mejor, porque propicia la participación constante de los involucrados de una forma creativa, a través de una discusión filosófica; los infantes tienen un espacio en el que pueden compartir y justificar su pensamiento, intercambiar opiniones, experiencias, escucharse, aprender con otros, colaborar y construir juntos, para formar un diálogo atento que permita mejorar su capacidad de juicio y razonamiento lógico, crítico, creativo y cuidante, siendo así, una comunidad de investigación.

Para llevar a cabo esta tarea, se adaptaron propuestas que ya se han aplicado. González & Méndez (1998) explican la metodología de FpN, retomando el programa original de Mathew Lipman. El autor plantea la comunidad de investigación, como estrategia que permite un diálogo comunicativo entre los que participan, se discuten temas a partir de novelas escritas por él mismo y su colaboradora Ann Sharp. Cada novela está clasificada por edad, desde niños de primero y segundo grado hasta nivel superior. Cada una cuenta con un Manual para el Profesor que contiene sugerencias metodológicas y diversos planes de discusión para ser aplicados sobre los temas de investigación.

El programa de FpN, contiene pasos definidos, como son:

Actividad previa: Se deben abordar temas de respeto entre los participantes para generar turnos de habla, espacios para preguntar, responder y dar razones; usar el razonamiento lógico.

Disparador: lectura o narración de la novela (según la edad) sobre el tema en estudio. Para niños que aún no leen, el docente deberá leer o narrar expresivamente el cuento y texto para trabajar. Para los niños que ya leen, pueden participar en la lectura.

Agenda y discusión filosófica: busca involucrar a los alumnos en la formulación de preguntas que consideren interesantes y coherentes en relación al tema de discusión. Las preguntas deben escribirse en el pizarrón rotuladas con número y nombre de quien la plantea, rescatando de dónde surgen las preguntas. Aquí los niños ponen en práctica su habilidad y capacidad de preguntar, imaginar y expresarse. Se jerarquizan y seleccionan sus preguntas, los participantes deciden con cuál comenzar la discusión.

Diálogo filosófico: caracterizado por el intercambio de ideas basado en sus conocimientos, creencias y capacidad de crear situaciones que expliquen lo que desean expresar, se espera una convivencia sana y de respeto. Por otro lado, la participación del docente, como coordinador de la discusión, se inicia con la guía de preguntas orientadoras y pertinentes, generando la escucha de las ideas filosóficas, con el fin de rescatarlas y retomarlas para el debate, así como ayudar a descubrir falacias en sus razonamientos. También coordinar un uso equitativo de la palabra, la moderación e intervención pertinentes.

Planes de discusión filosófica: se trata de un conjunto de preguntas que cuestionan la situación del tema y forman una serie de no-acumulativa, esto quiere decir que cada pregunta se argumenta desde un enfoque diferente.

Cada plan incluye preguntas formuladas por el docente, conforme al transcurso de la intervención con los alumnos, la organización del diálogo y la comunicación entre los participantes, se eligen las preguntas adecuadas (las escritas en la agenda) para seguir el hilo de los razonamientos.

Evaluación: En cada clase se evalúan aspectos como: la profundidad de la discusión filosófica, claridad, descubrimiento de supuestos, razonamientos y/o la participación de los integrantes del grupo. En cuanto a la participación, se evalúa la relación de los participantes durante la discusión.

La metodología creada por Lipman, ha sido aplicada y adaptada por distintos colectivos y de manera individual en todo el mundo. Esto da cuenta de la enorme influencia que ha ejercido sobre diversos autores e investigadores, quienes han puesto en práctica las clases y la comunidad de investigación. Estas diversas experiencias han derivado en adecuaciones propias, un ejemplo de ello es la propuesta de Santiago (2006), la cual fue retomada para el proyecto de investigación “Filosofía Para Niños y una Comunidad de Investigación en Preescolar”.

Por otro lado Accorinti (2015), comparte una serie de indicadores y características que se desarrollan en una comunidad de investigación:

- Que los niños se familiaricen con la práctica del pensamiento cuidadoso del otro.
- Que los niños desarrollen su pensamiento creativo.
- Que los niños desarrollen su capacidad para encontrar sentido en la experiencia ejercitándose en:
 - * Descubrir conexiones
 - * Descubrir alternativas
 - * Ofrecer razones
 - * Descubrir relaciones parte-todo y todo-parte
 - * Detectar y reconocer incoherencias
- Que los niños desarrollen y ejerciten su capacidad de:
 - * Razonar
 - * Extraer inferencias de distinto tipo
 - * Clasificar
 - * Categorizar
 - * Trabajar con la coherencia
 - * Trabajar contra la contradicción
 - * Formular preguntas

- * Identificar supuestos
- * Formular relaciones causa-efecto
- * Conocer y evitar la vaguedad del lenguaje
- * Distinguir ambigüedades
- * Reconocer la interdependencia entre medios y fines
- * Definir términos
- * Identificar y utilizar criterios
- * Ejemplificar
- * Construir hipótesis
- * Contextualizar
- * Anticipar
- * Predecir y estimar las consecuencias
- * Generalizar
- * Descubrir falacias no formales (Accorinti, 2015, pp.27-28)

FpN e infancia

La relación entre infancia y filosofía no es sencilla, pero lo que nos interesa resaltar es que FpN requiere reflexionar sobre ella, sus características, necesidades; en suma escuchar la propia voz de los niños. Sin embargo, los niños son:

“receptores y víctimas de todas las taras que vertebran nuestra sociedad tercermundista, sistemática y recurrentemente expoliada: racismo, desnutrición, migración, narcotráfico, televisión, etc., se ensañan con los infantes, con el añadido de que éstos son considerados menores de edad que carecen de voz y de razón.” (Ezcurdia, 2020, p. 70)

Además de la necesidad de reconocer el estatus de inferioridad otorgado a la infancia, FpN tiene la obligación de restituirle “una palabra propia y razonada, capaz de vertebrar y precipitar un proceso de autodeterminación.” (Ezcurdia, *ibíd.*, p. 71)

Sin embargo, otorgar, o mejor dicho, restituir la palabra a los niños no es una tarea sencilla, implica que los adultos nos desliguemos

de la posición que tradicionalmente se nos ha otorgado. Por un lado, el adulto tiene la responsabilidad legal y moral de cuidar y ofrecer una vida saludable, segura y feliz que garantice el pleno desarrollo de los niños, pero por otro; está presente la necesidad de vigilar, guiar, corregir, etc. La interrogante que surge aquí es ¿cómo armonizar lo que es derecho de los niños y, a la vez, obligación de los adultos (llámense padres, maestros, tutores, etc.)? ¿Cómo conjugar que los pequeños se conviertan en seres autónomos, razonables, cuidadosos, buenos ciudadanos y, además sean felices? Creemos que este aparente dilema es atendido por FpN, ya que no se trata de cuestionar la autoridad o las cosas que hacen los adultos sólo porque sí, sino que se contribuya a la educación del niño de hoy, para que sea autónomo el día de mañana. Sin duda, esto nos interpela como adultos, pues es necesario revisar las preconcepciones y prejuicios en relación al papel del adulto educador.

Por lo tanto, el diálogo, la crítica, la interpelación, es decir, el uso de la palabra o logos, son elementos inherentes a FpN, ya que los niños:

“ en la medida que éstos aparecen no sólo como filósofos, sino como guías de una Filosofía que se gana como Filosofía, justo al pensar problemas fundamentales en nuestra sociedad contemporánea, tercermundista, racista y corrupta, ... le otorgan un contenido material a las cuestiones capitales de la libertad, el bien y la justicia.” (Ezcurdia, *ibíd.*, p. 84)

Hay que pensar en los niños en tiempo presente, dejar atrás ideas como “los niños y jóvenes son el futuro de la humanidad”.

“Si bien nos resulta obvio que quienes hoy son niños serán adultos en el futuro, creemos que detrás de lugares comunes de ese estilo se esconde cierto desprecio por la niñez en sí misma. Esto es algo que tiene una larga tradición dentro de Occidente. Podríamos recordar, por ejemplo, expresiones de Aristóteles al respecto, para quien los niños no valen en sí mismos sino como “adultos en potencia”. Observar a los niños desde esa perspectiva puede llevar a olvidar que hoy los

chicos *piensan, desean, sufren, disfrutan, tienen conflictos, compiten entre sí*, etc.” (Santiago, 2006, p. 33)

FpN trata de acercar la filosofía a la infancia de hoy, lo que implica que los adultos (padres, maestros, familiares, etc.) se comprometan a conocerla y escucharla. Es decir, hay que aprovechar el momento actual de los que son niños, buscando el objetivo de desarrollar y explorar sus posibilidades de enriquecimiento a través de la filosofía

La visión idealizada de la niñez y su valor como adultos del futuro, encierra la noción de que los niños no son aún seres plenos porque carecen de algo: razón, experiencia o maldad. “Los chicos son puros, inocentes, buenos, generosos, solidarios, dulces, etc., etc. Es la sociedad la que, poco a poco –y en el mismo proceso en el que los va transformando en adultos–, viene a “ensuciar” esa pureza originaria.” (Santiago, 2006, p. 34) Si los niños son seres humanos ¿Por qué no aceptar que pueden compartir las mismas cualidades y defectos como cualquier otro? “En consonancia con lo anterior, podemos decir que pensamos en niños con cuerpo, con historia, viviendo en una época particular’, en un lugar específico. Es decir, *situados en un contexto*.” (Santiago, 2006, p. 34)

De acuerdo con Gustavo Santiago, 3 son los contextos que como mínimo debemos tener en cuenta para situar a la infancia actual: socioeconómico, mediático y escolar.

Contexto socioeconómico. La distancia entre pobres y ricos se acrecienta, sobre todo con la pandemia mundial por COVID-19 iniciada en 2020. Hay niños que pueden acceder a los sistemas de salud (de por sí deficientes), educación, recreación y seguridad; pero también están los que tienen poco o nulo acceso a los mismos.

“Cada vez es mayor el número de niños que crece con padres “ausentes” porque están todo el día trabajando o buscando trabajo, por lo cual los chicos quedan al cuidado de abuelos, hermanos “mayores” o de empleados contratados para cuidarlos (en este aspecto la situación no es demasiado diferente en las distintas clases sociales: aun quienes tienen un empleo bien remunerado encuentran su posición perma-

nentemente amenazada y, ante la incertidumbre que les provoca el futuro, se ven “obligados” a brindar a su trabajo todo su tiempo disponible, relegando la vida familiar a un segundo plano).” (Santiago, 2006, p. 35)

El consumo es otro asunto del contexto en el que los niños encuentran un lugar central, pues ya no son considerados como consumidores de segundo orden. La publicidad dirigida a ellos no sólo abarca productos infantiles, pues también influyen en cierta medida el consumo de los adultos. Han pasado a ser sujetos de consumo y, a la vez, objeto de la publicidad.

En el contexto mediático, influye demasiado la cantidad de tiempo que pasan viendo televisión o conectados al Internet (cada vez es más común que los niños tengan su propio celular o tableta electrónica). En este aspecto deben tenerse en cuenta tanto los contenidos que buscan, como el hecho lamentable de que no son supervisados (a veces los adultos dan a los niños los dispositivos para tener un poco de tiempo para sí mismos). Podemos constatar que los medios masivos de comunicación producen pocos contenidos de calidad y adecuados a la edad de los niños. Por otro lado, es más “seguro” para los padres tener al niño en casa, ya que la delincuencia ha crecido, lo cual:

“... ha hecho que los chicos vieran fuertemente disminuida su posibilidad de jugar en espacios libres, abiertos. Es decir, el tiempo que los chicos no están en la escuela o en alguna otra institución lo pasan “encerrados”, en general, dentro de su propia casa y, ocasionalmente, en la casa de un amigo viendo televisión o “jugando con la compu”. (Santiago, 2006, p. 36)

Contexto escolar. Los niños a los que nos interesa conocer particularmente para poder desarrollar un proyecto de trabajo, son los que van a la escuela. Creemos que este espacio es el mejor para trabajar Filosofía para Niños, porque pasan mucho tiempo ahí (al menos antes de la pandemia por COVID-19). Aunque la literatura para trabajar FpN es amplia y la mayoría de gran calidad, es vital que se conozca a

los niños de carne y hueso, concretos y particulares con los que se va a trabajar. Por eso, es importante delinear estrategias específicas para desarrollar sobre el contexto mismo y tratar de disminuir en la medida de lo posible, ciertos aspectos negativos de éste. Si lo logramos, consideramos que podremos estar en posibilidades de ofrecer experiencias alternativas al contexto común y cotidiano en que viven los niños; teniendo entonces mejores posibilidades de éxito.

Sobre la caracterización del infante de preescolar, en el documento *Aprendizajes clave para la Educación Integral* (2017) sección III, se proporciona información sobre los niños mexicanos que componen a la educación básica y se hace una clasificación por etapas de desarrollo acorde al nivel educativo y edades. Preescolar se encuentra en la primera y segunda etapas, la primera con niños de tres años.

“...los niños están muy activos y disfrutan aprendiendo nuevas habilidades, sus destrezas lingüísticas se desarrollan rápidamente, su motricidad fina de manos y dedos avanza notablemente, se frustran con facilidad y siguen siendo muy dependientes, pero también comienzan a mostrar iniciativa y a actuar con independencia”. (*Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, 2017, p.57)

Mientras que en la segunda etapa

“...hay un importante desarrollo de la imaginación. Tienen lapsos de atención más largos y de mucha energía física. Asimismo, este es el periodo de apropiación del lenguaje escrito, en el que se enfrentan a la variedad de sistemas de signos que lo integran tienen necesidad de interpretar y producir textos. También crece su curiosidad acerca de la gente y de cómo funciona el mundo”. (*Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, 2017, p.57)

Podemos decir que los infantes tienen la capacidad de moldearse con mayor facilidad, se encuentran en un proceso de transformación, su plasticidad cerebral tiene la habilidad de cambiar en respuesta a experiencias de aprendizaje.

Asimismo, en los Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017) se mencionan 3 factores contextuales que influyen sobre el aprendizaje temprano:

- Familia:
 - * actividades del hogar
 - * origen y contexto de los padres
 - * Estilos de crianza
- Comunidad:
 - * actividades cívicas y culturales
 - * servicios públicos
 - * seguridad
- Estancia infantil:
 - * actividades curriculares y extracurriculares
 - * relaciones con pares (p.59)

Creemos que en la familia, la comunidad y la escuela se involucran: atención y cuidado de los adultos para con los niños, interacciones concretas, uso del lenguaje, actitudes para relacionarse y resolver problemas de la vida cotidiana. Que influyen en el comportamiento, comunicación y pensamiento.

Por otra parte, para tener posibilidades reales de lograr los resultados deseados, es igualmente importante conocer datos cuantitativos que muestren la situación de los niños. De acuerdo al documento de UNICEF *La Agenda de la Infancia y la Adolescencia 2019-2024*, se enfatiza en los siguientes aspectos:

- En México viven 40 millones de niños, niñas y adolescentes de los cuales, 21 millones se encuentran en pobreza. 91% de los niños y niñas indígenas, se encuentran en pobreza.

La niñez que se encuentra en la primera infancia (de 0 a 5 años) también padece rezago:

- El 12% de este grupo sufre desnutrición crónica;
- El 30% recibió lactancia materna exclusiva durante sus primeros 6 meses de vida

- 65% no tiene acceso a libros infantiles.

En el ámbito de la salud, México ocupa el primer lugar mundial en obesidad infantil:

- 33.2 % de los niños entre 6 y 11 años tienen sobrepeso y obesidad,
- Entre los adolescentes (12 a 19 años), el 36.3% padece este problema.

Respecto a otras esferas, también hay rezago en:

- Educación, 8 de cada 10 estudiantes no alcanza los conocimientos requeridos en su nivel educativo y 4 millones de niños no van a la escuela.
- 6 de cada 10 niños de entre 1 y 14 años de edad, ha experimentado algún método violento de disciplina. Durante los últimos 7 años, diariamente son asesinados en promedio 3.4 niñas, niños y adolescentes.
- En lo relativo a la migración e inmigración, México es un país de origen, tránsito y de retorno de migrantes. En 2016 los niños mexicanos retornados de Estados Unidos fueron 13,737 y cerca de la mitad de los niños migrantes detectados en México viajaban sin la compañía de un adulto.

Más allá de los datos numéricos, que reflejan la injusticia social que padece una parte importante de la infancia en México; es necesario señalar que la pobreza, desnutrición, rezago educativo, violencia, etc., han de atenderse con urgencia, ya que:

“las probabilidades de que se vuelva permanente y las consecuencias que ocasiona son irreversibles lo cual compromete el desarrollo físico y cognitivo de la niñez y la expone al abandono escolar, a una mayor mortalidad por enfermedades prevenibles o curables y a no tener una dieta adecuada o suficiente.” (UNICEF, 2018, p.5)

Una problemática real; cómo surge el interés por Filosofía para Niños

Durante la experiencia en la práctica educativa en el periodo de formación como docente; se observó a educadoras realizando plenarios para rescatar los conocimientos previos de los alumnos, introducir al tema de una actividad o por el contrario para el cierre, con preguntas para verificar el logro de los aprendizajes esperados; la cual fue retomada durante las jornadas de práctica en el preescolar.

Las principales actividades observadas y llevadas a la práctica consisten en reunir a los alumnos en medio círculo; la educadora inicia la clase con un saludo, conversando sobre alguna inquietud; se introduce la actividad a través de preguntas indagatorias para rescatar los conocimientos previos de los alumnos, por ejemplo: sabes qué es . . . , han escuchado hablar de . . . , cómo se hace. . . , qué piensas. . . , etc. Son preguntas para tener respuestas específicas, haciéndolas cerradas.

A partir de ello, se realizó un análisis sobre lo qué sucede en las plenarios, cuestionando: ¿aprovechamos este momento para conocer a nuestros niños y niñas? ¿lo que saben es lo que realmente importa? ¿Conocemos de qué quieren hablar los niños y niñas? ¿de verdad es un momento de reflexión? ¿Los niños y niñas se escuchan entre ellos? ¿o sólo escuchan a la educadora? ¿Es un momento para compartir ideas o para que cada quien diga lo que sabe? ¿Cómo aprovechar este espacio para construir un diálogo compartido, un intercambio de emociones, pensamientos y experiencias? ¿Qué hacer para escucharnos y fomentar la convivencia, el respeto, la empatía?, etc. En otras palabras, estas preguntas condujeron a cuestionar la propia práctica: ¿qué estoy haciendo como docente para garantizar que los niños sean tomados en cuenta como sujetos activos, creativos, pensantes, con capacidades y habilidades? ¿cómo apoyar a su apropiación y desarrollo a través del tiempo, partiendo desde las características propias de la infancia? ¿tratando a la vez de cumplir con las exigencias sociales y educativas?

En los Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017), en el enfoque pedagógico de educación preescolar se menciona que:

Se pretende que los niños adquieran confianza en sí mismos al reconocerse como capaces de aprender, enfrentar y resolver situaciones cada vez con mayor autonomía, de relacionarse en forma sana con distintas personas, de expresar ideas, sentimientos y emociones, y de regular sus maneras de actuar. (Aprendizajes Clave para la Educación Integral, 2017, p. 307)

Considerando lo anterior, la siguiente tarea fue investigar sobre el programa de Filosofía para Niños (FpN). Fue creado a finales de los años 60 por, Matthew Lipman, en Columbia (EU), quien planteó una “comunidad de investigación” para estimular a los niños a: pensar y actuar a través del planteamiento de problemas; compartir sus experiencias, posturas, información, conocimiento, enlazando con los diferentes tipos de pensamiento. Según Lipman, el pensamiento es: crítico (racionalidad y solución de problemas de acuerdo al contexto), creativo (eje central hacia la imaginación, creación de hipótesis, interpretación, conexión con diferentes contextos, reales e imaginarios) y cuidante (parte humanitaria y ética), el cual se centra en muestras de respeto hacia la opinión de otros y sobre el pensamiento propio.

Además de lo ya expuesto sobre la posibilidad real de trabajar FpN, en el documento *La Filosofía, una Escuela de la Libertad*, se mencionan discusiones y evidencias que demuestran y refutan distintas objeciones sobre el trabajo filosófico con niños y niñas. Por ejemplo, Lipman partió de las fases de desarrollo definidas por Piaget, para escribir las novelas filosóficas. En este tenor, algunos investigadores en el área de psicología del desarrollo han identificado que existen micro-competencias que ocurren desde la más temprana edad, originadas o estimuladas por la orientación argumentativa del lenguaje. “... los niños pueden reflexionar con la ayuda del maestro, sobre todo cuando los métodos son activos, trabajando sobre los procesos y no sólo sobre el aprendizaje y la memorización de los resultados científicos.” (UNESCO, 2011, Cap. I, p.8)

Es conveniente recordar el efecto Pigmalión, pues las creencias del profesor influyen en los resultados e incluso en las conductas

grupales. Nos referimos a que si no creemos que nuestros estudiantes son capaces de filosofar, ellos no lo harán ni manifestarán interés o aptitudes para hacerlo. “... simplemente porque el profesor no habrá creado ninguna condición psicológica –como la confianza en el grupo–, ninguna condición pedagógica –como la comunidad de investigación– ni ninguna condición didáctica –como el propósito filosófico que plantea exigencias intelectuales durante la discusión–.” (UNESCO, Ibid.)

La innovación implica, en cierto modo, la experimentación pedagógica fundamentada, hay que otorgar un voto de confianza a la aptitud de los niños para filosofar, “... ya que presupone una confianza en el potencial reflexivo del niño que refuerza «la zona de desarrollo próximo», un concepto del psicólogo ruso Lev Vigotsky.” (UNESCO, Ibid.)

Por ello, se optó la Filosofía Para Niños como el enfoque que enmarcaría el método de intervención para el desarrollo del pensamiento de niñas y niños: autónomo, creativo, ético y crítico. Un primer fin planteado, fue que les posibilitara ir más allá de la sola obtención de respuestas, incentivándolos a buscar razones, la expresión de sus emociones, ideas y opiniones, compartiendo información e involucrándose en experiencias concretas.

Una iniciativa con niños reales

Se hizo una investigación titulada “Filosofía Para Niños y una Comunidad de Investigación en preescolar”, con niños de entre 5 y 6 años, donde participaron 3 niñas, 3 niños y la docente, en un Jardín de Niños de la Ciudad de Xalapa, Veracruz en México. Con el propósito de identificar cómo construyen un pensamiento crítico, creativo y cuidante (pensamiento multidimensional). Se llevó a cabo en 6 sesiones, cada una con un tema de discusión que surgió después de la lectura de un libro, la observación de una imagen o videos. Igualmente, se hizo un análisis de las estrategias de intervención y

cómo FpN beneficia el desarrollo de la autonomía y las relaciones sociales de los niños.

Para esta comunidad de Investigación se adaptó la propuesta metodológica de FpN de Gustavo Santiago (2006), quien tiene una amplia experiencia con niños, así como varias publicaciones sobre el tema. Ésta consta de los siguientes pasos:

1. El círculo: espacio oportuno en donde todos los participantes se colocan en un círculo, para tener un contacto visual y corporal que permita una buena comunicación entre todos.
2. Actividad de inicio: momento de interacción entre los miembros para crear un ambiente de confianza, una pequeña actividad que haga una conexión con los conceptos del tema que se va a discutir.
3. Presentación del texto: se expone la situación a discutir, en el caso que aquí se presenta, se adaptó para niños de preescolar; haciendo uso de diversos materiales: videos, cuentos, música, imágenes que cuentan una historia¹, etc.
4. Reconstrucción del texto: momento en el que se rescata que tanto han comprendido, se hace mediante el diálogo y colectivamente.
5. Problematización: momento de despertar en los alumnos un cuestionamiento al que no le puedan dar una solución inmediata, es un espacio para que los alumnos comiencen a tener una postura ante el problema.
6. Discusión: parte central de la comunidad de investigación, diálogo grupal de la situación problema, surgen nuevas preguntas, se expresa el pensamiento propio y se construye un pensamiento comunitario.

1 Éstas se retomaron del trabajo de las profesoras Daniela Martagón y Ellen Duthie, se trata de imágenes como recurso para incitar diálogos a partir de lo que ven y preguntas orientadoras: "...las imágenes habilitan primero, y las preguntas luego, es un proceso de reflexión" (Fundación Lúminis, 2017). De las autoras se utilizan algunas imágenes de la serie de filosofía visual Wonder Ponder.

7. Actividad de cierre: momento de reflexión y conexión; se relaciona con lo que pasó o lo que puede pasar, pueden realizarse juegos, actividades o canciones.

Una vez comprendidos los elementos que integra una comunidad de investigación, se procedió a ordenarlos en una secuencia didáctica para mayor facilidad de aplicación, quedando en tres momentos, inicio, desarrollo y cierre. Esto permitió la elaboración de un plan acción, además de contemplar el nombre de la sesión de la comunidad de investigación, el tiempo, la estrategia con la que se presentó el tema de discusión y los materiales. Todo esto de acuerdo a la edad de los niños y a su contexto.

Entre los principales hallazgos obtenidos al implementar la comunidad de investigación, están:

- Cada participante mostró diferente desarrollo de su pensamiento y nivel de participación en la comunidad de investigación; conforme participaron construyeron ideas y opiniones propias y contribuyeron a nuevas definiciones
- De acuerdo al tema de discusión se pudo inferir el tipo de pensamiento que se expresó: una situación puede inclinarse al desarrollo del pensamiento creativo, ya que hay mayor uso de la imaginación para pensar situaciones hipotéticas o ficticias; otra puede tener mayor impacto en su sensibilidad y sus emociones; mientras que, por otra parte, pueden resaltar el uso del razonamiento lógico.
- El pensamiento cuidante también se manifestó con respeto y sensibilidad hacia otras personas o situaciones que no son de la comunidad de investigación (personajes ficticios de la situación que se discute).
- Hubo progresos por sesión, como mayor participación lingüística (diálogo), interacción afectiva, intercambio de opiniones, motivación entre los miembros, confianza para expresarse, atención centrada, defensa de su pensamiento, colaboración, desarrollo en general del pensamiento multidimensional etc.

En cada sesión se discutieron temas diferentes, sin embargo se logró observar en los niños y niñas mayor capacidad de contextualizar sus ideas con ejemplos, crear hipótesis y supuestos, personajes y escenarios imaginarios; reconocer incoherencias, descubrir y crear alternativas para solucionar un problema, producir ideas distintas de acuerdo a lo que escuchan o saben sobre un mismo asunto, interpretar de formas distintas las situaciones, emitir juicios, reconocer equivocaciones, defender creencias, colaborar en las ideas y construcción del pensamiento de otros, expresar sensibilidad ante situaciones preocupantes y buscar justicia; así como expresar sus emociones de acuerdo a las diferentes situaciones.

Por lo que es evidente que se desarrolló una correlación entre los tres tipos de pensamiento, fortaleciendo así el pensamiento multidimensional:

- Las estrategias para introducir al tema de discusión también impactaron en el desarrollo de la comunidad de investigación. Ya fueran cuentos, videos, imágenes, debían ser acordes a la edad e interés de los alumnos, asegurar que la información abriera una discusión y que el tiempo de revisión de la fuente fuera el pertinente para no perder la atención de los participantes.
- Las preguntas que guiaron la discusión del tema motivaron a los alumnos a cuestionar más. Ya que los niños de preescolar están en el proceso de ampliación y conocimiento del lenguaje, la formulación de sus preguntas se caracterizó por la interrogante ¿por qué?, por lo que el docente los incitó a la formulación de nuevas preguntas.
- En la actividad de cierre, como momento de conexión, el juego tuvo un papel importante ya que es un medio de aprendizaje, además de que los motivó, emocionó e interesó. El cierre debe diseñarse con la finalidad de lograr una conexión entre pensamiento y acción.

- La comunidad de investigación favoreció la autonomía y relaciones sociales. La autonomía se evidenció en el debate que tuvieron los niños para resolver un problema a través de su expresión personal experimentando con un pensamiento propio, creando conceptos y participando de forma activa. Por otro lado, las relaciones sociales se fortalecieron en una sana convivencia, intercambio y enriquecimiento de pensamiento colectivo, su interacción mostró, actitudes, acciones, emociones y toma de decisiones.

Hasta aquí, el análisis del trabajo realizado nos demuestra la necesidad de seguir contribuyendo al desarrollo de un pensamiento multidimensional, con el fin de que desde la infancia los alumnos tengan la oportunidad de organizar, explorar, crear, compartir y cuidar su propio pensamiento dentro de la sociedad.

Filosofía para Niños en preescolar: una experiencia para aprender a pensar

Con base en los resultados obtenidos con la implementación de FpN, se desarrolló una planeación didáctica para poner en práctica una comunidad de investigación, como propuesta concreta derivada del análisis de los logros alcanzados en el proyecto de investigación original en preescolar. La idea inicialmente planteada, se modificó al hacer un análisis de los criterios de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017); pues al identificar los aprendizajes esperados favorecidos, se observó que la filosofía para niños se vincula con estos elementos centrales del Modelo Educativo para la Educación Básica. En este punto del proceso, se visualizó que FpN favorece ampliamente los propósitos de la Educación Preescolar.

La sociedad a la que pertenecemos tiene la responsabilidad de atender las necesidades educativas de niños y niñas que se integran a ella. La escuela, es un elemento fundamental para estimular las

capacidades, habilidades y aptitudes de los alumnos y alumnas para garantizar el crecimiento personal y social, que todo humano necesita. Por otro lado, los docentes tenemos la encomienda de construir un ambiente de aprendizaje basado en la acción, participación e interacción continua en el entorno de los educandos, tratando de innovar en la investigación, en la práctica y en la actualización para lograr los propósitos educativos que se persiguen.

En México el nivel preescolar se estableció como obligatorio, a principios del año 2000, "...la importancia de hacer obligatoria la educación preescolar en México se comenzó a discutir en el Congreso en el año 2001 y su obligatoriedad empezó a operar en el ciclo escolar 2004-2005." (Aprendizajes Clave para la Educación Integral, 2017, p.59) De esto se deriva la necesidad de que el Estado, padres de familia y docentes se comprometan a garantizar una educación integral para los infantes, tomando en cuenta sus características, físicas, cognitivas, contextuales y personales:

"...las experiencias e interacciones con el medio físico y social (cultural) en que se desenvuelve cada niño son un estímulo fundamental para fortalecer y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades y valores; además, factores biológicos (genéticos) influyen en las diferencias de desarrollo entre los niños" (Aprendizajes Clave para la Educación Integral, 2017, p.56)

En preescolar se diseñan, actividades, proyectos, situaciones didácticas, aprendizaje basado en problemas, etc., por lo que de acuerdo al programa vigente Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017), se retomaron los Campos Formativos de Formación académica: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. El Área de Desarrollo Personal y social está organizado a su vez, en tres áreas de desarrollo: Artes, Educación Socioemocional y Educación Física. Además del objetivo de abonar al logro de los aprendizajes esperados. El programa menciona:

“Cada aprendizaje esperado define lo que se busca que logren los estudiantes al finalizar el grado escolar, son las metas de aprendizaje de los alumnos... Su planteamiento comienza con un verbo que indica la acción a constatar... se organizan con base en categorías, denominadas organizadores curriculares, con la intención de mostrar el trayecto formativo de los niños, desde que entran al preescolar, hasta que salen de la secundaria... se gradúan progresivamente los conocimientos; las habilidades, las actitudes y los valores que deben alcanzarse para construir sentido y también para acceder a procesos metacognitivos...” (Aprendizajes Clave para la Educación Integral, 2017, p. 114)

Organización del Campo de formación académica: Lenguaje y Comunicación

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, PREESCOLAR		
ORGANIZADOR CURRICULAR 1	ORGANIZADOR CURRICULAR 2	APRENDIZAJES ESPERADOS
ORALIDAD	Conversación	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros. • Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas.
	Narración	<ul style="list-style-type: none"> • Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con enotación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.
	Descripción	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona características de objetos y personas que conoce y observa.
	Explicación	<ul style="list-style-type: none"> • Explica cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenado las ideas para que los demás comprendan. • Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta. • Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas o afirmaciones de otras personas. • Da instrucciones para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, PREESCOLAR		
ORGANIZADOR CURRICULAR 1	ORGANIZADOR CURRICULAR 2	APRENDIZAJES ESPERADOS
ORALIDAD	Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y localidad, y reconoce su significado. • Identifica algunas diferencias en las formas de hablar de la gente.
ESTUDIO	Empleo de acervos impresos y digitales	<ul style="list-style-type: none"> • Explica las razones por las que elige un material de su interés, cuando explora los acervos. • Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.
	Búsqueda, análisis y registro de información,	<ul style="list-style-type: none"> • Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, apoyándose en materiales consultados.
	Intercambio oral y escrito de información	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas para contruir textos informativos. • Comenta e identifica algunas características de textos informativos.
LITERATURA	Producción, interpretación e intercambio de narraciones	<ul style="list-style-type: none"> • Narra hisotrias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características de las acciones y los lugares donde se desarrollan. • Comenta a partir de lal ecturs que escucha de textos lirterarios, ideas que relaciona con expericinas propias o algo que no conocía. • Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios. • Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros. • Construye colectivamente narrciones con l expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta la educadora.
	Producción, interpretación e intercambio de	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende poemas y los dice enfrente de otras personas. • Identifica la rima en poemas leídos en voz alta.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, PREESCOLAR		
ORGANIZADOR CURRICULAR I	ORGANIZADOR CURRICULAR 2	APRENDIZAJES ESPERADOS
LITERATURA	poemas y juegos literarios	<ul style="list-style-type: none"> • Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje. • Contruye colectivamente rimas sencillas.
	Producción, interpretación e intercambio de textos de la tradición oral	<ul style="list-style-type: none"> • Dice relatos de la tradición oral que le son familiares
PARTICIPACIÓN SOCIAL	Uso de documentos que regulan la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros. • Identifica su nombre y otros datos personales en diversos documentos.
	Análisis de medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Comenta noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios.
	Producción e interpretación de una diversidad de textos cotidianos.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta instructivos, cartas, recado y señalamientos. • Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios. • Prodice textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia

(Aprendizajes Clave para la Educación Integral, 2017, p.198)

Tabla 2
Organización de Área de Desarrollo personal
y social: Educación Socioemocional

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, PREESCOLAR		
ORGANIZADOR CURRICULAR 1	ORGANIZADOR CURRICULAR 2	APRENDIZAJES ESPERADOS
AUTOCONOCIMIENTO	Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.
AUTORREGULACIÓN	Expresión de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad. Tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. • Dialoga para solucionar conflictos y pensar de acuerdo para realizar actividades en equipo.
AUTONOMÍA	Iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando lo necesita. • Elige el recurso que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar. • Realiza por sí mismo acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás.
	Toma de decisiones y compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.
EMPATÍA	Sensibilidad y apoyo hacia otros	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce cuando alguien necesita ayuda y la proporciona. • Reconoce y nombra características personales y de sus compañeros. • Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros.
COLABORACIÓN	Comunicación asertiva	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa con seguridad y defiende sus ideas antes sus compañeros. • Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, PREESCOLAR		
ORGANIZADOR CURRICULAR 1	ORGANIZADOR CURRICULAR 2	APRENDIZAJES ESPERADOS
COLABORACIÓN	Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Convive, juega y trabaja con distintos compañeros. • Propone acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, explica su utilidad y actúa con apego en ello. • Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros, explica las consecuencias de sus actos y reflexiona ante situaciones de desacuerdo.

(Aprendizajes Clave para la Educación Integral, 2017, p.318)

Al analizar y evaluar el alcance de la tesis, se propone ahora una adecuación a un plan utilizado, retomando las consideraciones de los Aprendizajes esperados.

Adecuación de un Plan de clase, para implementar FpN

Tema: Cómo deben ser tratados los animales	Fecha: 20 de Febrero 2020	Duración de la secuencia: 30 minutos
Área de Desarrollo personal y Social: Educación Socioemocional	Organizador Curricular 1: Empatía Organizador Curricular 2: Sensibilidad y apoyo hacia otros	
Aprendizaje esperado: Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros.		
Campo de formación académica: Lenguaje y Comunicación	Organizador Curricular 1: Oralidad Organizador Curricular 2: Conversación	
Aprendizaje esperado: Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas		
Estrategia para rescatar el tema: Observación de imagen de "Mundo cruel".	Materiales/recursos <ul style="list-style-type: none"> • Imagen del material didáctico Mundo Cruel: Zoológico (Serie Wonder Ponder de Filosofía Visual para Niños.) • Plan de discusión 	

Inicio:

- Docente y Alumnos se deben ubicar en un círculo, de manera que todos tengan contacto visual para una buena comunicación.
- Presentación de un vídeo: El hábitat. Camaleón. (<https://www.youtubekids.com/watch?v=kC7Ogt498vU&hl=es-419>)
- Jugar al tin-marin para hacer algunas preguntas, cómo: ¿De qué trató el vídeo? ¿Todos los animales pueden vivir en el mismo lugar? ¿Por qué?

Desarrollo:

- **Presentación del texto;** Se mostrará a los alumnos una imagen de la serie wonder ponder de filosofía visual llamada “mundo cruel”, que representa a algunos animales y a un niño en un zoológico.
- **Reconstrucción del texto;** Preguntar a los alumnos ¿Qué ven en la imagen?
- **Problematización:** ¿Te gustaría vivir en zoológico? ¿Por qué?
- **Discusión** (momento central de FpN) inicia cuando algún alumno da respuesta a la pregunta elegida para comenzar.
- **Otras preguntas para la discusión del tema:** ¿Te parece cruel lo que está pasando en la imagen? ¿Por qué? ¿Qué es más cruel, tener a un niño en una jaula o tener a un animal en una jaula? Cuando un niño está triste, ¿es la misma tristeza que la de un tigre o es diferente? ¿Deberían permitir a los extraterrestres/monstruos tener a los animales en jaulas? ¿Deberían permitir a los extraterrestres/monstruos tener a los humanos en jaulas? ¿Deberían permitir a los humanos tener animales en jaula? ¿Cómo le explicarían a los extraterrestres/monstruos que es cruel tener a los animales y a los niños en jaulas?

Cierre:

Jugar “Qué animal decido ser”. Se ponen todos los alumnos en un círculo y en medio una silla, en la cual se va a sentar una persona del grupo. El alumno que se ponga en el centro deberá elegir un animal de su preferencia e imaginar que él es ese animal

El resto, por turnos deberá decir algo que crea que merezca el animal que representa su compañero (algo positivo).

Todos los alumnos han de pasar por el centro.

El plan de clase sugiere una evaluación que permite valorar el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo del pensamiento a través de un instrumento de evaluación con indicadores a observar de acuerdo a las características de cada tipo de pensamiento: creativo, crítico y cuidante. También se considera un apartado para anotar observaciones y registrar evidencias del desarrollo del pensamiento y qué indicador

se favorece, ejemplificando con comentarios de los niños durante las sesiones. La evaluación se hace de forma individual.

Indicadores de evaluación “pensamiento crítico”

- Argumenta lo que piensa
- Contextualiza con ejemplos
- Fórmula relaciones causa-efecto
- Extrae inferencias de distinto tipo
- Formula preguntas
- Sustenta afirmaciones
- Autorectifica (en el sentido de darse cuenta de sus errores, detecta y reconoce incoherencias)
- Identifica características y diferencias de las distintas situaciones

Indicadores de evaluación “pensamiento creativo”

- Hace conexiones con las ideas
- Trabaja con hipótesis, con alternativas y con la fantasía
- Describe alternativas para solucionar un problema
- Produce ideas distintas sobre un mismo asunto
- Originalidad (genera comentarios, objetos o situaciones inusuales)

Indicadores de evaluación “pensamiento creativo”

- Respetar los turnos de participación de sus compañeros
- Mantener el foco de atención cuando habla un compañero
- Defiende sus ideas y creencias de forma activa (sin querer cambiar la opinión de otros)
- Entiende el pensamiento de otros (tiende a la cooperación)
- Aprecia con respeto, alienta y apoya
- Muestra empatía y sensibilidad ante una situación

Sugerencias para aplicar filosofía para niños en educación preescolar

Derivado del análisis de la secuencia didáctica desarrollada en un plantel de educación preescolar, a continuación se presentan algunas propuestas para implementar FpN en el aula, mostrando su vinculación con los Aprendizajes Clave para la Educación Integral.

PROPUESTA	APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL
<p>Organizar las actividades en una planeación didáctica, relacionando los campos formativos y Aprendizajes Clave para la Educación Integral con la metodología propuesta por Santiago (2006).</p>	<p>Adaptación de secuencia didáctica, utilizando metodología de Santiago:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El círculo 2. Actividad de inicio 3. Presentación del texto 4. Reconstrucción del texto 5. Problematicación 6. Discusión 7. Actividad de cierre <p>Considerando los Campos de formación académica y los aprendizajes esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y Comunicación • Pensamiento Matemático • Exploración y comprensión del mundo natural y social <p>Y las Áreas de desarrollo de personal y social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación socioemocional • Artes • Educación Física
<p>Utilizar materiales diversos para generar la discusión dentro de la comunidad de investigación. Tomando en cuenta la edad de los niños, la calidad del material y características del mismo.</p> <p>Para generar interés en los participantes, hay poner atención en: ilustraciones, la información que presenta (acorde a la edad), el texto, el tiempo que toma presentar toda la información, etc.</p>	<p>Imágenes: que ilustren una historia, representen expresiones faciales y emocionales, coloridas, que incluya varios personajes</p> <p>Música: narración de historias reales, lenguaje acorde, ritmo alegre.</p> <p>Cuentos: imágenes, poco texto, lenguaje a la edad, nuevos conceptos</p> <p>Videos: animados, informativos, cortos (máximo 5 minutos)</p>

<p>Implementar dinámicas y estrategias lúdicas acordes al tema de la discusión y el objetivo.</p>	<p>Juego simbólico, representaciones; imitación de roles de situaciones que observan en la vida real y se relacionen con el tema de discusión en donde los niños continúen con el diálogo comunicativo (filosofar jugando)</p>
<p>Considerar el tiempo y el número de participantes. Es importante optimizar el tiempo, para que sea el suficiente para cumplir con el objetivo de la comunidad de investigación y que no se exceda y se pierda la atención de los niños y niñas.</p>	<p>El tiempo debe tomarse en cuenta de acuerdo a las características de los niños (no olvidar que están en proceso de autorregulación) Considerar un mínimo de 6 y un máximo de 10 participantes, para no perder el propósito de la comunidad de investigación y exista una verdadera comunicación.</p>
<p>Utilizar material didáctico para las actividades lúdicas.</p>	<p>Es importante que los niños y niñas tengan material concreto para apoyar el juego como disfraces o marionetas</p>
<p>Prever preguntas que guíen la discusión en la comunidad e investigación</p>	<p>Tener un listado de preguntas que inciten a resolver un problema (para la agenda) Formular nuevas preguntas que rescaten ideas centrales, que recuperen el tema de discusión. Crear dinámicas para iniciar las preguntas, como: la papa caliente, el tin marín, sorteo, etc.</p>
<p>FpN debe integrar un proceso evaluativo para conocer el desarrollo de los alumnos por su intervención.</p>	<p>Hacer un instrumento con indicadores de las características de los tres tipos de pensamiento y un apartado de observaciones. Para lograr identificar cómo se desarrolla un pensamiento multidimensional Evaluar los aprendizajes esperados con instrumentos e indicadores que considere pertinente la educadora.</p>

Conclusiones

La incorporación del término “filosofía” en el texto del artículo tercero constitucional, tiene varias implicaciones y retos para la educación. No se trata solamente de una palabra más agregada a este importante documento que rige al sistema educativo mexicano. Entre varias posibilidades, nos acogemos a una en donde la filosofía sea incorporada recuperando su espíritu crítico, su metodología disciplinar y dialógica, su amplitud temática que conecta y es pertinente con problemas sustantivos de la propia educación.

Para que esta palabra no se quede en el aire y abierta a la interpretación, hay que plantear algunos elementos mínimos para que su implementación en las aulas sea rigurosa y sin perder la esencia educativa de la filosofía. La enseñanza de la Filosofía para Niños es una magnífica oportunidad para incentivar una educación filosófica de manera transversal, pero requiere una formación específica para no trabajar sólo en el aspecto metodológico, sino también recuperar los grandes temas filosóficos.

Lo que creemos que puede recuperarse de la filosofía no se reduce al estudio formal de la disciplina, sino que representa un modo de aprender desde una perspectiva crítica y dialógica. Se trata de:

“recuperar su propedéutica como un valor instrumental que puede enriquecer la dimensión reflexiva del currículo actual... [y mostrar] cómo esta disciplina puede servir de fundamento para una educación que en su conjunto sea más crítica y creativa, se trata entonces, de una transformación de fondo del sentido de educar” (Madrigal, p. 12)

Sin embargo, es necesario apuntalar tanto la formación inicial de profesores de educación básica, como la práctica de los que ya están en servicio; para coadyuvar a una mejor intervención en las aulas. La reciente reforma al artículo tercero representa un momento histórico importante para la filosofía y la educación en México. Pero es necesario hacer un análisis conceptual para clarificar qué cualidades

y tópicos de la filosofía se requieren trabajar en la escuela; para aterrizar la parte metodológica. Con lo anterior, se sentarán las bases para delinear la formación de los maestros y prepararlos para la implementación de la FpN.

A lo largo de este escrito hemos defendido la imperiosa necesidad de ofrecer a los niños una educación filosófica, porque creemos que puede:

“...introducir diferencias significativas en los aprendizajes de los alumnos: la comprensión lectora, el razonamiento, la creatividad, etc.; o si se producen cambios en las actitudes del niño hacia sí mismo, hacia los compañeros y hacia la propia escolarización.” (Madrigal, p. 14)

El desafío es:

“¿Cómo deben entonces, estar preparados los docentes para superar los retos de la enseñanza de una educación filosófica para NNA²?... Debido a que el maestro juega un papel pleno y complejo en la relación pedagógica con los alumnos, John Dewey, uno de los filósofos más influyentes en Lipman, invita a pensar al maestro como filósofo. . . en tanto filósofo, debe mantener una actitud reflexiva permanente sobre: a) el conocimiento a enseñar, b) sobre las disciplinas que le ayuden a orientar su práctica, y c) sobre los efectos de su práctica pedagógica; ...requiere tener talento para oír, sentir y respetar la singularidad propia de las personas a las que quiere transmitir algo.” (Madrigal, pp. 14-15)

Todo lo anterior implica una transformación radical de la docencia, pues es deseable que el profesor que trabaje FpN en su aula sea cuestionador, reflexivo, analítico, creativo, etc. Por lo tanto, el maestro, al implementar FpN experimenta un cambio de su propia práctica, pues al cuestionar se cuestiona a sí mismo.

2 Niñas, niños y adolescentes.

En algún momento Lipman afirmó que: “Filosofía para niños es una contribución a la liberación cognitiva del niño. FpN... puede también contribuir a la liberación cognitiva de los educadores si somos capaces de promover una formación docente rigurosa, basada en la experiencia, con orientación humanista y que desarrolle las capacidades de los maestros. (Madrigal, p. 16)

En lo que respecta a los logros en los aspectos metodológico y didáctico, creemos que Filosofía para Niños permitió desarrollar el pensamiento multidimensional, “crítico, creativo, empático, sensible, abierto, complejo, etc.” de los niños y niñas del preescolar donde se aplicó, favoreciendo su práctica y permitiendo que puedan:

- Construir un sentido personal y social; responderse quién soy y quién decido ser con ustedes, experimentar con sus juicios y prejuicios, buscar razones para lo que creen y comparten, involucrarse para crear experiencias en donde se ponga en juego el pensamiento y acción.
- Tener libertad de construir un pensamiento propio; que sean reconocidos y escuchados
- Tener un visión crítica del mundo; qué sucede y cómo me involucro
- Ser libres para crear e imaginar; escenarios, supuestos, historias, hipótesis
- Mostrar flexibilidad y apertura: adquirir conocimientos, cambiar ideas, conceptos o posturas y contribuir a las de otros, se apropian de nuevos conceptos y construyen sus propias definiciones
- Ser sensibles y emocionales; empáticos y colaborativos, respetando los pensamientos de otros, sin intentar cambiarlo, buscar la solución a un problema considerando lo que ellos creen justo y expresando sus emociones.
- Tener un contacto visual y corporal; aprender unos de otros, imitar acciones, enriquecimiento de vocabulario y creación de definiciones.

- Solucionar conflictos o desacuerdos de pensamientos a través del diálogo.
- Participar activamente en actividades lúdicas, y se diviertan.

En definitiva la realización de esta propuesta, ha permitido no sólo valorar el desarrollo del pensamiento, sino que también ha demostrado que FpN puede adaptarse a los planes y programas de estudio en México y abonar considerablemente a los propósitos de la educación preescolar, tomando en cuenta los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social, junto con los aprendizajes esperados, las orientaciones didácticas; contribuyendo a los rasgos del perfil de egreso. Involucrando experiencias significativas e interesantes para los alumnos.

En suma, FpN nos regala una perspectiva de la vida; vista desde la infancia, de lo que los niños creen que es real, de lo que creen bueno o malo, sobre sus ideas arraigadas con base en su contexto, sobre su comportamiento; y cómo deciden ser con los demás. Invitando a los adultos a un cambio de creencias sobre la figura infantil: ¿por qué seguimos diciendo que niños y niñas no pueden comentar u opinar sobre temas polémicos y complejos? Creemos que si los infantes aprenden a pensar y a expresar lo que piensan desde la edad temprana, para su adultez seguramente tendrán una personalidad autónoma y segura para comunicar sus ideas y relacionarse con otros, sin miedo a los prejuicios de la sociedad. Confiamos en que también habrán de practicar el respeto hacia formas diversas de pensar y ser. Por último, creemos que FpN exhorta a los docentes a continuar investigando y aplicándola en los distintos niveles de educación básica, además del preescolar, para vincularla con los planes y programas, haciendo efectivo el precepto constitucional de incluir la filosofía en la educación mexicana.

Referencias

- ACCORINTI, S. (2015). *Filosofía para niños. Introducción a la teoría y a la práctica*. Manantial. Buenos Aires, Argentina
- DE PUIG, I. (2018). *Filosofía para niños*. Voces de la Educación, 3(6), 77 - 84. Consultado el 14 de marzo de 2021 en: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/121>
- DUTHIE, E. y Martagón, D. (2017) *Serie Wonder Ponder de Filosofía Visual. Mundo cruel*. Editorial Sexto Piso. México.
- EZCURDIA, J., Madrigal Romero, M. et al. (2020) *Filosofía para Niñas y Niños en México. Un horizonte de diálogo, libertad y paz*. Editorial Torres Asociados. México.
- FUNDACIÓN Lúminis. (2017) *Cómo preguntar para que te pregunten. El interrogante como motor del aprendizaje*. Consultado el 12 de marzo de 2021: <https://www.wonderponderonline.com/s/Guia-Didactica-Ellen-Duthie-version-final.pdf>
- GONZÁLEZ, S. y Méndez, D. (s/f). *Manual de Filosofía para Niños*. Consultado el 10 de febrero de 2021 en: <https://cursos.aiu.edu/Filosofia%20para%20Ninos.html>
- SANTIAGO, G. (2006). *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*. Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Educación Preescolar*. México. Recuperado de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-preescolar.html>
- SECRETARÍA de Gobernación (2019). *Diario Oficial de la Federación. Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Consultado el 14 de marzo de 2021: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019 Cámara de diputados. Artículo 3°
- UNESCO (2005) *Informe del Director General Relativo a una Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía*. 171 Ex/12. París, Francia.

UNESCO. (2011). *La Filosofía. Una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro.*

UNICEF (2018) *La Agenda de la Infancia y la Adolescencia 2019-2024.*

Entrenar el pensamiento es una forma de mejorar el mundo

JORDI NOMEN¹

*El mundo entero se aparta cuando ve pasar a un hombre
que sabe adónde va.*

Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944)

Introducción

Entrenar el pensamiento

Las personas tenemos percepciones, sentimientos y razón, pero este arsenal congénito, si no se entrena, tiende a marchitarse. Debemos llegar a ser buenos perceptores, razonables y sensibles. No obstante, con ello sólo logramos el progreso individual y los problemas actuales, cada vez más complejos, nos obligan a añadir una nueva dimensión, el pensamiento cuidadoso, que introduce a los demás en la ecuación de progreso humano y obliga al sesgo ético y de Ciudadanía, para conseguir esos dos grandes valores que son la libertad y la justicia. Libertad para decidir y justicia equitativa, que proteja a los más débiles. Decían los griegos, padres de la filosofía, que los grandes valores que permiten pensar bien son la verdad, la belleza y la bondad. Por ello propongo el pensamiento crítico, para acercar a los niños y jóvenes a la verdad, el pensamiento creativo, para acercarlos a la belleza y el pensamiento cuidadoso para acercarlos a

1 Jefe de Departamento de Humanidades Escola Sadako-Barcelona. Autor de “El niño filósofo” y “El niño filósofo y el arte”.

la bondad. Nótese que aquí se afirma el término “acercarlos”, puesto que los tres valores, en tanto que tales, son irrealizables en plenitud. Por ello, el acento se pone en su búsqueda y su inspiración, más que en su pleno logro. Volveremos a ellos más tarde porque antes cabe ser conscientes de las dificultades que habrá que superar para llevarlos a la práctica. Veámoslas.

Los obstáculos que impiden el buen pensar hoy.

Lo primero que hay que decir es que no debemos caer en una suerte de pesimismo que nos lleve a envolver todo en un velo oscuro. A pensar bien se aprende y el cerebro es un órgano plástico y adaptativo. Empecemos por ahí. Con todo, hay una serie de obstáculos que dificultan ese aprender a pensar.

El primero de ellos es la prisa, la gestión del tiempo. Como decía Lao-Tsé, “El hombre corriente, cuando emprende una cosa, la echa a perder por tener prisa en terminarla”.

Uno de los impactos de las nuevas tecnologías, en la sociedad, ha sido la aceleración del tiempo. Antes el tiempo era medido por las campanas, que señalaban los actos individuales y sociales. El tañer de campanas nos situaba en los eventos fundamentales, la vida, la muerte, el rito... Luego llegó la sirena de la fábrica, que marcaba el inicio de las obligaciones. El reloj de pulsera, marcó un tiempo más controlable y acelerado, más individual, en línea con la producción. Y ahora, el tiempo se rige por bits, que recorren el mundo a gran velocidad, un tiempo inhumano, robótico, que nos da la sensación de que siempre hay algo en marcha, algo que nos perdemos. Hemos “inhumanizado” el tiempo.

Junto a ello, hemos adoptado como valor la intensidad. Nos venden continuamente mensajes de velocidad, de prisa, que han llevado a la ansiedad y la depresión a ser las grandes epidemias del siglo XXI. Hoy, en las aulas, los diagnósticos de hiperactividad y déficit de atención son epidémicos también. Debemos vivir la vida intensamente,

a tope, porque los estímulos son infinitos y debemos aprovecharlos todos. Y la infinitud no es humana. Nosotros somos finitos.

Vivimos en una sociedad que entroniza la utilidad, que desprecia el pensamiento crítico y la profundidad que este aporta, para buscar, en la rapidez de lo que es líquido, según palabras de Zygmunt Bauman (1), la respuesta más adaptativa a la formidable cantidad de estímulos que nos rodea por todas partes. No hay tiempo para la reflexión ni para el diálogo, que se consideran, a su vez, pérdidas de tiempo; vivimos en la tiranía de la inmediatez. En palabras de Bauman, nuestro mundo ha acelerado la percepción del tiempo. Vamos rápido, muy rápido, intentando reaccionar a los estímulos con prontitud, como si una respuesta meditada fuera poco efectiva y restase fuerza a nuestras decisiones. El pensamiento, que requiere reflexión y tiempo, se mueve, en este sentido, en una dirección divergente. Reflexionar significa, etimológicamente, volver a mirar, y eso quiere tiempo y calma, quiere priorizar el análisis del estímulo y de su contexto, a la respuesta. Tanto las redes sociales como la multitud de estímulos que nos rodean circulan a altas velocidades, mientras que la Filosofía, con su vocación de repensar, quiere proponer un análisis sereno y tranquilo, que huya de la tiranía de la inmediatez. Aprender a pensar por uno mismo requiere su tiempo y su espacio, y no admite la precipitación en el juicio.

Según el filósofo Byung-Chul Han (2), es necesaria una revolución en el uso del tiempo. “La aceleración actual disminuye la capacidad de permanecer: necesitamos un tiempo propio que el sistema productivo no nos deja; requerimos de un tiempo de fiesta, que significa estar parados, sin nada productivo que hacer, pero que no debe confundirse con un tiempo de recuperación para seguir trabajando; el tiempo trabajado es tiempo perdido, no es tiempo para nosotros”.

En segundo lugar, nos encontramos con la falta de concentración y el mal uso las nuevas tecnologías. Decía Théophile Gautier que “Para reducir lo infinito a lo finito, lo inasequible a lo humanamente real, no hay más que un camino: la concentración”.

Como consecuencia de la prisa que comentábamos, no podemos centrar la atención. Si se va deprisa y con la sensación de que nuestro

ritmo no es el adecuado, se produce un fenómeno que vemos hoy en las aulas y en la realidad: la eficacia atencional cae en picado. Ésta se puede definir como la calidad de la capacidad de atención: atender a los detalles, establecer conexiones entre los estímulos, comprender y relacionar las señales, identificar los estímulos relevantes, etc. Para ello hace falta suspender el juicio, pararse a pensar. Es absurdo pretender análisis a gran velocidad. Si los estímulos circulan acelerados no podemos reaccionar a ellos y eso nos estresa notablemente. El ritmo de las nuevas tecnologías no es humano y provoca, en su predominio de la imagen, un bombardeo de estímulos que nuestra mente no puede procesar. Por ello, saltamos sin detenernos ni pensar. No fijamos la atención. Centrar la atención es hoy más difícil que nunca y requiere de una práctica que estamos muy lejos de dominar. Vamos saltando de un estímulo a otro, para no perdernos nada, con la sensación de llegar siempre tarde.

En tercer lugar, nos hallamos en una sociedad de mercado que todo lo mercantiliza. Leamos unas palabras del filósofo italiano Nuccio Ordine (3).

“Este sistema nos pide un flujo constante de trabajo y consumo, en un círculo vicioso que el poder nos presenta como imprescindible, para que la economía siga funcionando. Todo es obsoleto, porque todo debe ser sustituido, más pronto que tarde. La economía de mercado mercantiliza todo lo que pasa, para crear una peligrosa sociedad de mercado, en la que las relaciones humanas se miden en términos de utilidad la democracia pierde los estándares de calidad y se pervierte en una libertad sin reflexión, que olvida el bien común, para centrarse en unos derechos individuales que son ejercidos, muchas veces, desde la intolerancia. Las relaciones humanas adquieren muchas veces el sesgo de coste beneficio y pierden la autenticidad. Incluso el individuo se muestra en su perfil como una venta más de competencias, como un producto pasivo más que como un agente activo.

La dictadura del beneficio ha producido un modelo de comportamiento egoísta en el que las personas piensan solamente en su propio interés, en su propio bien, pero insisto, hay que cambiar eso desde la

escuela(...). Suelo poner un ejemplo que me funciona muy bien con mis estudiantes. Les digo que hoy, con el dinero, podemos comprar cualquier cosa, que en Italia con dinero se compra incluso a los jueces, a los parlamentarios, a las cadenas de televisión y que si se es rico se puede obtener el éxito y el erotismo. Pero, hay algo que, sin embargo, no se puede alcanzar con todo el oro del mundo: el conocimiento. El saber es el fruto, el resultado, de un esfuerzo personal y únicamente quien lleva a cabo ese esfuerzo puede entender el sentido de lo que está aprendiendo”.

Por eso debemos rechazar una enseñanza utilitarista, que al proponer como primer objetivo la inserción en el mundo laboral, minusvalora las disciplinas humanistas que ayudan a pensar, a introducir valores de fondo en la vida, dejando a los niños y jóvenes sin recursos para enfrentarse a una realidad cambiante, llena de espejos deformantes que sólo pueden identificarse desde el conocimiento y la adquisición de firmes principios éticos. El currículo escolar jamás podrá adaptarse a los tiempos, que van muy acelerados, y eso establece que lo razonable es facilitar que los niños y los jóvenes, las niñas y las jóvenes, aprendan a pensar correctamente, críticamente –con autonomía–, creativamente –con imaginación– y cuidadosamente –con respeto–. Es necesario que los docentes se conviertan en investigadores y cultiven en ellos mismos el mismo perfil que quieren conseguir de sus alumnos.

Sigue diciendo Ordine que “La buena escuela no la hacen las “tablets” ni los programas digitales, sino los buenos profesores”, Eso no implica dejar de lado la tecnología en la escuela, sino ponerla al servicio de ese objetivo último que proponemos. La escuela debería ser el lugar del diálogo para la vida, donde poner en común las inquietudes de los alumnos y los conflictos sociales y medioambientales.

“Que los padres piensen más en la formación que en la futura cuenta bancaria de sus hijos”, dice el ensayista italiano. “El conocimiento no debe abrazarse para ganar dinero, sino ante todo para ayudarnos a convertirnos en mujeres y hombres libres, capaces de

rebelarnos contra los egoísmos para tratar de hacer que la humanidad sea más humana”, nos aconseja.

En cuarto lugar, cabe señalar la desafección de los jóvenes con la política. La corrupción, la falta de transparencia, están minando el sentido de lo político como herramienta capaz de resolver problemas y equilibrar las desigualdades. Esa percepción me parece muy grave, porque abandonar la política significa dejar la “res pública” en manos de unos pocos y sus propios intereses.

Montesquieu (4), por ejemplo, puede brindarnos una senda a seguir. En sus célebres “Pensamientos” el pensador francés sostiene: “Si supiera de alguna cosa que me fuese útil y que resultara perjudicial para mi familia, la expulsaría de mi mente. Si supiera de alguna cosa útil para mi familia, pero que no lo fuese para mi patria, trataría de olvidarla. Si supiera de alguna cosa útil para mi patria, pero perjudicial para Europa y para el género humano, la consideraría un crimen”.

En quinto lugar quiero señalar lo que podríamos llamar “la tiranía de la tendencia”. Todo debe estar “de moda”. Queremos ser distintos siguiendo lo único y lo excepcional que, enseguida, se convierte en lo que está de moda. Ese camino, no obstante, sólo se produce si lo distinto y excepcional es comercializable. De lo contrario da lugar al estigma y la marginación. Hay una suerte de balanza social que pesa las motivaciones y les otorga, o no, un sello de validez. Vivimos angustiados por conseguir el éxito y, al mismo tiempo, consideramos el fracaso como una responsabilidad individual. De la ecuación desaparece la igualdad de oportunidades. Dejamos a los otros de lado, precisamente porque olvidamos la política como arte de asociarnos y reivindicar las diferencias y los disensos. Por eso, nos movemos en una comunicación digital que nos iguala a todos y nos da la sensación de comunidad política, sin la necesidad de luchar por lo que verdaderamente creemos, más allá de unos “likes” que han venido a sustituir nuestro compromiso por una falsa sensación de implicación.

En sexto lugar podemos señalar la presencia de un individualismo sin cortapisas, la aniquilación de la convivencia y el egoísmo como valor que sitúa el beneficio como meta.

Decía el premio Nobel de economía 2001, Joseph Stiglitz (5), en su obra “Caída libre: El libre mercado y el hundimiento de la economía mundial” que “el modelo de feroz individualismo combinado con el fundamentalismo del mercado ha alterado no sólo la forma en que las personas se ven a sí mismas y sus preferencias, sino también su relación con los demás. En un mundo de feroz individualismo, hay poca necesidad de comunidad y no hay necesidad de confianza. El gobierno es un estorbo, es el problema, no la solución.”

La palabra clave es “selfies”. Autorretratos por todas partes. A cada instante. Millones y millones. En todos los ángulos posibles. Con una mano extendida sosteniendo la cámara, o apoyados en un palo de selfies. Hacemos de nuestra vida un espectáculo narcisista que requiere para nuestro bienestar la aprobación de los demás. Ese individualismo no deja lugar a la empatía, a la solidaridad, a la protección de los más débiles. Es la tiranía de la individualidad que refuerza lo que antes comentábamos, la falta de compromiso en cualquier esfuerzo colectivo, incluida la propia convivencia, que se ve deteriorada por la falta de objetivos comunes. La cooperación y el consenso, la deliberación en común y la negociación son términos que están próximos a la obsolescencia. El egoísmo se encuentra en el trono de los valores y reina desde su poder, para establecer que la utilidad y el beneficio propio son las razones de ser del edificio social. Nos estamos deshumanizando a marchas forzadas. Desde los medios de comunicación se nos proponen ejemplos de conducta egoísta como patrones a seguir.

En séptimo lugar quiero señalar el estrés. Probablemente sea, junto a la depresión y la ansiedad, la peor pandemia de nuestro tiempo. Fruto de la prisa y de la necesidad de estar “al día”, el estrés nos amenaza en la vida cotidiana. No podemos olvidar las palabras de Shakespeare cuando afirmaba: “Allí donde el agua alcanza su mayor profundidad, se mantiene más en calma”.

Cada 2 de noviembre se celebra el día de vencer el estrés, una enfermedad que se relaciona con la incidencia de los pensamientos sobre las acciones y las cuales aumentan la presión interior de una persona. El estrés, que es un mecanismo adaptativo necesario en determinadas

circunstancias, se ha convertido en una enfermedad que se ha vuelto tendencia durante los últimos años. Yo creo que podemos establecer, sin demasiado miedo al error, que está relacionada con el desarrollo de las nuevas tecnologías y el afán del día a día. Vivir alterados, corriendo, y al filo del consumismo, así como el trabajo bajo presión son algunos de los factores desencadenantes de esta enfermedad que también es conocida como una de las que nació en el siglo XXI.

El consumismo produce una corriente en la que la persona se siente atrapada y tiene dificultades para distinguir lo necesario de lo innecesario, automatizando una respuesta de compra que siempre debería ser reflexiva. Nos dicen que en la compra, entendida como vacío que debemos llenar, se encuentra la plenitud. Lamentablemente, descubrimos que la posesión anula el deseo y se abre paso un nuevo deseo, en una cadena infinita de carencias. El consumismo conlleva aparejada la comparación con los demás, en el intento de conseguir un estatus –posición social favorable de éxito–. En su libro “Ansiedad por el estatus”, el filósofo suizo Alain de Botton (6), aborda el problema creado en la sociedad occidental por la necesidad de acumular estima y riqueza para, con ello, demostrar a los demás que se poseen virtudes como la creatividad, el valor, la inteligencia y la energía para desenvolverse en la vida y los negocios.

En la primera parte del mencionado libro, Botton, traza una línea histórica que muestra cómo se ha ido gestando la idea, socialmente aceptada, según la cual la acumulación de dinero es el mejor camino para alcanzar la felicidad. En la segunda, se hace ver al lector que pese a que el dinero ponga a nuestra disposición infinidad de productos y servicios, no constituye la única fuente de felicidad.

La solución madura a la ansiedad que produce la búsqueda de un estatus más alto radica, para Alain de Botton, en percibir la arbitrariedad de la propia idea de estatus. El miedo al fracaso o al descrédito social ha sido combatido a lo largo de la historia de muchas maneras. En estas páginas vemos cómo desde la filosofía, el arte, la política, el cristianismo y la bohemia se han construido defensas contra el estatus concebido como tabla de medir el éxito o el fracaso en la vida.

Botton trata de demostrar cuál es, en verdad, la auténtica necesidad humana: la del amor y el cariño de la gente que tiene significado para nosotros. En definitiva, nos aconseja el autor, dar un paseo por zonas naturales, organizar un picnic al aire libre, acudir a la biblioteca para tomar libros en préstamo, practicar deporte, quedar con los amigos para tomar algo en alguna cafetería... Los mejores planes no son los más caros. El consumismo produce estrés y vacío emocional al tiempo que estimula el sentimiento de la envidia por la comparación con los demás, siempre sentida como carencia y jamás como fortuna por lo que somos. La felicidad verdadera, concluye el autor, nunca pasa de moda, precisamente, porque su raíz descansa sobre un bien más profundo; el amor. Mientras que el consumismo te sumerge en una rueda de compras que no tienen un sentido real, te alejas de la gratitud porque vives más pendiente de aquello que crees que te falta que de aquello que ya posees.

Quiero señalar, en octavo lugar, la felicidad como éxito y la libertad sin límites como tiranía. Decía Albert Einstein, "estoy agradecido por todos los que me dijeron NO. Es gracias a ellos estoy siendo yo mismo".

Cada persona lidia con distintas situaciones o distintos factores que aportan la felicidad a su vida. Al no haber un molde fijo, cada persona tiene una perspectiva diferente sobre dicha felicidad, por ello es difícil concluir una solución a la clave de la felicidad, por ello fracasan al final las tan socorridas soluciones de autoayuda. La clave de la felicidad está en cada una de las personas, en cómo eligen la "buena vida" que los llena de sentido. Muchas personas valoran las experiencias por encima de las pertenencias, mientras para otros es justo al revés. Para otras personas, la gratitud y el ser feliz con menos es la clave de la felicidad; por ello, encuentran un gran aliado en poseer poco. El problema empieza cuando existe la obligación de ser feliz. Habitualmente se plantea dicha felicidad como un estado permanente de plenitud total, de armonía y paz interior permanente. Ahí está el error. Dicho estado no es humano. El ser humano es contingente y sufre la alegría pero también la adversidad. Plantearse vivir una vida

sin contingencias es engañarse uno mismo. Entonces se olvida que la felicidad es la valoración subjetiva de la propia vida y ello conlleva que no hay criterios objetivos para medirla, más allá de que sea fruto de las propias decisiones y la voluntad propia. La obligación de ser feliz, aparejada a la necesidad de que los demás también valoren nuestra vida como feliz, nos aporta una presión interna que no hace más que reforzar el estrés y la angustia a las que ya nos hemos referido.

En cuanto a la libertad sin límites, decía el sabio Voltaire que “Es difícil liberar a los necios de las cadenas que veneran”. A primera vista suena grandioso decir que todos deberíamos ser libres de hacer lo que queramos, pero la primera vez que nuestros hijos dicen barbaridades o hablan irrespetuosamente con el argumento de que “es un país libre” empezamos a aceptar que libertad sin límites es inútil a la convivencia, y que la libertad, sin conciencia, es crueldad. Comer sin mesura convierte la necesidad en indigestión.

Las sociedades aprenden rápidamente que nadie puede ser totalmente libre a expensas de los derechos de otras personas.

La libertad sin límites puede ser una nueva forma de esclavitud. Considerar que la libertad es sólo un derecho que no conlleva, en la otra cara de la moneda, una obligación –la de respetar los derechos de los demás– es una tragedia.

Esto es lo que Abraham Lincoln expresó tan bien en sus famosas palabras: “La libertad no es el derecho de hacer lo que queremos, sino lo que debemos”.

En noveno lugar, quiero destacar la búsqueda de la seguridad de lo material y la falta de certezas. Se preguntaba el escritor Umberto Eco (7), en su obra “El péndulo de Foucault”, ¿Cómo no caer de rodillas ante el altar de la certeza?

La certeza es un bien caro y perecedero, en un mundo que ha perdido buena parte de sus seguridades y se ha vuelto imprevisible y asistemático.

El hombre es un ser contingente, pero se ha añadido en los últimos tiempos el desconcierto del cambio permanente, sin ningún hito a la vista que nos oriente. Ya nada es para siempre, ni el futuro ni la

propia identidad. Sólo queda el mercado con sus logos y sus marcas. Por ello nos hallamos perdidos, sin ninguna boya a la que agarrarnos en ese mar sin brújulas. Esa incertidumbre genera malestar y deseamos poder descansar de ese cambio permanente. Por eso, a veces, creemos en las promesas de seguridad, de forma acrítica, vengan de dónde vengan.

Como décimo obstáculo, hallamos la sociedad de la desinformación y el poder global.

La cantidad de información accesible es mucho mayor y la velocidad con que se la puede conseguir ha aumentado enormemente. Antes la gente pasaba horas o días buscando una información. Ahora puede encontrarla muy rápidamente a través de Internet. Pero esa mayor facilidad tiene un lado negativo, que es la sobrecarga de información. Debemos ahora protegernos contra esa sobrecarga, crear filtros para que no nos llegue tanta información incorrecta.

Entonces, ¿estamos mejor informadas e informados? Todo apunta, más bien, a lo contrario. El actual panorama informativo en nuestro entorno se caracteriza, por un lado, por una sobreabundancia de información que genera, al final, desinformación y, por otro, por un fuerte sesgo en los contenidos que se publican: temas fundamentales que ponen en peligro la convivencia con justicia y equidad –como la corrupción y el cambio climático– se tratan en los medios de forma desenfocada, mientras que cuestiones fundamentales –el capitalismo y el patriarcado, por ejemplo– simplemente están ausentes de los medios de comunicación convencionales.

Se utilizan numerosos eufemismos que pretenden disfrazar los conflictos de otra cosa. Así, a los recortes de la inversión pública social se les llama “reformas”; a la pobreza se la considera como problema de “crecimiento”, nunca de distribución; la “flexibilización del mercado laboral” esconde retroceso de derechos y precarización; “austeridad” y “eficiencia” son lemas para un Estado que desatiende los intereses de la mayoría y se somete a los intereses del capital internacional.

Por otro lado, se refuerzan los modelos patriarcales que aparecen en los medios a través de las noticias y de la publicidad, con una

acusada infrarrepresentación femenina, una aparición que ocupa espacios secundarios o bien, roles protagonistas en los que ellas lloran y necesitan ayuda. Las mujeres siempre se presentan como posibles objetos sexuales definiendo la feminidad como maquillaje, peinado y vestido a la moda. La belleza es el aspecto fundamental en aquéllas que trabajan a la vista del público: locutoras, periodistas, etcétera.

No se contrastan los datos, no se verifican las fuentes, uno va acotando lo que recibe en coherencia con los “me gusta” que va dise-minando en las redes sociales, que, a su vez, van presentándonos sólo aquello que queremos ver, oír, pensar...

¿Qué podemos hacer frente a todo ello, desde la familia y la escuela?

Reivindico en este texto que parte de la solución a los despropósitos que hemos comentado se halla en favorecer que nuestros hijos y alumnos aprendan a pensar bien. ¿Y qué queremos decir con “pensar bien”?

Pensar bien es favorecer el pensamiento crítico

Pensar bien quiere decir, en primer lugar pensar de forma crítica, autónoma, por uno mismo, junto a los demás, sin prejuicios ni estereotipos, de forma razonable. Quiere decir acercarnos a la verdad, como decíamos. Vamos a ver cuáles son las características de ese pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es aquél que se basa en buenas razones para analizar la realidad, aquél que sabe crear y sostener buenos argumentos que den solidez a nuestras opiniones. De hecho, podemos entender fácilmente que, si el ser humano es un ser dotado de opinión, es necesario que esta opinión esté fundamentada. Nadie puede negar que nos pasamos buena parte del día evaluando lo que sucede y que, de forma inevitable, nos posicionamos ante la realidad con nuestras opiniones.

La primera característica del pensamiento crítico a la que nos queremos referir es el hecho de que el pensamiento crítico exige coraje, porque es un pensamiento que va contracorriente, como los salmones que remontan el río para desovar. ¿Por qué decimos esto? Vamos, como hemos dicho, rápido, muy rápido, intentando reaccionar a los estímulos con prontitud, como si una respuesta meditada fuera poco efectiva y restase fuerza a nuestras decisiones. El pensamiento crítico, que requiere reflexión y tiempo, se mueve, en este sentido, en una dirección divergente. Reflexionar requiere priorizar el análisis del estímulo y de su contexto, a la respuesta. Tanto las redes sociales como la multitud de estímulos que nos rodean circulan a altas velocidades, mientras que la Filosofía, con su vocación de repensar, quiere proponer un análisis sereno y tranquilo, que huya de la tiranía de lo inmediato. Aprender a pensar por uno mismo requiere su tiempo y su espacio, y no admite la precipitación en el juicio.

En segundo lugar, hay que considerar que el pensamiento crítico nos aporta y nos pide libertad, la libertad de sopesar los pros y contras, para poder elegir, no sólo en teoría, también en la práctica, ante los retos que plantea la vida. Tenemos un riesgo cierto de ser manipulados, por el poder, por los medios de comunicación, por los dogmatismos excluyentes que nos prometen paraísos sin espinas. Sólo con un afinado sentido crítico, podremos decidir libremente, podremos resistir la presión del grupo o de la propia idea de normalidad, que a menudo pueden encadenar las personas.

En tercer lugar, el pensamiento crítico tiene confianza en la razón para acercarse a la verdad. Podemos discutir largamente si la verdad existe, si podemos llegar a captarla, pero parece claro que hay criterios lógicos, de correspondencia con los hechos, de causalidad o consecuencia, de claridad, que dan fuerza a los argumentos que se sostienen sobre ellos. Ciertamente, la verdad suele ser, fuera del nivel factual, una construcción de puntos de vista diversos. En mi opinión, esto no la invalida como característica del pensamiento crítico. Al contrario, nos obliga al abordaje de la complejidad. El relativismo

debe matizarse con la confianza en la razón y la razonabilidad, que son características profundamente humanas.

El pensamiento crítico es inconformista. No se aviene a dar por hecho, sino que trabaja para reconocer el error y la debilidad, en una continua búsqueda de la mejora y la complejidad de los problemas y retos que afronta.

Así mismo, el pensamiento crítico demanda justicia, dado que no permite que se validen ni los estereotipos (que consiste en simplificar abusivamente las características de un grupo) ni los prejuicios (que son juicios previos y distorsionados sobre una persona, materia o idea). El pensamiento crítico reconoce los matices y las excepciones, y no trata nunca de forzar los casos únicos y los contextos diferentes para que encajen en las normas. No todo vale para todos, ni a todas horas. Por eso el pensamiento crítico es profundamente indagador y no permite recetas sencillas.

El pensamiento crítico anima constantemente el pensamiento creativo y el pensamiento cuidadoso. El creativo porque siempre está abierto al análisis de nuevas ideas, nuevas orientaciones, que ponen en duda, en palabras de Edward de Bono (8), los caminos de comodidad en la que se mueve nuestra mente habitualmente, para explorar otras vías alternativas. El cuidadoso, porque tiene en cuenta a los demás, porque busca la imparcialidad, la integridad, la empatía y el respeto. El pensamiento crítico es, en este sentido, un gran arquitecto del carácter, que procura, con su práctica, generar un perfil de persona prudente y ecuánime.

El pensamiento crítico aspira a dirigir la transformación social. Es evidente que como el tiempo pasa, el cambio afecta a las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales. Todo se mueve, y nada se repite exactamente porque el contexto siempre es variable. Así pues, la transformación es inevitable. La pregunta clave es, pues: ¿Hacia dónde vamos? El pensamiento crítico aspira a dirigir la transformación hacia un mundo mejor, más libre, más justo. Obviamente, los conflictos, como característica inherente a la diversidad humana, siempre estarán. Sin embargo, está en nuestras manos explorar vías

de resolución que no pasen por la competencia y la generación de vencedores y vencidos, y deriven hacia la cooperación y la negociación, donde todo el mundo pierde una parte para que todos puedan ganar una parte. Si hacemos buena la máxima de Kant, “Sapere aude”, atrévete a pensar, podemos ganar espacios de mejora que no dejen fuera nadie. En este sentido hago mías las palabras que utilizó Santiago Gamboa (9) en un artículo de opinión del diario *el País* 7, publicado el 8 de septiembre de 2012, referente al conflicto de Colombia. Permittedme recoger unos breves fragmentos, sumamente significativos:” Hace algunos años, siendo representante de mi país ante la Unesco, le escuché decir al delegado de Palestina lo siguiente: “Es más fácil hacer la guerra que la paz, porque al hacer la guerra uno ejerce la violencia contra el enemigo, mientras que al construir la paz uno debe ejercerla contra sí mismo”. En efecto, es violento darse la mano y dialogar con quien ha martirizado y herido de muerte a los nuestros, es violento hacerle concesiones a ese otro y reconocerlo como igual. Es muy violento, pero debe hacerse. (...). Hace muchos años, en una entrevista, Amos Oz decía que en conflictos como el de Oriente Próximo (y aquí agregó el de Colombia) solían converger dos visiones literarias: de un lado la justicia poética al estilo Shakespeare, en donde nadie transige, los principios y el honor prevalecen sobre todo, incluso la vida, pero el escenario queda cubierto de sangre; y del otro la triste justicia humana de Chéjov, con personajes que discuten sus desacuerdos, los resuelven y al final regresan a sus casas bastante frustrados. Pero regresan vivos”. Creo que ambos fragmentos hablan por sí mismos

Finalmente, el pensamiento crítico nos permite afrontar mejor el sufrimiento. Y lo hace porque permite el autocontrol, en palabras de George Didi-Huberman (10), el necesario distanciamiento de unas emociones, que nos acercan al vivir, a veces demasiado, y permite encontrar el equilibrio que necesitamos para que el odio, la envidia y el miedo no tomen el timón de mando de nuestros pensamientos y acciones. El pensamiento crítico aleja, toma perspectiva, respecto a las emociones, apoyándose en la razón.

Pensar bien es favorecer el pensamiento creativo

“Pensar bien” quiere decir, también, acercarnos a la belleza, a la creación. Para ello, debemos estimular el desarrollo del pensamiento creativo en nuestros niños y jóvenes.

¿Qué es el pensamiento creativo? El pensamiento creativo se pone en marcha cuando tropezamos con un problema, un desasosiego, una incertidumbre, que necesitamos resolver. En mi opinión, ése es un proceso innato del ser humano, como ser pensante. Necesitamos comprender y necesitamos decidir, para poder actuar. Ciertamente, a menudo, usamos la inspiración en primer lugar, esa breve iluminación que nos predispone a una opción, pero después, si hemos aprendido, ponemos en marcha el pensamiento creativo, para proponernos las diferentes opciones, ponderarlas, y decidir. Y también el crítico, y el cuidadoso, como hemos dicho. En ese proceso nos encontraremos con límites que la propia realidad externa dispone –en forma de circunstancias–, y otros internos –miedos, dudas...– que provienen del propio interior. Al inicio del proceso, habremos observado los detalles para procurar no caer en el primer error de analizar deficientemente el alcance del problema al que nos enfrentamos. Si confiamos en nuestro potencial para ser creativos, que todos tenemos y podemos entrenar, nuestra razón y nuestras emociones, nos dirigirán en el proceso del pensamiento creativo. Pero sólo si no tenemos una solución válida, pondremos en marcha la creatividad. Por ello, porque la creatividad es divergente, requiere del coraje del ensayo y error, tan necesario para el progreso humano. Puede parecer que las personas creativas parten del vacío pero, en mi opinión, en el vacío sólo se engendra el vacío. El pensamiento creativo trabaja con materiales existentes que se combinan y relacionan de manera novedosa, pero que ya existen. De ahí que la experiencia y la existencia de una riqueza de referentes puedan aumentar la creatividad. La creatividad requiere, por lo tanto, unas actitudes, un proceso y unos resultados valiosos para resolver problemas e incertidumbres. Entre las actitudes quiero destacar la curiosidad y la admiración, el inconformismo que no se queda en

la crítica sino que busca alternativas, y la resiliencia, que permite no rendirse ante los fracasos y mantener la iniciativa con la perseverancia que da la creencia en la propia capacidad. Todas esas actitudes han de converger en un análisis profundo de la realidad, para percibir adecuadamente la situación y ser lo suficientemente flexibles, originales y autónomos, para considerar todas las variables que van a influir en el proceso creativo.

En este proceso creativo se pueden identificar unas fases que varían en función de los diferentes autores que las describen, pero que, en esencia, pueden resumirse en tres: verificación del problema y/o necesidad –ese desasosiego cognitivo y/o emocional del que hablábamos–, planteamiento y resolución. Según Dewey (11), a esas fases cabría añadir la evaluación crítica de las resoluciones y la elección de la más adecuada a las circunstancias. Concretamente él sostiene que el pensamiento tiene su arranque en una situación que él llama “bifurcación de caminos”, una situación ambigua que presenta alternativas. En el suspense de la incertidumbre, trepamos metafóricamente a un árbol para ver mejor la situación. Igualmente, algunos autores, como Poincaré (12), añaden la incubación –una especie de relajación de la razón para permitir que emerjan nuevas ideas– y la iluminación –que se puede definir como una suerte de intuición, que nos convence, previamente al análisis racional–. En cualquier caso, se trata de una mezcla de razón y emoción que debemos practicar para perfeccionar, entre otras cosas, para no confundir los deseos con la realidad. No cabe duda de que cuanto más practiquemos dicho proceso, más sencillo nos resultará hacer uso de la creatividad, que se define así como habilidad, como competencia que mejora si se ejercita.

Hemos dicho que el pensamiento creativo requiere unas actitudes y aptitudes, un proceso y unos resultados. Respecto a estos últimos, cabe hacer algunas precisiones. La primera es que no siempre hallamos lo que buscamos y, a menudo, hallamos lo que no andábamos buscando. Eso quiere decir que el resultado de un proceso creativo, muchas veces, arroja unos resultados sorprendentes que no resuelven

el problema propuesto pero acaban resolviendo otro, de forma inesperada.

Finalmente, cabe destacar que el pensamiento creativo no es exclusivo de una disciplina o saber. Se puede ser creativo en todos los campos porque todos los saberes pretenden cubrir necesidades humanas o resolver problemas. Con todo, como sostiene Guilera (13), en las ciencias y las tecnologías, la creatividad, al proponer soluciones nuevas y mejores, que renuevan los paradigmas anteriores y los convierten en inválidos, mientras que en las humanidades, la creatividad es acumulativa y todo proceso creativo suma nuevos puntos de vista. La belleza artística, por poner un ejemplo, no caduca, aún cuando los cánones sociales de la misma vayan cambiando.

En esta reflexión sobre pensamiento creativo, parece necesario establecer que las circunstancias que envuelven su ejercicio son determinantes para su éxito. Así, la máxima libertad posible del contexto, el trabajo colaborativo de calidad o la valoración social positiva del mismo, son factores decisivos para su implementación y desarrollo. No obstante, cabe recordar que el pensamiento creativo suele provocar resistencias porque el ser humano prefiere mantener rutinas de seguridad y todo lo desconocido representa una cierta amenaza a la comodidad. El riesgo de lo nuevo siempre genera un cierto temor, porque nos lleva a pensar que desaparecerá el suelo de seguridad sobre el que nos hallamos. En realidad, el pensamiento creativo permite que ese suelo se amplíe, y genera, cuando se explora, la emoción del descubrimiento. Sólo superando las barreras ambientales y personales, los bloqueos que nos impiden arriesgarnos a probar y equivocarnos, podremos desarrollar la creatividad. Entre las primeras encontramos, sobre todo, el apoyo social, escolar y familiar a la innovación. Si la norma social es rechazar lo nuevo, si la escuela sólo exige un esfuerzo de memoria, si los padres riñen a sus hijos por un uso nuevo de sus juguetes, por poner algunos ejemplos, será difícil que se propague y ejercite la creatividad. Del mismo modo, si no entrenamos nuestros sentidos para percibir la realidad en todos sus detalles, nuestra emoción para resistir los miedos, los fracasos o los posibles juicios nega-

tivos de los demás, y nuestra razón para valorar alternativas, con sus ventajas e inconvenientes, será difícil que podamos emprender, con éxito, este pensamiento creativo al que nos venimos refiriendo. Para ser creativos debemos explorar nuevos caminos, salir de las rutinas preconcebidas— que son muy útiles, por otro lado, para simplificar la vida— y vencer los prejuicios y estereotipos que nos acompañan en la mochila que vamos cargando a medida que crecemos.

¿Por qué los niños pierden la creatividad a medida que se adentran en el sistema educativo?

Esta pregunta responde a una observación práctica que muchos adultos hemos hecho en el trato con los niños y niñas. Sólo es necesario trasladarse a un parque infantil o a una escuela de niños pequeños para ver los usos creativos que dan a aquello que les rodea o, por ejemplo, las diversas formas que ensayan de subirse a una silla. Y también la perseverancia con que siguen intentando su propósito a pesar de los fracasos. Así pues, ¿qué ocurre?, ¿por qué van perdiendo la creatividad a medida que crecen? Voy a recurrir, en este punto, a Ken Robinson (14) experto en creatividad. Según su punto de vista, cuando crecemos buscamos la aprobación de los que nos rodean, porque el ser humano precisa de aceptación y amor. Si ese amor y aprobación requieren adecuarnos a la norma, abandonar la diferencia, eso va mermando la libertad necesaria para crear y va convenciendo al niño de la inutilidad de preservar, educar y ejercitar el sesgo creativo. Como decíamos antes, un exceso de pautas de conducta y elementos de control pueden ser letales para el cultivo de la imaginación, tanto como su completa ausencia lo es para la convivencia social. En el centro se encuentra la virtud, como decía Aristóteles. ¿Y qué sucede, a veces, en la escuela?

Siempre hemos sabido que la familia y la escuela son agentes de socialización, que buena parte de sus funciones consiste en permitir la adaptabilidad del niño o niña a la sociedad a la que pertenece, a su cultura. Evidentemente, esa tarea debe ser hecha, pero debe hacerse

de modo que se estimule el pensamiento crítico y creativo del niño para que pueda ganar en autonomía y en capacidad de resolver los problemas nuevos por nuevas vías. El exceso de presión y de conducción en las actividades de aprendizaje pueden ser, en este aspecto, tan negativos como la falta de los mismos.

Si queremos personas que vayan más allá de lo rutinario, que sepan dar nuevas soluciones a los nuevos problemas, no podemos renunciar al pensamiento creativo, pues corremos el riesgo de caer en lo controlable y lo predecible. No en vano las sociedades autoritarias han temido la libertad que pregona el pensamiento creativo y han tratado de controlarlo o someterlo violentamente, quemando libros y destruyendo obras que no cuadraban con su visión estrecha del mundo. La censura es la forma de relación de los regímenes autoritarios con la imaginación, sin que ello quiera decir que todo deba estar permitido. Toda creación también tiene sus límites.

Por lo tanto, no sólo está en juego el bienestar individual de esos niños y niñas que aprenden a no sentirse solos, a ejercitar la libertad, a comprender un mundo complejo...; también nos jugamos la construcción democrática de la sociedad, cambiante, compleja, problemática...

¿Cómo debería enseñarse a los niños dicho saber?

No podemos, por razones obvias de espacio, reconocer y comentar todas las estrategias que permiten trabajar el pensamiento creativo en la escuela. De hecho, ese es un trabajo transversal, de todos los saberes y disciplinas. Se puede ser creativo desde la ciencia, desde la Educación Plástica, desde la Educación Física, desde el Taller de teatro... Me centraré, por lo tanto, en las estrategias y beneficios que podemos obtener desde el proyecto de Filosofía para Niños.

En primer lugar, quiero destacar el tiempo. Dar el tiempo para pensar. Normalmente, en las escuelas, tenemos un cierto "horror vacui". Me refiero al silencio. Parece que el tiempo productivo es el que sucede con prisa, aquél en el que siempre sucede algo. Es, a mi

juicio, un gran error. El tiempo creativo requiere, como hemos dicho intuición, pero también reflexión. Y la reflexión requiere tiempo. En el proyecto de Filosofía para Niños, solemos partir de las novelas filosóficas creadas por Lipman. En ellas, estudiantes de la misma edad que los nuestros, problematizan el mundo, hablando juntos, desde la cotidianidad de sus experiencias y sus miedos. Hablan de ellos, pero nos hablan a nosotros. Los presentes en esa comunidad de indagación en que se transforma el aula, son invitados por el docente a pensar y formular preguntas, dudas, intereses que les sugieren esas lecturas, mucho más allá de la comprensión lectora de las mismas. Leemos en común, dialogamos en común. Ahí aparece un tiempo para pensar y promover temas que tratar en el diálogo, a veces muy profundos; otras, más superficiales. Con la elección del tema, que se hace de forma arbitraria entre los propuestos, (por ejemplo hoy escogerán los que tengan los ojos azules) para evitar la votación –que genera minorías y mayorías–, se procede a iniciar un diálogo socrático, con preguntas que mueven a dar opiniones controvertidas. Esas preguntas las plantea el docente, ejercitado en dicho proceso, o los alumnos. Se generan así preguntas creativas y abiertas que desarrollan también el pensamiento crítico –porque obligan a dar respuestas fundamentadas en argumentos– y cuidadoso –desde el escrupuloso respeto a la diversidad de opiniones–. Vamos a dar un ejemplo. Imaginemos que el tema que hemos escogido hoy es “el rumor”. El docente puede empezar preguntando al grupo elector por qué han elegido el tema, qué les ha llamado la atención del mismo. A continuación, pueden comentar las respuestas de ese grupo y el docente puede lanzar preguntas como las siguientes: ¿qué hemos observado sobre la naturaleza de los rumores?, ¿qué diferencia un rumor de una opinión?, ¿por qué la mayoría de rumores suelen ser sobre aspectos negativos de los demás?, ¿podemos señalar algún aspecto positivo de los rumores?, ¿por qué el rumor va evolucionando y cambiando con el paso del tiempo?, ¿cómo se puede combatir un rumor dañino?. Con esas preguntas, estratégicamente diseminadas en el diálogo, vamos dando paso a trabajar habilidades básicas del pensamiento creativo como buscar alternativas o reformu-

lar las diversas opiniones. Podemos o no llegar a conclusiones pero ése no es el objetivo.

Tras este proceso, que puede conllevar un par de sesiones de clase, se plantea una búsqueda de alternativas para encarar lo que parece ser un problema y una fuente de conflictos. Se pide a los alumnos si les gustaría actuar para cambiar la situación que se da en la escuela, en todas las escuelas, o en la sociedad. Se pide aquí una lluvia de ideas que puedan resultar útiles para actuar. Algunos quizás proponen grabar un vídeo para concienciar a sus compañeros de ese problema, otros una representación teatral, otros unos carteles para colgar en los pasillos de la escuela, o escribir una carta a algunos periódicos, o dar una charla a otros alumnos más pequeños para alertarlos de los conflictos que generan los rumores u organizar un cine fórum sobre el tema, o pintar un mural en el patio, o decorar una camiseta...

En todo caso, es un momento de pensamiento creativo, para proponer soluciones que pueden promover el pensamiento lateral del alumnado – podríamos elaborar unas chapas que el grupo llevaría colgadas, todo un día, en el jersey, con el lema “Se pueden evitar los rumores. Pregúntame cómo”-. Son formas de transformar la realidad, con soluciones creativas.

Pensar bien es favorecer el pensamiento cuidadoso

En tercer lugar, “pensar bien” quiere decir favorecer el acercamiento a la bondad, a lo que la Filosofía para Niños, ese maravilloso proyecto iniciado por Matthew Lipman y Anne Margaret Sharp (15), llama el pensamiento cuidadoso o compasivo.

La palabra ‘Cuidadoso’ nos remite a cierta actividad, a rapidez y exactitud. ‘Compasivo’ parece apuntar a cierta suspensión de la acción, aunque bien puede decirse que es el primer paso, la toma de conciencia de que alguien puede necesitarnos. A menudo se habla de las ‘tres C’. En todo caso, y sin ánimo de sacrificar el significado a la regla mnemotécnica, creo que todos convendremos que hablamos de pensamiento cuidante, cuidadoso o compasivo cuando reconocemos

al otro en dificultades, reflexionamos sobre el problema y acudimos en su ayuda de forma diligente (lo de la exactitud es otro cantar).

El pensamiento cuidadoso se fija en los detalles, acude al contexto para comprender bien la situación y no intenta forzar las normas para que encajen siempre las situaciones. Introduce la ética en el pensamiento, pero no la define como las normas universales con las que debemos regirnos. No es simplemente aplicar una norma a una situación sino valorar aquello que sucede y hacerlo con calma. Aprender a suspender el juicio y depurarlo de ideas preconcebidas, prejuicios y estereotipos. El pensamiento cuidadoso introduce al otro en la ecuación de la decisión. Y no lo hace desde el paternalismo ni la superioridad, sino desde la consciencia de que la fragilidad y la vulnerabilidad están inscritas en la naturaleza humana compartida. Por eso mismo considera que si hay una naturaleza humana que se plasma en el deseo también de convivir con los demás, respetando su libertad y manteniendo la propia. Los hombres damos testimonio de nuestra vida en lo que decimos, en los que pensamos, en lo que hacemos. El pensamiento cuidadoso recoge ese testimonio, intenta entenderlo y procura definir la complejidad de los elementos que nos definen como humanos, tratando de emprender acciones que nos acerquen al factor humano sin dejar a nadie atrás. Tanto si definimos la ética como virtud, como si lo hacemos como ley natural, o como análisis de las consecuencias de nuestros actos, el pensamiento cuidadoso trata de no generalizar y mantiene los conceptos de derecho y dignidad.

Nos hacemos estas preguntas porque sin el desarrollo de valores fundamentales como la libertad y el respeto entre iguales, la construcción de un mundo más humano y digno se hace, realmente, cuesta arriba. Gran parte de nuestro entorno social es profundamente injusto e intolerante y comete verdaderos atropellos contra la dignidad humana de las personas. Es por ello que con nuestra acción educativa debemos contrarrestar los efectos tóxicos de tales ideas y acciones que atentan contra la humanidad concreta: nos toca como labor fundamental empoderar a nuestros estudiantes y allegados de sus derechos a ser tratados como personas. Nos preguntamos, inmediatamente,

¿cómo se logra esto? Primero que nada, con mayor formación y educación para la libertad y el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano.

La dignidad humana es un valor inherente a nuestra condición de seres humanos que supone ser reconocidos como iguales por parte de las instituciones y por parte de todos los integrantes de la sociedad, sean éstos allegados o no. Supone ser respetados y valorados íntegramente en sociedad sin distinción de color de piel, género, origen étnico, condición social u orientación sexual. Autonomía, libertad y responsabilidad son los valores inalienables que sustentan nuestra dignidad humana y, por ello, ésta no es ni transferible, ni vendible, ni negociable; constituye nuestro valor más íntimo y nuestro legado más originario para las generaciones presentes y futuras.

Existen en nuestras sociedades prácticas discriminatorias, torturas, vejaciones y delitos que atentan contra los Derechos Humanos porque agreden deliberadamente la dignidad de las personas y socavan sus derechos a construir su vida en paz, armonía y libertad. Hablamos de los delitos contra los menores de edad, delitos de violencia de género contra la mujer con todas sus variantes y especificaciones; delitos que en sus múltiples y oscuras formas se perpetran contra todos aquellos seres humanos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social. Los problemas de desigualdad social en nuestras sociedades y el descalabro de una ética social universalista que nos cohesionan como ciudadanos han traído como consecuencia que sectores -separados y relegados del espíritu demócrata de nuestra época- se sientan con la fuerza de poder atropellar a los más vulnerables.

Sobre la lucha por los Derechos Humanos

Sin embargo, la práctica vejatoria de nuestros derechos sociales no puede ser permitida bajo ninguna circunstancia. Es por ello que para nuestra dicha y esperanza como sociedad, los actuales movimientos sociales liderados por ONG's, respaldados por organismos multilate-

rales, supranacionales, con enfoque de Derechos Humanos y por los Estados, en donde el estado de derecho asiste, controla y regula dan un respiro a nuestras sociedades y nos muestran, una vez más, que es nuestro deber seguir construyendo Humanidad porque sí se puede edificar un mundo con mayores cuotas de justicia.

Se trata de líderes sociales constructores de tejidos sanos en todas las instancias, activistas y profesionales de todas las áreas que trabajan codo a codo en organizaciones de la sociedad civil, religiosas y de desarrollo social en todo el mundo; organizaciones de gente que nos inspiran a continuar por nuestro sendero educativo y que se ganan cada día más nuestro profundo respeto y reconocimiento, gracias a su trabajo incansable y desinteresado a favor del derecho de las víctimas, del derecho de los más vulnerables.

En nuestro caso, el cultivarnos en el aula y fuera de ellas para el ejercicio de la libertad nos ha permitido reconocer cuándo estamos frente a acciones violentas -material y simbólicamente hablando- que tienen como fin concreto negar al otro e impedirle su desarrollo y expresión vital como ser humano en sociedad. Es por ello que afirmo que las elecciones que nos conducen a realizarnos en favor de la libertad son aquellas que nos fortalecen como seres humanos dialógicos porque nos permiten educar y educarnos racionalmente para la reciprocidad, reconociendo la palabra y presencia del otro y, a su vez, exigiendo dicho reconocimiento de vuelta para que la paridad sea efectiva y auténtica y no seamos objeto de tratos discriminatorios ni vejatorios, como los mencionados -de forma muy sucinta- en párrafos precedentes.

Nos fortalecemos como seres humanos cuando lo que nos anima es crecer como tales, es decir, crecer en humanidad cultivando valores como el amor, la honestidad, la confianza, el respeto y la solidaridad. A su vez, un indicador de fortaleza humana es cuando vencemos los miedos que son producto de los atropellos que hemos padecido y denunciarnos las arbitrariedades de las cuales somos o hemos sido objeto, contribuyendo, efectivamente, a la construcción de un mundo con mayores cuotas de igualdad y respeto, sembrando las semillas de

un futuro mejor para las personas que amamos, para nosotros mismos y para nuestra polis.

Ser “funcionarios de la humanidad” en la actualidad significa, a mi parecer, educar para la libertad y denunciar los atropellos contra la dignidad humana de las personas más vulnerables, de las víctimas en nuestra sociedad, velar por el ejercicio de la decencia social en todas sus áreas y ayudar a construir desde nuestras parcelas -personales y profesionales- un mundo con mayores cuotas de Humanidad. Se trata de contribuir activamente con la democratización del mundo para que el racismo, la misoginia, la xenofobia y demás males sociales no queden impunes.

De forma tal que considero que nuestra responsabilidad social para con el otro, para con los seres que amamos y para con nosotros mismos estriba en educar y educarnos para la justicia social, en donar nuestro conocimiento humanístico a nuestros estudiantes, lectores y allegados para que éstos se empoderen de sus derechos y velen y defiendan su dignidad humana hasta las últimas consecuencias. No estamos solos en esa labor. Toda la sociedad civil organizada a la luz de los Derechos Humanos está en la tarea de colaborar con los ciudadanos para construir conjuntamente entre todos la “Ciudadanía Global”, la de los Derechos Humanos, aquella orientada al bien común y comprometida como sociedad en erradicar los delitos contra la dignidad humana.

Conclusiones

En primer lugar, hay que aclarar que lo defendido se enmarca en la opinión de que la Filosofía, como saber inquieto e indagador, puede ser, si se practica de forma adecuada, una magnífica estrategia para provocar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. No es ciertamente la única estrategia porque desde la ciencia, el arte o el juego, pueden también trabajarse estos tipos de pensamiento. Con todo, en el marco del proyecto de Filosofía para niños que crearon, en los años

sesenta y setenta del siglo pasado, el filósofo norteamericano Matthew Lipman y la también filósofa Ann Margaret Sharp, podemos hallar ese conjunto de condiciones que permitan a los niños y jóvenes pensar bien.

En primer lugar cabe decir que la escuela debe ser el lugar en el que aniden más las preguntas que las respuestas. Pero, ¿qué tipo de preguntas?. Obviamente, las buenas preguntas, que promuevan el pensamiento crítico. ¿Y cómo las reconoceremos? Sobretodo, porque sobrepasan la dualidad de lo correcto y lo incorrecto, porque promueven cuestionarse qué y cómo sabemos lo que sabemos, porque requieren una respuesta amplia, que suele contener hechos y diversidad de opiniones, con distinta fuerza. Se trata de preguntas que contienen lo sabido y lo sentido, que provocan indagación y apelan a la complejidad. Este tipo de preguntas tratan temas sociales relevantes, controvertidos, que enraizan en las necesidades del ser humano. Son preguntas que huyen de la respuesta directa para investigar sobre lo que desconocemos, para provocar que busquemos e incluso recorramos caminos que, lejos de lo usual, buscan lo lateral, lo creativo. Podemos poner un ejemplo para aclarar a qué nos referimos: no es lo mismo preguntar qué es la sangre a preguntar por qué, en nuestro contexto social, necesitamos que muchas personas donen su sangre. No es lo mismo. Se trata de preguntas de las que Lipman dice que cuestionan los conceptos, que buscan evidencias para probar los motivos. Debemos, igualmente, practicar los diversos métodos de pensamiento en la escuela. El método deductivo, que permite, ante la buena pregunta, formular una hipótesis, que debe ser contrastada con la realidad para verificarla o falsarla, tratando de buscar leyes para lo natural o lo humano. Pero también el inductivo, que parte de la realidad para hacer hipótesis, en sentido inverso al anterior, o el analógico, que permite comparar dos realidades distantes en base a un criterio común, como cuando decimos que la sangre es el agua de los ríos que recorre el cuerpo. Ciertamente, estos métodos no ofrecen la misma certeza, pero todos ellos son válidos para despertar el buen pensar.

En mi opinión, la escuela debe ser también el lugar donde ejercitar las habilidades de pensamiento. Nótese que se habla de habilidades, que se pueden entrenar, ejercitar, en una higiene mental que nos recuerda análogicamente la higiene que para el cuerpo supone el ejercicio físico. Partimos de esa base. La inteligencia se entrena, porque es plástica. Así, el filósofo Matthew Lipman, propuso clasificar las habilidades en cuatro tipos que deberíamos considerar. En primer lugar, las de investigación, como la observación, la formulación de hipótesis, la anticipación de consecuencias o la selección de posibilidades. Éstas habilidades recogen información del mundo, sobretudo a través de los sentidos y permiten descubrir vestigios de la realidad que nos rodea. En segundo lugar, las habilidades de conceptualización que clasifican la información, promueven la abstracción y son el vínculo entre pensamiento y lenguaje, para formar conceptos. Entre ellas hallamos habilidades como definir, poner ejemplos y contraejemplos, comparar y clasificar, agrupar, o seriar. En tercer lugar, Lipman señala las habilidades de razonamiento, que permiten vincular los conceptos y conectar las ideas. Al elaborar la información, estas habilidades amplían los conocimientos que tenemos. Entre ellas se encuentran habilidades como dar razones, razonar de forma condicional, razonar de forma analógica, conectar causas y efectos, conectar las partes con el todo o el fin con los medios. Y, finalmente, las habilidades de traducción, que preservan el significado y dan cuenta de la profunda comprensión que puede llevar a expresarlo en lenguajes distintos al verbal. Entre ellas, cabe destacar la traducción al lenguaje mímico, plástico, musical pero también la síntesis o la interpretación. Son habilidades para el pensamiento creativo. Al respecto de todas estas habilidades, fácilmente podemos comprender que la conciencia de los docentes para trabajarlas y su insistencia en hacerlo con todas ellas, van a significar, si se hace sistemáticamente, un excelente recurso para engarzar el buen pensamiento en las actividades de la escuela. Con todo, para ello es necesario tener en cuenta que para llevarlo a cabo, cabe diseñar unas circunstancias que lo hagan propicio. Además, la escuela debe garantizar espacios de encuentro, donde compartir las reflexiones

con otros, para garantizar esa diversidad que tanto permite aprender (y que hoy, además, gracias a la tecnología, puede llevar a conectar dos lugares sumamente distantes). Por otro lado, cabe no olvidar las rutinas y los modelos que visibilizan lo reflexionado y muestran al alumnado un camino a seguir en la interrelación con los adultos y con otros compañeros. Del mismo modo, aprovechar las oportunidades que la vida real suele dar en sus conflictos y valores controvertidos, para plantearlos en la clase y someterlos al pensamiento cuidadoso de los niños y jóvenes, y evaluar- no solamente poner nota- el grado de profundidad alcanzado en su análisis, son, sin duda, factores que van a favorecer que el buen pensamiento surja y se ejerza.

Siguiendo a Dewey (op.cit.) y Vigotsky (16), podemos afirmar la naturaleza social del conocimiento. Aprendemos socialmente en el contraste con los demás. Por eso, promover en el aula la creación y sostenimiento de una comunidad de aprendizaje, concebida como un todo que va más allá de las partes, permite también el ejercicio del pensamiento. Esta comunidad de investigación coopera para buscar un objetivo común que se concreta en la mejor comprensión del tema que se trata, y la toma de decisiones conjuntas y consensuadas, si procede. El docente puede ayudar a fortalecer los vínculos y la satisfacción que produce formar parte de un grupo, cuando valora por igual a todos los integrantes y les hace sentir que su contribución, la de cada uno, es esencial para que el grupo funcione. No hace falta ser muy perspicaz para darse cuenta de la fuerza que tienen esos vínculos para poner en marcha el inconformismo que, como decíamos, caracteriza el pensamiento crítico o la humildad con la que reconocemos que los demás nos han ayudado, o incluso el orgullo por lo conseguido, que caracterizan el pensamiento cuidadoso. Sólo es necesario ver un grupo de niños o jóvenes deportistas para comprender cómo un grupo transforma a sus integrantes, al punto de concebir los triunfos que se obtienen más como colectivos que como individuales.

Por otra parte, y aunque viene de muy lejos, el diálogo socrático, con su mayéutica y su ironía, con su capacidad de hacer dudar de las propias creencias o de lo dado por sabido, para intentar mejorar su

comprensión, sigue siendo una excelente forma de trabajar en el aula el pensamiento. Lo que ocurre es que ese diálogo debe pasar por las manos de un maestro que sepa guiarlo y ejercerlo, con las preguntas y observaciones perspicaces que llevan a los discentes a participar de él. El diálogo socrático no es fácil de implementar porque no se conforma con llegar más cerca de la verdad, sino que se complace en problematizarla. Con todo, tiene unas características que lo hacen fácilmente reconocible como son las siguientes: que se basa en preguntas que amplían la complejidad, que reformula lo dicho para una mayor claridad, que construye sobre lo que ya se ha dicho, que demanda ejemplos y contraejemplos, que define con rigor los conceptos propuestos, que trata de conectar los conceptos entre sí y que procura tener en cuenta las opiniones diversas para tratar de integrarlas. Ese diálogo respeta la réplica, refuerza a todos los participantes, muestra respeto y aprecio y ofrece mejoras y soluciones a los problemas que aborda. En definitiva, constituye lo que llamamos pensamiento crítico constructivo.

No obstante, para implementar todo lo dicho hasta ahora, nos es necesaria la figura de un nuevo docente, que renuncie a la centralidad del aula en favor de los alumnos y alumnas, que sepa de la importancia de su papel pero renuncie a la vanidad que en cierto modo caracteriza nuestra profesión, que esté dispuesto a investigar continuamente y a aprender junto a los alumnos. En mi opinión, no podemos enseñar a los niños y jóvenes a pensar por sí mismos. Ellos, y ellas, deben aprender por sí mismos. Y eso implica crear y generar las condiciones que lo hagan posible, el marco en el que sea fácil llevarlo a cabo, la escalera en la que puedan trepar hacia su autonomía. Ese docente debe enseñar a sus alumnos a evaluar con criterio. Evaluar ya lo hacen, porque evaluar es inherente al ser humano. Todos evaluamos en cuánto valoramos, porque evaluar no es más que dar razón de una clasificación de méritos. Ésa, no obstante, no es la única forma de evaluar. Quién nos pide un consejo nos demanda una evaluación y quién lo da, también evalúa. En cierto modo, toda hipótesis es una evaluación de la situación que pretende explicar. Por eso cabe hacer conscien-

tes a los alumnos de ello. La evaluación está enraizada a la vida y la capacidad de formular juicios. Y deben ejercitarla con la consciencia de que eso afina nuestros criterios. En este sentido, además, podemos ser muy creativos si aprendemos a utilizar las metáforas-analogías-, para evaluar. Por ejemplo, podemos proponer a un niño o joven que nos diga "con qué paisaje compararía cómo se siente hoy, y por qué motivos". En palabras de Angélica Sátiro (17), estaremos de este modo trabajando el pensamiento crítico y el pensamiento creativo a la vez.

Tras todo lo dicho hasta aquí, sólo queda sacar las implicaciones oportunas que pueden favorecer la introducción y el sostén continuado del buen pensamiento en la escuela.

Es evidente que deben conjugarse los esfuerzos para que dicho proyecto sea factible. En primer lugar, diseñando los tiempos y los espacios que lo hagan posible, en la escuela. En segundo lugar, procurando la adecuada formación de los docentes para que sean capaces de guiar el diálogo filosófico y puedan formular las preguntas y guiar las investigaciones que permitan el trabajo cooperativo de los alumnos, fortaleciendo así su pertenencia a una comunidad de indagación que se desarrolle, con proyectos, sobre problemas personales y sociales relevantes. En tercer lugar, fomentando el ejercicio en clase de las habilidades de pensamiento y el análisis de los diferentes componentes del pensamiento, en un ejercicio reflexivo y complejo.

Y cómo en educación lo relevante no es sólo el qué sino, sobre todo, el para qué, cabe concluir que todo ello se debe hacer para que los alumnos puedan ejercitarse en la libertad y en la participación, competencias básicas para cualquier ciudadano que quiera construir una democracia sólida, en la que se destierren definitivamente, la corrupción, la falta de transparencia y la manipulación. Sólo un ciudadano crítico con el poder, autónomo, creativo y responsable en la tarea de proponer soluciones negociadas, podrá mejorar la calidad de nuestras democracias, y desarrollar la justicia para todos y todas.

Notas finales

- (1) Bauman, Z., (2004), *Modernidad Líquida*. México, FCE.
- (2) Geli, C., (7 de febrero 2018). “Ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose”. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html
- (3) Ordine, N., (2017) *La utilidad de lo inútil*, Barcelona, Acantilado.
- (4) Montesquieu, C., (2014) *Mes pensées*, París, Éditions Gallimard.
- (5) Stiglitz, J., (2010) *Caída libre: El libre mercado y el hundimiento de la economía mundial*, Madrid, Taurus.
- (6) De Botton, A., (2004), *Ansiedad por el estatus*, Madrid, Taurus.
- (7) Eco, U., (2016), *El péndulo de Foucault*, Barcelona, Debolsillo.
- (8) De Bono, E., (2014), *El pensamiento lateral: manual de creatividad*, Barcelona, Paidós.
- (9) Gamboa, S., (8 de septiembre de 2012) “Colombia: Chejov versus Shakespeare”. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2012/09/08/actualidad/1347113535_969121.html
- (10) Didi-Huberman, G., (2016) *¿Qué emoción? ¿Qué emoción!*, Buenos Aires, Ci Capital Intelectual.
- (11) Dewey, J., (2009), *Democracia y escuela*, Madrid, Popular.
- (12) Poincaré, H., (2018), *La invención matemática. Cómo se inventa: el trabajo del inconsciente*, Oviedo, KRK.
- (13) Guilera, LL., (2011), *Anatomía de la creatividad*, Sabadell, FUNDIT-ESDI.
- (14) Robinson, K., (2009), *El elemento*, Barcelona, Grijalbo.
- (15) Lipman, M (2002) *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- (16) Vygotsky, L., (2010), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- (17) Sàtiro, A., (2005), *Reevaluar*, Barcelona, Octaedro.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2004) *Modernidad Líquida*. México, FCE.
- BONET, E. (2 de febrero de 2011) Miles de personas oran en la plaza Tahrir de El Cairo. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/>
- DE BONO, E. (2014) *El pensamiento lateral: manual de creatividad*, Barcelona, Paidós.
- DE BOTTON, A. (2004) *Ansiedad por el estatus*, Madrid, Taurus.
- DEWEY, J. (2009) *Democracia y escuela*, Madrid, Popular.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2016) *¿Qué emoción? ¡Qué emoción!*, Buenos Aires, Ci. Capital Intelectual.
- ECO, U. (2016) *El péndulo de Foucault*, Barcelona, Debolsillo.
- GAMBOA, S. (8 de septiembre de 2012) “Colombia: Chejov versus Shakespeare”. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2012/09/08/actualidad/1347113535_969121.html
- GELI, C. (7 de febrero 2018) “Ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose”. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html
- GUILERA, LL. (2011) *Anatomía de la creatividad*, Sabadell, FUNDIT-ESDI.
- LIPMAN, M. (2002) *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- MONTESQUIEU, C. (2014) *Mes pensées*, París, Éditions Gallimard.
- ORDINE, N. (2017) *La utilidad de lo inútil*, Barcelona, Acantilado.
- POINCARÉ, H. (2018) *La invención matemática. Cómo se inventa: el trabajo del inconsciente*, Oviedo, KRK.
- ROBINSON, K. (2009) *El elemento*, Barcelona, Grijalbo.
- SÁTIRO, A. (2005) *Reevaluar*, Barcelona, Octaedro.
- STIGLITZ, J. (2010) *Caída libre: El libre mercado y el hundimiento de la economía mundial*, Madrid, Taurus.
- VYGOTSKY, L. (2010) *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.

El papel de la filosofía y las humanidades

PABLO ROMERO

Desafíos intelectuales del siglo XXI

Inicialmente, todos reconocemos la figura del intelectual asociada a la del filósofo, en el nacimiento de la democracia en Grecia, que coincide, y no por casualidad, con el nacimiento de la filosofía. Filosofía y democracia van de la mano, en un contexto que permite que una gestione la otra, que permite las condiciones de desarrollo de la otra. Ese vínculo no por casualidad es algo que se pone en riesgo cuando hay una desvalorización del procedimiento democrático, de la vida en democracia, momento, entonces, cuando el campo de las humanidades y la filosofía deben retomar con fuerza su papel clave, jugar un rol fundamental, como lo juega el campo educativo, que es por donde voy a comenzar mi abordaje.

Si el intelectual es definido como aquel capaz de reflexionar críticamente sobre los problemas de su tiempo y como el poseedor de un potencial de transformación de la sociedad en el marco histórico que le toca vivir, mi primer vínculo en cuanto a pensarme con esa capacidad de transformar en algo la realidad se ha dado en principio desde mi tarea como profesor.

1 Ponencia presentada en noviembre de 2018 en la Biblioteca Nacional de Montevideo, en el marco del Día Mundial de la Filosofía.

El hecho de la formación docente, de poder formarme en el IPA, de la necesidad de «bajar a tierra» problemáticas filosóficas y establecer un diálogo con circunstancias habituales e inmediatas de la vida de nuestros adolescentes me llevó directamente a entrar en contacto con esa realidad de lo cotidiano. Luego llegó el paso de acercarme a los medios de comunicación, para poder charlar desde allí con mayores espacios de la sociedad. Desde ese lugar docente, de comunicador de ideas y de generador de debates, comencé a definirme en una tarea más propia de un intelectual. El primer cuestionamiento importante que al respecto sentí es el que refiere al papel que cumplía en relación a la reproducción o no de la desigualdad social.

Trabajando sobre todo en liceos considerados de contexto crítico, me encontré con que tenemos un gran problema en cuanto a la construcción del capital cultural de nuestros adolescentes. Estamos muy comprometidos como sociedad en ese sentido. Por ejemplo, en números muy recientes que indican que solo cuatro de cada diez jóvenes en edad de haber terminado el bachillerato lo están completando, por lo cual –y hablando de la importancia de la filosofía– la mayoría de nuestros jóvenes, de las nuevas generaciones, ni siquiera están accediendo a un primer curso de Filosofía en la educación media formal. O sea, tenemos un problema grave en la formación de ciudadanos críticos, que entiendo que es lo que la filosofía particularmente aporta.

En tal sentido, vengo trabajando con algunos autores que señalan la necesidad de una educación pensada en el entorno de la formación del ciudadano reflexivo como tarea clave del intelectual, sobre todo en los espacios institucionales de educación.

Los docentes deben ubicarse como intelectuales formando ciudadanía crítica y los espacios escolares concebirse como ámbitos que permitan el mejor desarrollo de la tarea.

En este punto venimos fallando al posicionarnos en una perspectiva que tiene que ver con una educación pensada en términos del mercado laboral, desde la idea de que no todos pueden ser intelectuales o matricularse como universitarios, que era como antes se concebía a la educación secundaria, como una etapa formativa preuniversitaria.

Justamente, la historia de la educación nos va mostrando que, por suerte, hemos tenido una inclusión educativa, aunque, a mi entender, no resuelta del mejor modo o todavía no resulta en términos cualitativos. Hemos tenido, al menos desde la década del 30 del siglo pasado, una masificación en el acceso a la educación que no hemos podido resolver adecuadamente.

Nuestras instituciones siguen estando concebidas de tal modo que terminan generando índices altos de repetición, de deserción, convirtiéndose en espacios expulsivos. Entonces, la idea de que la educación debe propiciar la movilidad social, contribuyendo a poder tener formas de equidad, y no a generar nuevos procesos de desigualdad social resulta que en la realidad no funciona.

Nuestras instituciones están excluyendo más que incluyendo. Los modos de supuestamente incluir pasan en muchas ocasiones por arrojar alumnos en el aula y que vean ahí los docentes cómo pueden revolve, cumpliendo roles que no nos competen y que no se realizan del modo adecuado. Estas situaciones son las que debemos afrontar en lo inmediato al pensarnos en la perspectiva del profesor como intelectual, como un profesional capaz de transformar la realidad inmediata.

Así es que me he vinculado con la obra de Giroux, que justamente plantea la idea de que debemos trabajar en el campo educativo pensándonos como trabajadores culturales, remarcando que esencialmente nuestra tarea tiene que ver con la formación de ciudadanía.

Justamente tenemos en estos momentos una discusión que se está dando en todas nuestras instituciones educativas que tiene que ver con una separación entre atender particularmente lo socio-emocional o trabajar específicamente con contenidos disciplinares. Cada vez se dan más espacios educativos donde lo que prima es la atención de situaciones vinculados con niveles económicos bajos y un alto déficit cultural, sumado a problemáticas emocionales, afectivas, que no son atendidas debidamente, trabajando en muchos casos sin equipos multidisciplinarios que puedan colaborar en paliar esta realidad que nos supera abiertamente. Esto implica que espacios en donde más se

debería atender y fortalecer la matriz cultural finalmente no cumplen con la tarea que más le corresponde.

Por lo tanto, aquellas instituciones que atienden sobre todo el trabajo respecto de los contenidos disciplinares avanzan mucho más en su formación cultural. Se generan así formas de la desigualdad social que el mismo sistema educativo está procesando, donde se coloca al docente en un rol cada vez más alejado de su tarea intelectual y de transmisión de valores culturales, convirtiéndolo en una especie de «contenedor» emocional del alumnado, tarea que sobre todo le corresponde a otros actores educativos y sociales, a aquellos que deben garantizar las mejores condiciones posibles para que cuando el alumno ingrese al aula pueda dedicarse a trabajar fuertemente respecto de los contenidos disciplinares.

En lugares donde el registro lingüístico de nuestros alumnos es bajísimo, donde tenemos problemas para que puedan hallar núcleos argumentativos elementales en un texto –y esto me ha pasado incluso a nivel universitario, en mi experiencia como profesor de Argumentación– urge la necesidad de que el intelectual se involucre decididamente en la transformación de esa realidad emergente.

Necesitamos formar ciudadanos que puedan participar en la discusión pública. Si nos seguimos alejando cada vez más del fortalecimiento de la construcción cultural, en donde la educación juega un rol central, nuestros niveles de debates serán cada vez más bajos, con lo que nuestro nivel de maduración y calidad democrática irá disminuyendo.

En esa necesidad de inclusión crítica, de tener debates de calidad, de poder tener nuevas generaciones que piensen los problemas de su época, la filosofía juega un papel central. En una conferencia dictada en la Universidad de Sevilla, titulada «¿Para qué aún Filosofía?», el filósofo español Fernando Savater señala que «el momento trágico de la Filosofía es cuando el filósofo encuentra a alguien que no quiere discutir». Esa cuestión es parte de los riesgos que estamos corriendo. Profundizando en este punto, pensando sobre cuál es el rol del intelectual en el siglo XXI, diría que los problemas son los mismos que se

ubicaban en el nacimiento de la democracia ateniense, con el matiz de que nosotros cada vez nos vamos acercando a una democracia que se organiza en relación a lo digital, en espacios de redes sociales, en territorios virtuales que han pasado a convertirse en espacios de las posibles discusiones. Este es un fenómeno nuevo que define nuestra época, que define peculiarmente nuestros modos de discutir.

Todos hemos visto lo que sucedió en las últimas elecciones en Brasil, el peso que tuvieron las redes sociales, sustituyendo antiguas prácticas del debate cara a cara. Tenemos, entonces, nuevos espacios de democracia participativa, pero también tenemos ciertos riesgos que se están corriendo, y ahí la tarea del intelectual, la tarea del educador, el papel de la filosofía y de las humanidades resulta vital para procesar debates de calidad argumentativa que redunden en un aporte cualitativo a nuestras democracias.

Parte del rol del intelectual es trabajar desde el espacio educativo para poder surtir a la sociedad de individuos pensantes, con capacidad de discutir con sutileza, con una buena base argumentativa, y para esto hay que trabajar fuertemente con el ámbito digital, ese ágora del siglo XXI, donde se están dando algunas situaciones no muy saludables para la democracia. Por ejemplo, me pregunto si las redes sociales –que utilizo mucho, por cierto, y que bien encauzadas son una herramienta fantástica– están habilitando o no un sano ejercicio de democracia directa.

Poco antes de morir, en una de sus últimas entrevistas, Umberto Eco² definió a las redes sociales como «un espacio para tontos», señalando que habían permitido «la invasión de los necios» y agregando que «si la televisión había promovido al tonto del pueblo ante el cual el espectador se sentía superior, el drama de internet es que ha pro-

2 Las declaraciones realizadas por el filósofo, semiólogo y escritor italiano (fallecido en febrero de 2016), autor de obras notables como *El nombre de la rosa*, *El péndulo de Foucault*, *Apocalípticos e integrados*, *Tratado de semiótica general*, *Lector in fabula* y *Obra abierta*, entre muchas otras, fueron realizadas en el marco de una entrevista que le hicieron en el diario italiano *La Stampa*, publicada en su edición del 11 junio de 2015.

movido al tonto del pueblo como el portador de la verdad». Creo que todos tenemos experiencias en nuestros muros de las redes sociales en donde nos encontramos con este «portador de la verdad», que ni siquiera es, como decía Savater, aquel que no quiere discutir, si no que «discute» desde un lugar cuasi evangelizador, en donde hay un simulacro de discusión, porque ciertamente no hay intención de debatir, sino de llevar su «verdad» a otros.

El politólogo británico Bernard Crick³ publicó *En defensa de la política* en el año 1962 donde argumentaba que «el arte del debate político lejos de ser mezquino deja que personas de distintas creencias convivan en una sociedad pacífica y en progreso», añadiendo que «no obstante, sin información decente, civilidad y conciliación, las sociedades resuelven sus diferencias recurriendo a la coerción». Nosotros, en nuestra tarea intelectual, desde diferentes instancias, deberíamos promover el adecuado arte del debate político. En tal sentido, y relacionado con lo que veníamos hablando, una de las primeras preguntas que debemos hacernos es respecto de quiénes y cómo manejan las redes sociales. Por ejemplo, sabemos que cuando utilizamos Facebook se recolectan todos los datos que nosotros colocamos ahí y que hay algoritmos que en buena parte desconocemos cómo es que funcionan, pero que captan nuestra mirada, que revisan nuestros «me gusta», la cantidad de clics que hacemos por acá o por allá, a quiénes les compartimos, etcétera.

Todos tenemos la experiencia de publicidades que se nos aparecen en nuestros dispositivos y que están relacionadas con búsquedas que hemos realizado en los navegadores, que nos dejan en claro que hay un manejo de los datos, en donde el conocimiento de ese manejo no es simplemente un tema económico, sino que hay cuestiones más complicadas: cuando nosotros le damos «me gusta» a una publicación

3 Bernard Crick (1929-2008) fue un politólogo y docente universitario británico, escritor prolífico, cuya obra más reconocida es *En defensa de la política*, texto donde aborda la necesidad de cultivar determinadas virtudes políticas, como la prudencia, la conciliación, el compromiso, la adaptabilidad, entre otras.

política y cuando compartimos determinada opinión o acercamiento a un partido político, lo que nos va a devolver Facebook es que cuando ingresemos a su red nos va a mostrar publicaciones pagas y personas con las que tenemos mayor afinidad e interacción a partir de ese algoritmo que evalúa nuestras «opiniones» y «preferencias». O sea, comienza a darse una práctica de pensamiento sesgado inducido por las redes sociales.

Si nos está costando debatir, pensemos qué pasa cuando además nos ubicamos en la comodidad de siempre visualizar aquello que, de algún modo, se acerca a nuestro «bando», a la par que fortalece la perspectiva del «enemigo», del «otro». Uno termina alimentando únicamente la empatía con quienes están adentro del filtro burbuja en el que las redes sociales nos están arrojando.

Este es uno de los grandes desafíos que tenemos en el comienzo del siglo XXI, el afrontar estos fenómenos de aislamiento grupal que tenemos en la utilización de internet, el problema del filtro burbuja en donde los individuos básicamente reciben el tipo de información que ellos mismos ha seleccionado previamente.

En un artículo publicado en *El País* de España titulado «Por qué las redes sociales podrían estar dañando la democracia»,⁴ se señala que:

Facebook no revela sus algoritmos. Sin embargo, los estudios que ha llevado adelante Michal Kosinski,⁵ psicólogo y experto en datos que trabaja en la Universidad de Stanford, han demostrado que el análisis

4 Publicado originalmente en inglés, en el sitio The Conversation, su autor es Gordon Hull, profesor de Filosofía, director del centro de Ética profesional y aplicada de la Universidad de Carolina del Norte en Charlotte. *El País* de España lo publicó, en nuestro idioma, en su edición web del 15 de diciembre de 2017.

5 Psicólogo y e investigador polaco, profesor asociado de Comportamiento organizacional en la Universidad estadounidense de Stanford. Entre sus principales líneas de trabajo se encuentran el estudio de los algoritmos y el uso que se le dan a nuestros datos en las redes. Sus textos y conferencias abordan y reflexionan respecto del fin de la privacidad y sus efectos en negocios, gobiernos y personas.

automatizado de los «me gusta» que las personas emiten en Facebook era capaz de determinar la información demográfica y las creencias políticas básicas de esas personas. Dicha segmentación puede ser también, en apariencia, extremadamente precisa. Hay indicios, por ejemplo, de que los anuncios contra Hilary Clinton⁶ emitidos desde Rusia consiguieron llegar específicamente a votantes individualizados de Míchigan.

Como ustedes saben, hay toda una discusión sobre la injerencia de Rusia en las elecciones de Estados Unidos. O sea que acá ya no hay un problema de publicidad de colchones que se nos pueda aparecer mágicamente en la red, sino que tenemos un problema que atenta directamente a la calidad democrática.

Esta cuestión de tener, de algún modo, intermediarios de los intereses generales, que son intermediarios básicamente con intereses económicos (Facebook, al igual que otras redes sociales, se sustenta por venta de publicidad), cuya tendencia es la de entregar compulsivamente material que tiende a reforzar los sesgos de las personas, es un riesgo importante a nivel democrático.

Por ejemplo, comenzaron a generarse las llamadas noticias falsas o *fake news*—que recientemente en nuestro país comenzamos a discutir y que ya son parte de las instancias electorales—, que apuntan a fortalecer la mentira en desmedro de un sector o candidato político para poder sacar tajada de esa situación. Lo cierto es que muchos están dispuestos a recibir una información que fortalece su sesgo ideológico sin siquiera chequearla. Este es otro riesgo del uso indebido de las redes.

Quizás en otras generaciones tendíamos a acercarnos a determinados periódicos o publicaciones que por su característica y trayec-

6 Abogada, escritora, política estadounidense de primer orden, Primera Dama de Estados Unidos entre 1993 y 2001, secretaria de Estado del gobierno de Barack Obama entre 2009 y 2013, fue la primera mujer senadora por Nueva York y se ha postulado en dos ocasiones a la Presidencia de su país como candidata por el Partido Demócrata, perdiendo las reñidas elecciones de 2016 frente a Donald Trump.

toria nos merecían cierta confiabilidad, algo que hoy en día no suele darse habitualmente: la mayor cantidad de información que recibimos nos llega por publicaciones en redes sociales o directamente por redes de mensajería como WhatsApp y no suele chequearse. Este es un problema que también lo vivo a nivel educativo, en mis clases, donde los estudiantes en muchas ocasiones ni siquiera filtran mínimamente la información que les llega.

Entonces, aunque estamos muy sobre el punto, creo que estos años podrían denominarse como los de «la era del filtro de la información». Insisto, este es uno de nuestros principales desafíos que tenemos en el arranque del siglo como intelectuales, como docentes, como comunicadores, como padres: el ver cómo nos movemos respecto de este asunto, en el marco de una sociedad del conocimiento donde quien posee, maneja y filtra el conocimiento es quien posee el poder.

El ya citado artículo de *El País* de España remata señalando que:

todo esto se combina para significar que el mundo de las redes sociales tiende a crear grupos pequeños y profundamente polarizados que tenderán a creer todo lo que oigan, por muy alejado que esté de la realidad. El filtro burbuja sin duda nos hará vulnerables a las falsas noticias polarizadas y nos aislará más.

Ciertamente, por el modo en que se reúnen nuestros datos, estamos cada vez más expuestos a la manipulación y la desinformación. Ya estamos viendo cómo inciden las noticias falsas en los procesos electorales. Las futuras contiendas electorales van a ser definidas en buena parte por estrategias de empresas de comunicación que probablemente manejen de forma inescrupulosa la información a circular. Ahí es donde nosotros tenemos que posicionarnos fuertemente.

En Brasil, fue clave la utilización de WhatsApp en la campaña de Bolsonaro.⁷ La inversión realizada por quien finalmente resultó electo como presidente pasó en buena parte por la emisión de mensajes personalizados en las redes sociales, muchos de ellos fuertemente cuestionados en la veracidad de la información que transmitían.

Por supuesto, las redes son simplemente un medio desde el que podemos potenciar la estupidez y la manipulación tanto como el debate vital. Sabemos que muchos de los movimientos sociales y políticos que están generando cambios democráticos positivos a lo largo y ancho del mundo parten de la utilización de redes sociales y que son espacios que nos permiten encontrarnos con el otro y discutir. El asunto es que, si ese encontrarnos con el otro está cargado de prácticas argumentativas de falsas oposiciones, de argumentos *ad hominem*, de un mundo que se polariza desde el negro o blanco, sin manejo alguno de matices, en donde el otro es el enemigo, en una lógica del bueno y el malo, termina atentando contra nuestra calidad democrática.

La tarea del intelectual en el siglo XXI pasa en buena medida por el contribuir en enriquecer el diálogo de ideas en nuestra sociedad, por colaborar activamente en la construcción de una democracia fundada en el debate y la ética argumentativa. Un desafío de siempre, con las particulares características de una época de comunicación masiva, global, digital, donde hemos caído fácilmente en prácticas donde la adjetivación aparece como sustituto del argumento. En revertir este panorama nos jugamos buena parte de nuestro futuro.

Vale decir que quien se propone desde un lugar en el que su tarea tiene que ver con la discusión de ideas, asume una forma de riesgo y de valentía que muchas veces pasa por no caer en la comodidad de la corrección política ni en la comodidad del acercamiento a espacios de

7 Jair Bolsonaro es un político y militar (retirado), de larga trayectoria como diputado, que resultó elegido como presidente de Brasil en las elecciones de 2018, asumiendo como tal el 1° de enero de 2019. Polémico y con un discurso calificado como nacionalista y conservador, con elementos discursivos asociados a la extrema derecha, ha utilizado las redes sociales como espacio fundamental para la expresión de sus ideas y desarrollo de sus campañas políticas.

poder que de alguna manera puedan corregir su decir. No pienso en algo trágico como lo que le sucedió a Sócrates, sino, por ejemplo, en la reciente renuncia en el ámbito educativo del director de INEED, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, por el señalamiento de problemáticas que tienen que ver con la realidad educativa de nuestro país que derivaron en presiones políticas ejercidas sobre su persona. Ciertamente, una de las tareas fundamentales del intelectual es mantenerse siempre en un lugar de independencia, de autonomía, respecto de las necesidades políticas del partido que ejerce el gobierno.

El intelectual tiene un rol de resistencia y es muy difícil pensarlo en tareas políticas que requieran figuras como las de la «disciplina partidaria». Es muy difícil pensar en alguien que quiere debatir desde una perspectiva de búsqueda del bien común y deba modificar su posicionamiento sobre lo justo por mandato de un sector o compromiso político partidario. La buena vida en común, el mejorar como sociedad es un horizonte difícil de alcanzar, pero es la tarea, el desafío que tiene por delante el intelectual, un rol que siempre es de exposición y que fundamentalmente es ético.

El rol de la Filosofía en tiempos digitales⁸

No es que en mi planteo implique un marcado pesimismo sobre los tiempos digitales, pero sí hay una mirada que aterriza en puntos críticos del uso de las nuevas tecnologías, partiendo de la experiencia de ya dos décadas de trabajo en el ciclo básico como profesor de Informática, que se suma a la de docente de Filosofía en el bachillerato, disciplinas que justamente tienen que ver con el tema que nos convoca.

Comencé a trabajar en educación en momentos de una fuerte eclosión en el campo de las nuevas tecnologías. En estos años, en el

8 Ponencia presentada en mayo de 2019 en la Facultad de Información y Comunicación (FIC-UdelaR), en el marco del VII Coloquio de Filosofía e Historia de la Ciencia, titulado Desafíos de la sociedad digital en el mundo contemporáneo.

trabajo directo con los alumnos, si bien hay aspectos que han modificado nuestra forma de conocer y que son un aporte valioso de las nuevas tecnologías a la hora de construir conocimiento, debo decir que no todo son bondades. Hay un signo de interrogante, sobre todo en relación a la capacidad reflexiva que se desprende del uso que le están dando las nuevas generaciones.

En estos años, el gran problema que estamos teniendo –y que no necesariamente se asocia con estos tiempos digitales, aunque hay elementos a tener en cuenta– es el de cómo estamos construyendo el capital cultural de nuestros adolescentes. Hay un déficit de ese capital y esta situación se ha convertido en el talón de Aquiles de nuestro sistema educativo. Por más que cambiemos de planes, de programas y reformulemos, o pensemos en fortalecer sistemas politécnicos como el de la UTU, lo que realmente sucede es que se dan los mismos índices de repetición y deserción, más allá del subsistema y su enfoque, lo que indica que el tema no se soluciona migrando alumnos desde educación secundaria –y su histórica formación preuniversitaria– a una formación técnica orientada al terreno laboral. El problema es más de fondo.

Recientemente, el INEED⁹ ha dado a conocer números que posicionan a Uruguay en una situación bastante incómoda, en tanto solo cuatro de cada diez jóvenes en edad de haber terminado el bachillerato efectivamente lo están haciendo, lo que nos coloca en el penúltimo lugar en Latinoamérica en este punto. O sea, y yendo a una de mis disciplinas, significa que la mayoría de nuestros jóvenes no están accediendo directamente a un primer curso de Filosofía en el ámbito de la educación formal. En mi caso, que vengo trabajando en liceos con alumnado considerado de contexto crítico, tengo muy presente que difícilmente los chicos que tengo en el ciclo básico lleguen al liceo de bachillerato de la zona.

9 Instituto Nacional de Evaluación Educativa, que asesora en tal materia al MEC y a la ANEP. Su más reciente Evaluación Nacional de Logros Educativos es del año 2018 y se publicó bajo el nombre de *Aristas*.

¿Cuáles son las virtudes de tener ese contacto con la filosofía? Uno se posiciona desde el campo docente con pretensiones de transformación crítica de la realidad, como un intelectual, como un trabajador cultural que busca formar ciudadanía reflexiva. Si bien las diversas disciplinas que conforman nuestro currículo nos permiten, por supuesto, desarrollar la reflexión crítica y la capacidad argumentativa, específicamente esa es la tarea de la filosofía.

Por lo tanto, hay una pérdida a posterior de la calidad del debate argumentativo en nuestra democracia cuando muchos de nuestros jóvenes no están accediendo a los cursos de Filosofía del bachillerato. Hay una disminución importante del registro lingüístico de nuestros alumnos, que es bastante bajo. Todos estamos al tanto del vínculo entre pensamiento y lenguaje. Aquella teoría de Basil Bernstein sobre los códigos restringidos, sobre la posibilidad de la adaptación a las diversas situaciones comunicativas que se van presentando, se aplica para señalar que nuestras nuevas generaciones tienen un código lingüístico restringido: ha ido cayendo la cantidad de palabras que utilizan, la cantidad de vínculos significativos que hacen a su vez entre esas palabras. Todo esto supone un problema y un desafío complejo. Incluso ha sido una situación que también he experimentado en el ámbito universitario, en mi experiencia como docente de Argumentación, donde a muchos de mis alumnos les costaba encontrar los núcleos argumentativos de un texto básico.

La pregunta sería ahora si hay alguna relación entre esto que comencé señalando y la era digital. Creo que efectivamente hay algunas características que establecen una relación. Veamos algunas a tener en cuenta.

Por ejemplo, la escritura breve y recortada, que es algo que está muy presente y que se vincula también con modalidades de la escritura en el territorio digital, donde algunas redes sociales nos empujan a esta cuestión, limitando la cantidad de caracteres que podemos utilizar a la hora de comunicarnos; a la vez que el uso «práctico» de aplicaciones de móviles hacen poco amigable a la escritura que no sea acotada.

Otro punto es el de la poca concentración del alumnado, la lógica tecnológica del desplazarse hacia un lado y otro, sin permanecer ni concentrarse mucho en ninguno. Lo cierto es que a los alumnos les cuesta mucho concentrarse en un texto, y es muy difícil que terminen de leer un texto de cierta extensión. Me pasó hace poco con un grupo de sexto año de liceo, o sea, alumnos a punto de eventualmente pasar a ser alumnos universitarios, cuando frente a un primer repartido del curso, consistente en unas cinco carillas y con algún dibujo incorporado, algunos me preguntaron muy seriamente si abarcaba todo el año. El poco alcance de la lectura y la escasa capacidad de concentración son problemas importantes.

Se están dando usualmente diagnósticos de trastornos de déficit atencional que a mi entender –sin ser, por supuesto, un experto clínico en el tema– están inflados en cuanto a la cantidad real. Resulta que muchos de nuestros alumnos están acostumbrados a la pantalla, al aprender, en cierto grado considerable, por imágenes y sonidos (y por menos texto) y nos cuesta en el sistema educativo adaptarnos a las nuevas formas cognitivas de aprender que tienen los estudiantes. Esta es una cuestión a tener en cuenta. Cuando nosotros aparecemos con la fibra y trabajamos en la pizarra tradicional y les hablamos dos horas corridas de Aristóteles, nos ven como algo obsoleto y no coincidimos con la dinámica digital a la que ellos están acostumbrados. Pese a esto, entiendo que tampoco la solución pasa por tener que correr atrás de esa dinámica digital, sino que hay que buscar puntos de encuentros. O sea, no tienen que ser las instituciones las que tengan que adaptarse sí o sí a una cuestión de lo rápido y lo efímero, que es lo que muchas veces trae consigo lo digital, porque, justamente, los procesos educativos son a largo plazo, no son inmediatos, y nosotros ejercemos, desde ese lugar, una cierta tarea de resistencia. Hay que tomar ese desafío como tal, sin sentirnos menoscabados por ese señalamiento de que estamos «obsoletos» y que estamos obligados a adaptarnos. Debemos plantarnos desde un lugar en que oficiamos como una alternativa. Es una tarea de largo aliento, por supuesto, pero es la tarea que tenemos

por delante en esta era digital: una resistencia desde el campo más clásico de las humanidades.

Otro problema también importante, y que podemos relacionar con el uso que se le está dando a las nuevas tecnologías, es el de la imposibilidad de buscar significativamente, de otorgar sentido a la hora de bucear en las redes. Cuando trabajas con los estudiantes en búsquedas de referencias a temas o autores utilizando los navegadores webs, ves claramente este problema. Poder escarbar entre los millones de referencias que pueden aparecerte al buscar información sobre Aristóteles, por ejemplo, para saber encontrar información de calidad es todo un problema.

La sobresaturación informativa que tenemos, que es otro de los rasgos de nuestra era digital, llega ya a un punto de cuasi intoxicación informativa. Si bien estamos en un momento de la humanidad en que como nunca podemos acceder a la información, sigue siendo clave el mediador adulto, el mediador docente, el mediador preparado en esa capacidad de poder discriminar adecuadamente en ese mar de información en el cual navegan nuestros jóvenes.

La utilización indiscriminada del «recorte y pegue» al que recurren nuestros alumnos es sintomático de este punto. Las nuevas tecnologías informativas nos aportan muchas cosas que ya están digeridas y los alumnos no están acostumbrados a la tarea de reflexionar sobre esa información por sí mismos, asumiendo sin más el contenido de aquel producto que ya está concluido y validado por simplemente estar en la red. Así, no se ven los procesos y se prioriza lo digerido. Esto, vale decir, me ha pasado también con alumnos de los cursos universitarios, o sea, es un problema que va más allá del ámbito de la educación media. Al respecto, la Filosofía, las humanidades, tienen un rol fundamental en esa tarea de formar en la búsqueda inteligente, en el saber discriminar para otorgar sentido y una navegabilidad adecuada en ese mundo de las nuevas tecnologías de la información.

Después tenemos otro asunto que también entiendo que es clave, y sobre el que la Filosofía también puede aportar, que es el de la cultura del aburrimiento, la idea de que hay que estar siempre haciendo

algo divertido, la idea de que hay que ocupar de algún modo «ameno» los espacios de soledad (que es donde básicamente podemos encontrarnos a nosotros mismos).

El tiempo del ocio creativo, que es tan necesario para el desarrollo de la cultura, el ocio «noble» que es el basamento de nuestra civilización, es bombardeado por una sociedad que nos empuja a que no estemos «aburridos», a que utilicemos permanentemente los aparatos digitales como un modo de estar haciendo algo, terminando en una dependencia por estar permanentemente conectados a la red. Esto nos quita la posibilidad de estar absolutamente a solas, de encontrarnos con nosotros mismos para reflexionar sin «ruidos» y con mayor profundidad sobre nuestra vida y la de los otros, sobre los problemas de la comunidad en la cual uno vive.

Es necesaria la soledad de lecturas de un tiempo que es sin tiempo, sin apuros, al margen de la vorágine de un tiempo que nos exige permanentemente estar divertidos y que, a su vez, nos conduce a esa sensación de culpa por no estar haciendo algo «productivo», en el sentido de ese producir que instala el mercado de la lógica laboral y las nuevas tecnologías asociadas al rendimiento. Esa idea de que permanentemente tenemos que estar haciendo algo o produciendo algo es otro rasgo de los tiempos digitales. Así nos vamos alejando cada vez más de esos momentos en donde el sujeto se encuentra consigo mismo.

Este punto se traslada, a su vez, como parte de las exigencias que se les realizan a los docentes. Parece que tenemos que ser divertidos. A uno le cuesta verse en esa tarea educadora en la cual es concebido como si fuese un animador de fiestas sociales. No somos un *clown*, ni vamos a tirar bolas para arriba para que los alumnos nos atiendan. Una cosa es partir de los intereses de los jóvenes, que me parece que es algo pertinente, y otra cuestión es pensar que lo que uno hace tiene que entretener al otro todo el tiempo. En la educación no todo es diversión para el momento y los procesos son a largo plazo. Como alumnos, muchas veces hay cosas que no nos van a gustar y nos van a aburrir y le vamos a encontrar el sentido más adelante en nuestra

vida. Es importante recalcar esto pues, para los nativos digitales, los procesos suelen ser apreciados solamente en el efecto inmediato. Esa concepción de lo educativo nos complica.

Al respecto, les cuento una anécdota personal: uno de mis hijos se ha fanatizado con el ajedrez, lo que me alegra mucho, por cierto, pero el otro día veía que jugaba partidas en línea que son de un minuto. Cuando hace muchos años atrás jugaba al ajedrez, el tiempo de pensar una jugada, un movimiento, era un tiempo mediado, pero bastante más extenso y sin ese límite tan inmediato para culminar el juego. La cultura de la comida rápida ha colonizado hasta el ajedrez.

Se impone, entonces, casi un tiempo de no reflexión, en donde se privilegia la rapidez sin ton ni son por sobre el movimiento meditado del sujeto.

Nuestros avances tecnológicos nos están llevando a esta dinámica desenfrenada y es en este marco que podemos visualizar a la filosofía aportando desde una inclusión crítica de las nuevas generaciones en estos tiempos digitales. La necesaria lentitud de la reflexión profunda oficia como antídoto.

Nuestra democracia se organiza en espacios que son mediatizados por lo digital, en espacios donde las redes sociales y lo virtual están jugando un papel central, por lo que es fundamental pensar cómo incluimos críticamente a nuestros alumnos, a las nuevas generaciones, en este nuevo mundo.

Se están generando novedosos modos de democracia participativa que tienen que ver con el ágora del siglo XXI que es el ámbito digital. Fenómenos como el de las noticias falsas y el filtro burbuja que generan las redes sociales requieren nuestra mayor atención. Enfrentarnos críticamente a esa promoción de la mentira y el pensamiento sesgado es otro rol que le compete a la filosofía. Evitar esa manipulación a la que nos exponen los tiempos digitales forma parte del trabajo más urgente que las humanidades tienen por delante.

En un momento donde las discusiones tienen una cierta carencia de calidad, potenciada muchas veces por las redes sociales (y que está relacionado, por cierto, con ese no estar acostumbrado a discutir y

rebatir la información que se nos hace llegar), el filtro de la información al que nos someten desde las empresas de comunicación digital termina agudizando el problema.

Las redes sociales son lugares donde podemos potenciar, como decía Eco, la estupidez o la manipulación, o pueden ser territorios que fomenten el debate de calidad, con el correspondiente efecto de mejora en calidad democrática. Es ahí donde la incidencia de la filosofía, la incidencia de los educadores, es decisiva para inclinar la balanza hacia un lado u otro.

El rol de la filosofía es clave para enriquecer el diálogo, para fomentar el debate inteligente en nuestra era digital. Desde ahí bien vale vernos en un rol que es constructivo y que es, a la vez, de resistencia crítica, como lo ha sido desde siempre.

*La inutilidad de la Filosofía*¹⁰

Reflexionando sobre lo que viene sucediendo en Brasil, sobre el ataque que el gobierno de Bolsonaro viene realizando respecto de la filosofía y el campo de las humanidades en general, vale decir que refleja aspectos que están en boga en determinados discursos, los que remiten no solo a la «peligrosidad ideológica» de la filosofía sino a su inutilidad, situación que incluso vivenciamos a veces los profesores en nuestras aulas. Al respecto, recuerdo claramente que, en uno de mis primeros cursos como docente en el bachillerato, un alumno de unos 16 años, luego de haberme presentado en la que era nuestra clase inicial, me lanzó la fatídica pregunta de ¿para qué sirve la filosofía? Parece ser que hay un *a priori* instalado sobre cierta inutilidad de nuestra disciplina, algo que flota en el ambiente y que ese alumno explicitó desde una pregunta que, por su tono, ya traía incluida una tajante respuesta por la negativa.

10 Ponencia presentada en setiembre de 2019 en el CERP del Norte (CFE-ANEP), en la ciudad de Rivera, en el marco de las VIII Jornadas Binacionales de Educación.

No recuerdo literalmente la respuesta ensayada, pero me referí básicamente a la utilidad de pensar y pensarnos, al doble movimiento de la filosofía: la capacidad de pensar y conocernos a nosotros mismos y la capacidad de pensar al otro y a la comunidad en la que estamos insertos y convivimos. Lo cierto es que no quedé muy conforme con mi respuesta y me fui pensando en la pregunta del alumno, lo que terminó llevándome a preguntarme respecto del porqué me había dedicado a la filosofía. Ciertamente, el alumno había calado hondo con su pregunta.

¿Qué fue lo que me había llevado a dedicarme a la filosofía? Esta pregunta me retrotrajo al tiempo en el que estaba terminado de cursar el liceo. En mis últimos dos años de secundaria, ya tenía una tendencia hacia las disciplinas humanísticas y recuerdo que, en el último curso, en el de sexto año, en la primera clase nos toca justamente Filosofía. El profesor ingresa, saluda con un ademán y sin mediar palabra se dirige al pizarrón donde comienza a escribir respecto de qué era la filosofía, en una especie de definición que comenzó a extenderse por el pizarrón y que, llegado a su extremo, la prosigue escribiendo por la pared. Y entre que uno tenía la sensación de que los de Filosofía estaban un poco fuera de órbita y este accionar de continuar escribiendo por la pared, no costó nada llegar a la conclusión de que efectivamente algo fallaba allí, sobre todo cuando la definición volvió al pizarrón para continuar siendo escrita en forma vertical y descendente por el borde. Resultaba un panorama un poco incómodo y el curso parecía ser complicado de arranque, por decirlo de algún modo. Al menos, parecía que iba a ser difícil sacar aunque fuera un apunte, visto la metodología de escritura con que iniciaba la cosa.

Lo cierto es que el asunto continuó con unas explicaciones de parte del profesor respecto de las definiciones planteadas, frente a un público en silencio y perplejo, situación que se profundizó cuando se dirigió a una tarima de dibujo que reposaba cerca de la puerta del salón, donde colocó en su cima un borrador, para decirnos que era lo que le representaba (el borrador en lo alto, el docente como el poseedor del conocimiento que se ubica en la cúspide) y que noso-

tros con sus preguntas teníamos que cuestionarlo, que sacudirlo. Así fue que comenzó precisamente a sacudir la tarima, al punto que el borrador salió disparado, dando contra un costado de la puerta. Ahí ya varios quedamos agarrotados a la silla. El profesor, que era muy actoral como ya se habrán dado cuenta, nos dijo en ese momento de máxima tensión que la filosofía tenía que ver también con romper con lo cotidiano, con el acostumbramiento, con sacarnos de aquello a lo que estamos habituados (y que evidentemente él había logrado hacer con nosotros, quienes básicamente recibíamos a un profe, sacábamos con pereza el cuaderno y comenzábamos a sacar apuntes de lo que iba diciendo y nos dedicábamos a copiar del pizarrón sin demasiado entusiasmo).

El profesor había generado realmente una tensión que ningún otro docente había logrado. Había capturado totalmente nuestra atención y nos había colocado en ese lugar de la extrañeza, de la admiración y el asombro, que justamente tiene que ver con el filosofar, con ese lugar donde la filosofía comienza a resultar fundamental en tanto actitud inicial frente al mundo que nos rodea. No en vano, tanto Platón como Aristóteles nos señalan en sus textos que uno de los orígenes de la filosofía es la capacidad de asombro del sujeto, lo que le permite salir de la mirada rutinaria y carente de cuestionamiento sobre lo que le sucede y lo que acontece en la sociedad donde convive.

El profesor no estaba «loco», claro, y ciertamente trabajó fuertemente sobre contenidos habituales de la disciplina, más allá de sus ocasionales actitudes provocadoramente teatrales, y su curso fue muy disfrutable. Sobre todo, me sentí muy reflejado en esa necesidad de hacer con los otros, de provocar en otros, aquello que este docente había generado en mí. Replicar el sacudón, digamos. Así fue que me decanté por la docencia y en particular por la Filosofía (aunque en 20 años de dar clases jamás he escrito por las paredes ni arrojado borradores, a falta de ese talento performático que tenía el profesor Walter Lé pore).

Recordando todo esto, para la siguiente clase decidí que iba a contarle esta anécdota al alumno de la «fatídica» pregunta y a desa-

rollar algunos puntos que entendía complementarían la idea de la «utilidad» de la filosofía. Llegando al liceo sucede otra cuestión muy particular –que completa el cúmulo de anécdotas que en principio podrían resultar poco trascendentes pero que dan cuenta de situaciones significativamente interesantes que se fueron hilvanando entre los recuerdos y el presente–: al estar por ingresar vi que un alumno eludió sin prestar la más mínima atención a una persona en situación de calle que dormía atravesada en la vereda, a una media cuadra del ingreso a la institución. Lo sucedido me sirvió como insumo, pues al comentárselo a mis alumnos, pude referirme desde un ejemplo claro y cotidiano a la capacidad de asombro y su relación con la utilidad de la filosofía.

Cuando el adolescente, concentrado en su celular, había eludido con total indiferencia a aquel hombre, no hacía más que reducir a parte del paisaje habitual, al decorado de la ciudad a esa persona y su situación. No lo había conmovido. El preguntarnos respecto de por qué una persona está durmiendo en la calle, por qué en una sociedad tenemos individuos que no tienen un hogar, el plantearnos la duda sobre cuál es la situación de vida que puede llevar a alguien a dormir en la calle supone poner en juego la conmoción y capacidad de asombro que dispara el filosofar. Lo contrario es el mantenernos adormecidos por la indiferencia y el no cuestionamiento de lo dado. La filosofía, pues, resulta particularmente «útil» en el combate a la indiferencia y en la tarea de reflexionar sobre lo que damos por sentado.

La capacidad de asombro nos conduce a la pregunta, a la interrogante, al porqué, a la vital pregunta por el sentido. Desde la pregunta nos dirigimos a la indagación y a un intento de resolución del dilema planteado, que puede pasar por terminar debatiendo del asunto en una charla de amigos o en que alguien se dedique a profundizar y estudiar sobre la justicia distributiva (pensando en el caso del hombre que dormía en la calle).

Fuera de los ámbitos de teorización académica, en lo corto e inmediato, podemos ver reflejado, como decía recién, en una charla con amigos el resultado de lo provechoso de poner en juego esa capacidad

de asombro, ese puntapié inicial hacia el filosofar. La filosofía nos aporta en la reflexión sobre lo cotidiano, sobre la empatía (esa capacidad de poner en juego la necesaria sensibilidad para saber colocarnos en el lugar del otro), sobre las circunstancias de reflexión ética que se asoman en el diario vivir. Esto fue sobre lo que charlamos finalmente en aquella segunda clase con mis alumnos.

La filosofía, decía, nos empuja a combatir la indiferencia. A combatir –porque nos empuja a pensar– la pereza intelectual, que es un mal que también tenemos instalado. Fomenta –porque tenemos que dar cuenta de nuestros puntos de vista– el desarrollo de la capacidad de argumentar. La filosofía tiene entre sus virtudes, entre estas «inutilidades», la capacidad de ensanchar y arrojar luz sobre los procesos argumentativos. Esto ya supone un valor de primera necesidad. Lo digo con conocimiento de causa, en virtud de mi experiencia docente de estos últimos años, donde es notoria la existencia entre nuestros alumnos de un código lingüístico muy restringido, con lo que tal cuestión supone en relación al vínculo indisoluble entre lenguaje y pensamiento. Lo vemos en las aulas, donde los estudiantes cada vez utilizan –sea en la oralidad o en la escritura– una menor cantidad (y calidad) de palabras. Hay un notorio empobrecimiento en ese sentido. El lenguaje da cuenta de cómo pensamos. Y viceversa. Un círculo que puede ser tan virtuoso como vicioso, claro.

Lo cierto es que estas restricciones observadas tienen efectos importantes, incluso si pensamos en la educación como un medio de construcción de posibles salidas laborales (algo tan de boga en los últimos años, el concebir a la educación primordialmente en relación a las variables necesidades del mercado de trabajo), pues es determinante la amplitud del manejo de diversos registros lingüísticos por parte del alumno. En ese sentido, suelo señalarles que si van a una entrevista laboral y se presentan diciendo que vienen por el «coso» y que lo llamaron de la «cosa», probablemente vean reducidas de entrada sus posibilidades de acceder al puesto ofrecido. Hay expresiones que tienen que ver justamente con ese código que se ha ido restringiendo y que se relacionan también con esas posibilidades laborales de fu-

turo y ya no solo con el beneficio más general de poder expresar de mejor modo argumentativo nuestro punto de vista frente a cualquier situación de la vida.

Estas «utilidades» de la filosofía se dan, además, en el marco de la llamada era digital. Es crucial comprender que las tecnologías son un medio y no un fin en sí mismo, sobre todo porque hay cuestiones que si no acompañamos en esta era digital nos van a seguir generando problemas relacionados con la marginalidad cultural, que es la que en definitiva nos está comprometiendo como sociedad.

El educador sigue –y seguirá– siendo decisivo en la construcción de conocimiento de las nuevas generaciones. No alcanza con tener la información al alcance y la brecha de conocimiento no se acorta por simplemente colocar una computadora, un dispositivo digital en las manos de los jóvenes. Ayuda en el acceso, pero lo que en definitiva va a generar una posibilidad real de aprendizaje en el sujeto es la mediación con el mundo de la cultura que representa el docente, la familia, el entorno en el cual está inserto ese individuo. Las tecnologías por sí solas no generan conocimientos ni aprendizajes.

Entonces, en este panorama que hemos venido refiriendo es clave el desarrollo de las virtudes que nos aporta la filosofía y que señalábamos al comienzo. Lo es, como docentes, el asumir nuestra responsabilidad como intelectuales formando ciudadanía crítica. Nuestro trabajo es el de un trabajador cultural, que busca transmitir la pasión por el conocimiento tanto como el transformar la realidad de desigualdad social, económica y cultural que padecen muchos de nuestros alumnos. Eso lo subrayo porque uno de los riesgos que corremos es el de convertirnos en meros funcionarios que cumplen burocráticamente con el dictado de clases. Si queremos transmitir la pasión por el conocimiento, el amor por la lectura, debemos sentirlo y vivenciarlo, seguir formándonos (algo que el sistema no cubre adecuadamente ni suele permitirlo por su misma lógica de funcionamiento, con docentes, por ejemplo, saturados de horas de clases, sin tiempo real para la necesaria formación permanente).

La filosofía nos resulta particularmente útil a la hora de reflexionar sobre estas situaciones esbozadas, y que todos los que estamos en situación de aula las estamos viviendo cotidianamente. Martha Nussbaum, filósofa estadounidense, es la autora de un libro que les recomiendo, titulado *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, donde denuncia la crisis de la educación y de las humanidades en el mundo, señalando que no solo se manifiesta en el retiro progresivo del apoyo estatal a las Humanidades (como sucede en Brasil), sino en un cierto desprestigio que produce el dedicarse al campo humanístico, en tanto no tiene una buena consideración en términos lucrativos. Agrega Nussbaum, en un pasaje que cito:

¿Con qué nos encontraremos en el futuro si estas tendencias se prolongan? Pues tendremos naciones compuestas por personas con formación técnica, pero sin la menor capacidad para criticar la autoridad. Es decir, naciones enteras de generadores de renta, con la imaginación atrofiada. En palabras de Tagore, un suicidio del alma. (2010, p.187-188)

Este suicidio del alma que señala Nussbaum respecto del camino que venimos recorriendo quizás no solo se manifiesta en el desprecio de las humanidades sino también en algunos modelos educativos instrumentales que se están imponiendo hoy en día y que muchas veces forjan preguntas ya concebidas desde una respuesta negativa como la de aquel alumno que preguntaba sobre la utilidad de la Filosofía. Combatir esos prejuicios es una tarea clave.

En un mundo intoxicado de información y de consumo exacerbado, donde el otro cada vez nos resulta más lejano, y en donde impera la lógica del lucro, la tarea de la filosofía es vital para construir una democracia fundada en la empatía, en los valores humanistas, en la ética argumentativa. He ahí el sentido central de nuestro rol como intelectuales, de nuestro rol como educadores construyendo democracia, formando ciudadanos. He ahí nuestra imprescindible inutilidad.

Referencias

- ARISTÓTELES, *Metafísica*. Madrid: Gredos, 2008.
- BERNSTEIN, B (1988). *Clases, código y control, Vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal
- BERNSTEIN, B (1988). *Clases, Código y Control, Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- CRICK, B, (1962). *En defensa de la política*, trad. M. Zorrilla Díez, (2001), Barcelona: Tusquets.
- GIROUX, H. (1996). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- NUSBBAUM, M, (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores
- PLATÓN, en *Diálogos*, vol. V, Madrid: Gredos, 1992.
- ROMERO, P. (2021). *Sobre el sentido de educar*. Montevideo: Ediciones B/Penguin Random House

Algunas ideas para educar en derechos ecoculturales

ALCIRA BEATRIZ BONILLA

En este escrito se hace énfasis en la necesidad de respetar los derechos ecoculturales de los pueblos de “Nuestra América”, mi preocupación central es plantear debidamente el tema de modo filosófico intercultural liberador, contextualizándolo en la “coronacrisis” actual provocada por la pandemia de Covid-19, que afecta de modo particular a numerosos grupos humanos de América Latina y el Caribe.

En esta contribución se desarrolla el concepto de “derechos ecoculturales”, concebidos como ampliación de los denominados “derechos culturales” y como inherentes a una concepción de justicia intercultural, y se esbozan algunas ideas generales para su inclusión en los programas de educación en derechos humanos.

El contexto de “coronacrisis” y sus variables locales

El 11 de marzo del año pasado Tedros Adhanom Ghebreyesus, Director General de la Organización Mundial de la Salud anunció oficialmente que la enfermedad Covid-19 había alcanzado la categoría de pandemia. A comienzos de julio de 2021, el número de muertos

que provocados por este nuevo coronavirus (SARS-CoV-19) llegó a los cuatro millones, según los cálculos del organismo internacional; también se informó que los 185 millones de contagiados contabilizados hasta ahora quizá sean muchos más. Basta reparar en estas cifras escalofriantes para asumir en toda su extensión y gravedad el diagnóstico que tan sólo un mes después del primer anuncio del Director General de la OMS pronunciara Ignacio Ramonet, director de *Le Monde Diplomatique*: “La humanidad está viviendo -con miedo, sufrimiento y perplejidad- una experiencia inaugural” (Ramonet 2020). Estos dos datos y el juicio certero de Ramonet parecen imponer que el tratamiento de cualquier asunto concerniente a la vida de los seres humanos y no humanos haya de comenzar por una consideración de este contexto crucial.

Efectivamente, la existencia de los seres humanos se ha visto afectada de modo inédito y devastador, tal vez sólo analogizable por los alcances de su expansión con la denominada “gripe española” de (1917) 1918-1919 que se cobró unos cincuenta millones de vidas humanas¹. En nuestro tiempo, además de las muertes por Covid-19 contabilizadas al día de la fecha -cuyo número puede ser aún bastante mayor, por la inseguridad de las estadísticas-, todavía no se han evaluado de modo medianamente aceptable ni la magnitud deletérea de la enfermedad, tanto cuando se manifiesta en sus formas más severas como en sus secuelas todavía poco conocidas, ni las posibilidades de mutación del virus que la origina, que día a día parecen multiplicarse.

Hay que considerar también otros factores que ensombrecen aún más el panorama y causan, además de enfermedad y muerte, profundo sufrimiento, desazón, angustia, daño vincular, malestares sociales e irreparables pérdidas económicas: 1) las personas más vulnerables o quienes tienen patologías previas son las más afectadas por la en-

1 Los trabajos sobre el tema informan cifras muy dispares, dada la censura que hubo en la época. Las que se incluyen en este trabajo provienen de un artículo citado con cierta frecuencia en textos sobre las pandemias (Taubenberger y Morens 2006).

fermedad, sobre todo las de edad más avanzada²; 2) la “guerra de las vacunas” (o de los laboratorios productores de fármacos y vacunas) no es otra que la de los grandes capitales financieros y de los países y sociedades ricas contra las más pobres; 3) los seres humanos minorizados por razones étnicas, sociales, ambientales o económicas³ resultan ser los más abandonados, explotados y discriminados durante la pandemia llegándose a la perpetración de verdaderos genocidios, como es el caso de algunos grupos originarios de la Amazonia, donde el genocidio se acompaña de la destrucción del medio natural⁴; 4) la profundización de las desigualdades económicas y sociales, evidente, de una parte, en la multiplicidad de ejemplos de pérdidas de empleo remunerado, de imposibilidad o dificultades serias de funcionamiento de nichos productivos enteros (transporte, turismo, recreación, etc.), de aumento exponencial del trabajo virtual, la precarización o interrupción de los servicios de salud, en especial, de salud reproductiva

-
- 2 En una entrevista a Jorge Paz, presidente de la Asociación de Estudios de Población de la Argentina, éste señala que la humanidad se encuentra nuevamente ante un “alerta demográfico” por el fuerte incremento de la tasa de mortalidad en la población de adultos mayores principalmente (2021).
 - 3 Si bien la enfermedad afecta a ricos y pobres, esto no significa que sea “democrática”: basta examinar las estadísticas de morbilidad y las de mortalidad, para darse cuenta de que las tasas más altas de mortalidad se dan en los lugares o sectores más pobres, que, además de las carencias económicas, suman mayores tasas de comorbilidades previas, deficiencias alimentarias, carencia de servicios sanitarios, agua potable, etc.
 - 4 La depredación de la que han sido objeto los pueblos, selvas y biodiversidad amazónica, especialmente en Brasil, más por obra o desidia humana que por la enfermedad, durante estos meses de pandemia ha sido informada por diversos medios, así como también la mayor incidencia de la enfermedad en los barrios populares en las grandes ciudades. Como homenaje a estas víctimas de la Covid-19, en junio del año pasado dediqué un trabajo a Ramona Medina (+17-05- 2020) y a Paulinho Payakã (+17-06-2020). Ramona, vecina de la Villa 31 la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y referente del área de salud de la Casa de las Mujeres y de las Disidencias de la Asamblea de *La Poderosa*, trabajó durante diez días para que hubiera provisión de agua e insumos en el barrio y murió a los 42 años de edad. Paulinho fue un líder kayapó, primer presidente de la Federación de los Pueblos Indígenas del Estado de Pará, Brasil (Bonilla 2020).

y sexual, etc.; y, por otra, el enriquecimiento obsceno de magnates de la informática, de las finanzas, de los productores de *commodities*; por último, sin pretender exhaustividad, 5) la transformación de la vida cotidiana, con las alteraciones en la escolaridad, el aumento de la violencia de género y doméstica, las dificultades para mantener lazos familiares y de amistad presenciales y la práctica imposibilidad de participar en los rituales colectivos (patrióticos, cívicos, religiosos), salvo por medios electrónicos.

Sin lugar a dudas esta “coronacrisis” o “covidcrisis”, como se la llama, ha alcanzado y alcanzará dimensiones insospechadas de incidencia en nuestras subjetividades, en nuestros imaginarios y en nuestros modos habituales de vida. También se la ha designado como “experiencia inaugural” o “fenómeno bisagra”, por el carácter abrupto de su irrupción y porque la magnitud de lo que está pasando permite inferir que el mundo del futuro próximo será muy diferente de aquél en el que estábamos hace un año y medio atrás. Sin embargo, bien entendida, esta coronacrisis resulta sólo el emergente de crisis estructurales, más profundas y antiguas, que afectan a una humanidad que, en sus epígonos modernos sobre todo, ha dejado de percibirse en el concierto de los seres vivos y ha llevado al extremo de su resistencia los límites de carga del planeta Tierra. Así, pueden evocarse la crisis ecológica y ambiental, el expolio de los recursos naturales y la profundización de las desigualdades y del hambre⁵, crisis que la pandemia ha de exacerbar todavía más⁶.

Esta coyuntura abrupta y *sui generis* exige de nosotros, los seres humanos y, sobre todo, de quienes tenemos vocación y profesión de educar, que nos detengamos a pensarla, para captar la amplitud y

5 La Nota Informativa de Oxfam del pasado 9 de julio “El virus del hambre se multiplica” indica que en 2020 hubo más de quince millones de personas subalimentadas y, de esas, medio millón en condiciones de inanición (Oxfam 2021).

6 Para indicar esta convergencia de males, se está empleando también la palabra “sindemia”: “Não se trata de uma pandemia, mas de uma sindemia ou agregação de uma ou mais doenças que afetam de modo sinérgico a população” (Clotet 2020: 198).

complejidad de sus dimensiones del mejor modo posible, atisbar caminos de salida y discernir cursos de acción viables en los contextos de nuestros mundos de la vida. No se trata mera aplicación de las categorías sedimentadas que habitan nuestro imaginario filosófico y teórico, como si fuera una simple caja de herramientas en la que encontramos por formación y cultura recetas útiles para esta coyuntura. Por otra parte, la enorme y dispar producción intelectual sobre la pandemia y sus consecuencias, sean sus autoras y autores desesperados, escépticos u optimistas, dista de ser esclarecedora y varios de estos escritos parecen meramente de ocasión⁷. En la huella del filósofo y pedagogo cubano-alemán Raúl Fornet-Betancourt, parece mejor comenzar a pensar de modo más terrenal y localmente situado, contrariamente a lo que suelen hacer las y los filósofos profesionales; vale decir, pensar con el cuerpo, la sensibilidad y el corazón, dejándonos afectar por lo que está sucediendo (2020: 3). Tal “pensar inaugural” en correspondencia con el carácter inédito y disruptivo de esta experiencia humana colectiva no implica, empero, un imperativo de originalidad absoluta, puesto que, en tanto seres históricos, reunimos un acervo de saber propio y comunitario en el que podemos abreviar una y otra vez. Por eso, parece prudente ayudar nuestra reflexión con la relectura de autoras y autores que vivieron épocas de similar penuria, para, de este modo esbozar un trabajo *antropofágico* o de “fagocitación” filosófica a partir de ellos, como diría el filósofo argentino Rodolfo Kusch (2007)⁸.

Así, por ejemplo, la caracterización de la “crisis” que presentó Edmund Husserl en *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, pese a su discutido eurocentrismo, puede ser leída en la

7 El listado de libros, artículos y blogs publicados desde el comienzo de la pandemia es tan enorme que su mención excede los límites de este artículo.

8 Según este filósofo de la liberación, “la fagocitación trata de la absorción de las pulcras cosas de Occidente por las cosas de América, como a modo de equilibrio y reintegración de lo humano en estas tierras” (Kusch, 2007: 18); obviamente, a partir de esta categoría puede construirse una epistemología “nuestroamericana” completa.

clave de lo que estamos transcurriendo actualmente (Bonilla 2020). Debe aclararse que, pese al título, en esta obra póstuma⁹ se ofrece una definición y caracterización de una “crisis” más amplia que la enunciada como de las ciencias europeas, puesto que se trata de la crisis humanidad europea en su totalidad, o, incluso, de la humanidad sin más¹⁰. Con términos de gran intensidad, que bien podemos apropiarnos en nuestra actualidad pandémica de coronacrisis, la define como “la situación de colapso (o quiebre) total de nuestro tiempo” (*Zusammenbruch-Situation unserer Zeit*). En diversos lugares del texto, la definición se complementa con tres rasgos más, igualmente elocuentes para nosotros: 1) *Lebensnot*, que, tomando en cuenta el contexto en el que la emplea Husserl, puede traducirse como el “desamparo vital” provocado por la carencia de respuestas ante una existencia que peligra de modo inédito; 2) “enfermedad” (*Krankheit*), que, por su extensión y profundidad, Husserl califica de “patología trascendental”; nunca mejor empleada esta última expresión que ahora, dada la impalpabilidad y omnipresencia del virus y sus consecuencias¹¹; 3) el tercer rasgo es la de “pérdida de fe en la razón”, que en lenguaje más actual puede ser leída como pérdida de fe en las capacidades de los seres humanos para superar la situación de modo positivo y creativo.

En síntesis, podría decirse que de estas reflexiones husserlianas no sólo se desprende una excelente definición de la coronacrisis que nos agobia, sino que también constituye una orientación para impedir que nos paralicen el miedo y la perplejidad, y para esperar el fin de la pandemia desarrollando entre tanto una reflexión responsable sobre la situación, además de actuar comunitariamente con solidaridad y

9 La última redacción fue realizada en 1935, pero se la publicó por primera vez en 1954; la edición estuvo a cargo de W. Biemel, discípulo del filósofo (Husserl 1954).

10 Para esta parte de la colaboración se sigue libremente lo publicado por la autora en su tesis de doctorado de 1985 (Bonilla 1987: 6-8).

11 Siguiendo a Jacques Derrida, en su edición de *El origen de la geometría*, en un sentido ético profundo puede pensarse, entre otras consecuencias, una caída en la pasividad, es decir, el abandono de la responsabilidad por el sentido (Bonilla 1987: 8).

eficacia. Únicamente así nuestra espera no ha de resultar un período pasivo, de letargo, o, por el contrario, de ansiedad igualmente paralizante ante lo desconocido que ha de advenir, sino, mejor, un “ensayo de esperanza”¹². Esta situación, como tantas otras que registra la memoria humana, nos impone la pregunta, por las raíces mismas de la esperanza, tal como lo hizo María Zambrano; indagar el misterio de esa “la esperanza sin más” que se muestra como apuesta a la vida y a la felicidad cuando todo parece perdido y es la que explica la resistencia de pueblos enteros amenazados de aniquilación, sea por la dominación, la guerra o la miseria (Zambrano 1990: 97-112). Es también la esperanza que alienta en la Filosofía de la Liberación, ya no sólo palabra de quien filosofa, sino escucha y eco de la voz del pueblo que resiste, lucha por el logro del reconocimiento y sus derechos, y apuesta a su liberación¹³. En Nuestra América, de un extremo a otro de su territorio, y sobre todo en esta época de “coronacrisis”, late la aspiración de una sociedad alternativa a la dada, la invención de una sociedad en la cual, como señala la Filosofía de la Liberación, las víctimas de todas las injusticias (incluidos los seres vivos no humanos y los nichos ecológicos que numerosas comunidades de los seres humanos han formado de modo no depredador con los no humanos y el ambiente) puedan llegar a ser sujetos históricos de pleno derecho y alcanzar el logro de un “buen vivir”. También, como propugna la Filosofía Inter-

12 “Y conste que lo venidero nunca se anima a ser presente del todo sin antes ensayarse y que ese ensayo es la esperanza. Bendita seas, esperanza, memoria del futuro, olorcito de lo por venir, palote de Dios!” (decía J. L. Borges en 1926, en el Prólogo de su ensayo “automaldito” *El tamaño de mi esperanza*, reeditado *post mortem*) (Borges 2000).

13 Al haberse cumplido en junio de este año el cincuentenario de la presentación pública del polo argentino de la Filosofía de la Liberación en el II Congreso Nacional de Filosofía, resulta pertinente una cita de Rodolfo Kusch, uno de sus fundadores: “El problema de la filosofía es el problema de la liberación. No es el búho que levanta vuelo al anochecer, porque ya se ha visto todo lo que ocurre durante el día, sino que esconde también la sorpresa de la noche y la espera del amanecer. Filosofar es programar el amanecer al cabo de la noche. Es plantearse la liberación que ocurrirá seguramente al día siguiente” (Kusch 2019: 107)

cultural, se alienta la realización de diálogos pluriversos o polílogos interculturales que, partiendo del reconocimiento de las condiciones asimétricas reinantes, se constituyan en mediación propicia para arribar a condiciones de simetría social, económica, cultural, ambiental y política, diálogos que en una ecofilosofía se han de mantener también con los demás seres vivos y sus entornos de vida.

“Derechos humanos, derechos culturales y “derechos ecoculturales”

En 2015 contribuí al libro *Voces de la Filosofía de la Educación* con el artículo “Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos humanos en contextos (neo)coloniales”, con el objeto de fundamentar desde un contexto nuestroamericano la posibilidad de educar en derechos humanos con una perspectiva intercultural. Frente al “gran relato” de los Derechos Humanos, de raíz individualista, liberal e ilustrada, de inspiración europeo norteamericana, tal como se lo ha desplegado en los documentos fundacionales de los mismos del siglo xx, el texto mencionado propone la “deconstrucción” de este relato. Con tal recurso metodológico, no se pretende ni su desvalorización o descalificación histórica, ni tampoco su completo abandono. Más bien se trata de su desmitificación como único discurso emancipador posible, y, con ello, abrir el espacio al esbozo de un discurso alternativo intercultural y liberador (Bonilla 2015: 39-74).

Así, en coincidencia con el “relato oficial” de referencia, sigo sosteniendo que el origen de tales derechos reside en la conciencia de la dignidad humana (la de las personas, sin duda), pero, y aquí viene una diferencia básica con este relato, también de la dignidad de los pueblos a los que las personas pertenecen y con los cuales se identifican, y la resistencia a la opresión subsecuente al sentimiento de la vulneración de tal dignidad y de la imposibilidad de llevar una vida que merezca el rótulo de humana bajo el imperio de condiciones de opresión. Con Enrique Dussel se da una vía de indagación alternativa a partir de pensar la dignidad humana no como un valor sino como la

condición de posibilidad de los mismos, descubierta principalmente desde su “negación originaria” operada por los diversos sistemas de opresión (colonialismo, esclavismo, capitalismo, machismo) y siempre en proceso de conquista, en un movimiento de “dignificación” (Dussel 2007: 139). Esta otra manera de concebir la dignidad humana permite estudiar especialmente los contextos coloniales y poscoloniales para poder señalar en ellos las formas culturales específicas en las que dicha dignidad se expresa, incluidas las de la resistencia a la opresión, que puede considerarse, a la vez, como movimiento por reclamo y conquista de derechos.

Siguiendo estas tradiciones de la Filosofía de la Liberación, el enfoque intercultural, reconoce pragmáticamente el valor discursivo y normativo casi universal de hecho de los derechos humanos según las versiones vigentes, pero estima que éstas no son definitivas y que aquéllos no constituyen un *corpus* de principios inamovible sujeto a una única interpretación hegemónica. Precisamente, la versión occidental de los derechos humanos que se ha impuesto en los organismos internacionales es responsable de la existencia de versiones actuales que los convierten en el posibilitador “democrático” de la globalización neoliberal o, peor, en justificación de la pretensión hegemónica del excepcionalismo norteamericano que, como “gendarme” del mundo busca imponer su concepción de la libertad, los derechos y la democracia (Bonilla, Vior 2014)¹⁴. Al reconocer que todas las culturas de la humanidad son portadoras de diversas representaciones de la dignidad humana y de los derechos humanos (Siegestleitner, Knoepffler

14 Su fuente principal es la “Oración de Gettysburg” del presidente Abraham Lincoln (1861-65), donde se afirma que los EE.UU. son una nación “concebida en la libertad y comprometida con la idea de que todos los hombres fueron creados iguales”, de modo tal que su misión es asegurar que “el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo no desaparezca de la Tierra”. En 1991, al término de la Guerra Fría los neoconservadores reformularon este contenido misional como proyecto de construcción del “Imperio” de la libertad y la democracia en todo el mundo y, para ello, diez años más tarde orientaron la política exterior en pos de la supremacía los EE.UU. (Bonilla, Vior 2014: 38-39).

2005) y que las declaraciones y documentos que los enuncian tienen carácter histórico y están atravesados por los intereses y las ideologías de quienes los impulsaron en un momento dado (Ellacuría 2010), se está planteando que todavía quedan pendientes largos debates sobre su “justa” universalidad y muchos pasos a dar en la tarea crítica del “desencubrimiento” intercultural de las versiones occidentales vigentes con el objeto de lograr una reformulación abierta posterior. Es más, tanto en la línea de una “filosofía del concernimiento” intercultural y del “reconocimiento crítico” (Fornet-Betancourt 2002, 2011), como en la de una ética heterónoma, que lee la ética de la responsabilidad de Emmanuel Levinas en clave intercultural (Rabinovich 2016, 2017: 7-14), pueden pensarse los derechos humanos y, en especial, los derechos culturales y los de todos los seres vivos como “derechos del otro” (víctima, olvidado, expoliado, etc.) universalmente obligantes¹⁵.

Esta contribución, que pretende enfatizar la importancia de los derechos “ecoculturales”, se plantea como continuación del artículo publicado en 2015, ahora en el contexto de la “coronacrisis” desatada por la pandemia de Covid-19 y los crecientes daños que la misma está causando. El concepto de “derechos ecoculturales” parece adecuado sobre todo para enfocar la atención en realidades tales como grupos humanos que viven en comunidades relativamente pequeñas y realizan en ellas actividades que no sólo resultan sustentables para las mismas, sino que generan sinergias positivas con los demás habitantes de ese medio creando entornos ecoculturales pluriformes de gran

15 Resulta muy sugerente el trabajo realizado por la Dra. Silvana Rabinovich e integrantes del proyecto de investigación “Heteronomías de la justicia: de exilios y utopías” en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México que tradujeron al español, mazateco, chinanteco, mixe, zapoteco y maya, los versos de “Discurso del indio. El penúltimo ante el hombre blanco” que el poeta palestino Mahmud Darwish escribió con motivo al cumplirse los 500 años de la invasión de América por parte de los europeos (el denominado “Descubrimiento”). El poema subraya la mutua pertenencia de los seres humanos y la naturaleza y los efectos deletéreos de la apropiación blanca (Rabinovich 2017).

riqueza¹⁶. Estos modos de vida y trabajo se contraponen a las formas de explotación capitalista, que empobrecen el medio hasta agotarlo y, si no los condenan a la pobreza, obligan a los trabajadores empleados en tales emprendimientos a tareas alienantes por la escasa iniciativa que pueden desplegar en ellas.

Para pasar a una caracterización más detallada de los derechos ecoculturales, se despeja el posible error de ubicarlos en una nueva “generación” de derechos. El sucesivo enriquecimiento del listado de derechos humanos que figura en la Declaración Universal de 1948, sobre todo por los enunciados en el Pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales de 1966 (PDESC), que entró en vigor a partir del 3 de enero de 1976, y la posterior discusión sobre derechos ambientales, derechos de los seres vivientes, etc., ha llevado a la creencia en las “generaciones” de Derechos Humanos, basada tácitamente en una concepción europeísta y evolucionista de la historia cercana a un progresismo lineal universalista y referida al reconocimiento público de tal o cual tipo de derechos desde finales del S. XVIII hasta la actualidad en los estados nacionales modernos; así serán reconocidos como derechos de la “primera generación” los civiles y políticos, que competen fundamentalmente a la esfera de la libertad individual, y cuyo emblema fue el derecho al sufragio universal (implementado como tal escasamente); a la “segunda” pertenecerán los derechos sociales, económicos y culturales, que corresponden a una concepción del estado que respeta derechos individuales pero garantiza mínimos

16 En esta descripción no quedan eliminadas de cuajo todas las actividades extractivas; sino aquéllas lesivas para los seres humanos que las ejecutan y el medio no humano. En este sentido, deben distinguirse diversas formas de extractivismo, algunas encaminadas directamente al despojo y a la devastación (grandes explotaciones mineras, petroleras, agrícolas, ganaderas, pesqueras, etc.), que tienen su raíz en la razón instrumental productivista capitalista, en tanto existen otras lógicas extractivistas, en su mayor parte propias de grupos campesinos/indígenas que implican relaciones de respeto y justicia con el medio y que, por consiguiente, no tienden a su agotamiento, sino a su constante renovación (Milson Betancourt y Porto-Gonçalves 2017: 177-192).

de educación, salud, trabajo, etc., para sus ciudadanos e incluso habitantes; la “tercera” generación de derechos no está definida claramente, pero se suelen incluir en ella derechos que surgen de la mayor conciencia por la crisis ambiental, de luchas reivindicatorias de los pueblos originarios y afrodescendientes, de los reclamos de minorías, de interrogantes planteados por las nuevas tecnologías, etc. Tanto por el relato sesgado del surgimiento e historia de los derechos que se hace desde un occidentalismo eurocentrado, como por la pluralidad de perspectiva y número de derechos que actualmente merecen ser incluidos en la categoría de derechos intangibles (no meramente los de los individuos humanos), esta clasificación resulta obsoleta y parece más dificultar una comprensión cabal de los problemas que aportar una solución didáctica a los mismos.

Cabe señalar, además, que los derechos culturales, apenas están contemplados en el PDESC en su Art. 15, lectura que también hace la concepción estándar o liberal. Así, P. Meyer-Bisch, al comienzo de un enjundioso artículo de análisis de los derechos culturales, señala el “subdesarrollo” de estos derechos como síntoma de un déficit que afecta al conjunto de los derechos del hombre (2009). La explicitación y ampliación de tales derechos no fue obra de la ONU, sino del “Grupo de Friburgo” constituido en el Observatorio de la Diversidad y los Derechos Culturales (Instituto Interdisciplinario de Ética y de Derechos del Hombre de la Universidad de Friburgo). Juntamente con la Organización Internacional de la Francofonía y la UNESCO, con el apoyo de más de cincuenta expertos en derechos humanos y varias ONGs, el Grupo hizo pública la “Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales” el 7 de mayo de 2007 en la Universidad de Friburgo y, al día siguiente, en el Palacio de las Naciones de Ginebra. En sus doce artículos esta Declaración no hace sino sistematizar los alcances culturales de los Derechos Humanos ya considerados en la Declaración de 1948 y los Pactos de 1966 (2007). Según el espíritu de la Declaración, pueden caracterizarse los Derechos Culturales del modo siguiente: “Los derechos culturales designan los derechos, libertades y responsabilidades de una persona, sola o en común, con y para otro, de

elegir y de expresar su identidad; esto implica las capacidades de acceder tanto a las referencias culturales como a los recursos necesarios para su proceso de identificación” (Meyer-Bisch). Años más tarde, el 30 de septiembre de 2016, el Consejo de Derechos Humanos de la Asamblea General de la ONU aprobó la resolución A/HRC/RES/33/20 sobre los derechos culturales y la protección del patrimonio cultural.

Aunque esta Declaración de 2007 sea reconocidamente valiosa, los derechos ecoculturales van más allá de los culturales contemplados en la Declaración y en los documentos posteriores de la ONU. Para definir que ha de entenderse por derechos ecoculturales desde este lugar de enunciación de la Filosofía Intercultural Nuestroamericana Liberadora estimo adecuado extender el concepto de “identidad cultural” en el de “identidades ecoculturales”, operación que implica un esfuerzo por ir más allá de la dicotomía moderna humanidad (cultura)/naturaleza tomando en cuenta, además, factores y conflictos histórica y geopolíticamente situados. Esta operación se realiza en tres pasos sucesivos: 1) una redefinición de la noción de cultura que habilite la posibilidad de ser interpretada de modo amplio, en vistas a la superación de la dicotomía moderna; 2) de acuerdo con ésta, una redefinición de la noción de “identidad cultural” que posibilite igualmente su rebasamiento; 3) el esclarecimiento final de la noción de “identidades ecoculturales”.

Paso uno: Redefinición de la noción de cultura.

La dicotomía naturaleza y cultura es uno de los rasgos constitutivos del mundo moderno y ha sido vastamente estudiada. Las reflexiones sobre la coronacrisis actual, tal como se ha sugerido en las primeras páginas de este trabajo, vuelven una mirada crítica hacia ella como condición necesaria para la explotación desmesurada de los recursos naturales, el agotamiento de los ecosistemas, el desarrollo sin trabas éticas de la ciencia y de la tecnología, la persistencia de la plaga del hambre, la falta de horizontes de “buen vivir”, para la mayor parte de los seres humanos y de los vivientes, etc. De este modo, la revisión de

formas alternativas de vida (política, social, económica y cultural)¹⁷, así como la consideración de ontologías alternativas a la naturalista occidental moderna adquieren un lugar central (Descola 2012, Tola 2012, Viveiros de Castro 2010). Tomando en cuenta estos problemas y cuestionamientos la definición de cultura que se propone colabora tendencialmente a la superación de la dicotomía aludida y permite seguir avanzando en la argumentación: “La cultura es un sistema simbólico, material y de prácticas basado en el entendimiento entre las personas y los grupos portadores de la misma sobre reglas racionales y simbólicas para la supervivencia y el buen vivir común en circunstancias cambiantes” (Bonilla y Vior 2014: 77). Con esta definición se pretende subrayar el carácter histórico¹⁸, complejo, conflictivo y dinámico de las culturas, así como la distinción posible entre culturas dominantes y dominadas, las situaciones de aculturación, inculturación y transculturación y las prácticas de resistencia.

Paso dos: redefinición de la noción de “identidad cultural”.

En el semestre de invierno 1974-1975 Claude Lévi-Strauss dirigió un seminario interdisciplinario sobre “La identidad”, en el que participaron once destacados investigadores; por extensión, también allí se abordaron problemas vinculados con la identidad cultural. Un rasgo coincidente fue la crítica de las nociones sustantivas de identidad y la idea de que la crisis de la identidad constatable en la época sería más bien el reflejo de la crisis de la creencia en su aparente esencialidad

17 Tal como lo hacen autoras y autores de la denominada “ecología política” y, en el ámbito de la filosofía práctica y la estética, Massimo Venturi Ferriolo con su utopía del “jardín”, o mejor, de “los jardines”, que actualmente enriquecida con sus estudios sobre la “Pachamama” andina y su defensa activa de los derechos del pueblo mapuche (2019).

18 Dado el carácter histórico de las culturas, Alejandro Grimson prefiere denominarlas “configuraciones culturales”, para evitar todo riesgo de esencialización, pero sin considerarlas ficticias (2011: 195).

(1981). No es éste el lugar para investigar la incidencia de este seminario en los debates sobre la identidad cultural, sobre todo en los “Estudios Culturales” (Hall 2010: 38); valga la referencia para dar énfasis a la necesidad del planteamiento del problema. En razón de las críticas de Grimson¹⁹ a las definiciones tanto objetivistas como constructivistas de la identidad cultural, parece útil recurrir a su elaboración de la noción de “configuración cultural”. Con ella se propone superar los problemas que habitualmente plantea (en la teoría y en la práctica) la relación entre cultura (si ésta es pensada como conjunto de “... prácticas, creencias y significados rutinarios y fuertemente sedimentados”) e identidad cultural (referida a sentimientos de pertenencia y a intereses compartidos), que tendemos a veces a pensar como excluyentes (Grimson 2011: 138). Las “configuraciones culturales” se caracterizan por cuatro elementos constitutivos: 1) son “campos de posibilidades” para representaciones, prácticas e instituciones (algunas posibles, otras imposibles y otras que llegan a ser hegemónicas); 2) son totalidades conformadas por partes que tienen una lógica específica de interrelación; 3) cada configuración “implica una trama simbólica común”; 4) también, cada configuración implica otros aspectos culturales compartidos (Grimson 2011: 172-177). A diferencia de los estudios antropológicos sobre la cultura, Grimson destaca cinco elementos de toda configuración cultural, que son el motor de su dinamismo, capacidad de cambio e, igualmente, de desaparición: heterogeneidad, conflictividad, desigualdad, historicidad y poder (187). Igualmente vinculada a las configuraciones culturales aparecen las cuestiones de identificación o pertenencia: dado que “una configuración cultural se encuentra conformada por innumerables elementos de diferente tipo que guardan entre sí relaciones de diferencia, oposición, complementariedad y jerarquía”, la identificación, en tanto “categoría asociada a sentimientos de pertenencia” o a intereses de un grupo, no puede ser sino “un elemento clave” de ella (Grimson 2011:195).

19 Este destacado antropólogo argentino ha realizado lecturas muy provechosas de algunos textos fundacionales de la Filosofía Intercultural contemporánea.

Paso 3: esclarecimiento final de la noción de “identidades ecoculturales”.

En este punto, resulta pertinente indicar que, cuando hablamos de “identidades ecoculturales” y de “derechos ecoculturales”, lo hacemos desde una perspectiva amplia ecocultural y no desde la falsa dicotomía excluyente de “los sujetos humanos” y “los objetos no humanos”. Tal perspectiva resulta acorde con el *locus enuntiationis* o posicionamiento teórico y práctico enunciado al comienzo de este trabajo: ecofilosófico intercultural nuestroamericano liberador. Esta ecofilosofía intercultural, en primera instancia se distingue de todas las formas filosóficas de considerar la denominada “naturaleza” propias de la Modernidad, sean instrumentalistas, conservacionistas o preservacionistas, porque rechaza las posiciones enraizadas en la idea antropocéntrica del puesto eminente que los seres humanos detentan en la *scala naturae*, sea porque se considere que han sido creados a “imagen” de Dios (según las tres religiones del “Libro”: cristiana, judía e islámica), sea por la posesión de una capacidad cognoscitiva cualitativamente superior (que conlleva el habla articulada, la autonomía de la voluntad y una sensibilidad más refinada), como sostiene la mayor parte de la filosofía occidental. En segundo término, al pronunciarse contra todo antropocentrismo, esta ecofilosofía reconoce como diferencia en los seres humanos la posibilidad de un desarrollo tal del conocimiento, de la sensibilidad y de la voluntad, que los habilita para asumirse como responsables por la vida y el buen vivir de todos los vivientes²⁰.

20 Aunque no se puede adjudicar esta posición a Hans Jonas (1903-1993), el autor de *El Principio Responsabilidad*, se pueden asumir sus magníficas definiciones de responsabilidad, que sirvieron como base para pensar los derechos de las generaciones futuras. Habla de una responsabilidad absoluta, sin poner la reciprocidad como elemento fundamental de la relación, cuando escribe que la responsabilidad es “el deber del poder” y “responsabilidad es el cuidado, reconocido como deber, por otro ser, cuidado que, dada la amenaza de su vulnerabilidad, se convierte en preocupación” (1984: 357). En el desarrollo más extenso de esta categoría, central en su ética, Jonas evidencia cierto antropocentrismo “débil”. El otro gran teórico de la responsabilidad del Siglo xx, Emmanuel Lévinas, al poner él mismo como título al libro editado en 1972 *Humanismo del otro hombre*, señaló

Además, no sólo se propicia el reconocimiento legal como derechos intrínsecos e intangibles de los derechos de los seres vivos no humanos y los derechos de la naturaleza en los niveles estatales nacionales (Médici 2020) y en los internacionales, sino que se busca una efectiva deconstrucción de la dicotomía humanidad (cultura) / naturaleza. Por último, con el objetivo de acabar con el antropocentrismo andro-, etno-, logo- céntrico occidental se exploran ontologías no naturalistas (analógicas y animistas, sobre todo), se vuelve la mirada a modos de vida mejor integrados con los animales no humanos y las plantas, así como con los seres inanimados, que son propios de muchos pueblos originarios y de otras comunidades de Nuestra América, se investigan las formas de conocimiento, expresión, relación y comunicación de los seres no humanos entre sí y con los humanos, para lograr polílogos interculturales amplios, etc.

Para el esclarecimiento de la noción de “identidad(es) ecocultural(es) se ha recurrido de la síntesis hecha por Mónica Pérez Marín y Sergio Cruz Hernández en un artículo bastante reciente²¹. Estos investigadores, que se sitúan más allá de la dicotomía humanidad (cultura) / naturaleza, llaman la atención sobre el origen y manifestación corporal humana y no humana de este tipo de identidades. Los cuerpos, entonces, son considerados como la puerta de entrada

los límites de su elaboración del tema. Sin embargo, las obras de Lévinas han servido para que otros autores desplieguen sus ideas con alcance a otros seres vivientes. En carácter de ejemplo pueden leerse los trabajos de Ricardo Timm de Sousa sobre la alteridad y dignidad de los animales no humanos (2016a, 2016b).

- 21 Si bien la cuestión teórica de la identidad ecocultural no es el centro temático del artículo, donde se aborda el análisis de las identidades ecoculturales de los pescadores Bahía de los Ángeles, Golfo de California, México, como parte de un estudio sobre los conflictos ambientales relacionados con la pesca, sino parte sustantiva de su marco teórico, esta cuestión está tratada con tal profundidad, concisión e investigación atenta de autores fundamentales, que su lectura fue inspiradora para la elaboración de este acápite del trabajo.

al campo de la experiencia, a lo común y a lo intersubjetivo, subrayan Pérez y Cruz siguiendo algunos lineamientos del ecofenomenólogo norteamericano David Abram (a su vez buen estudioso de la obra de Maurice Merleau-Ponty). Partiendo de estas bases teóricas, la definición de “identidad ecocultural” brindada por los autores es la siguiente: “Por IE entendemos las interacciones materiales y simbólicas (...) que se presentan a modo de percepciones, entre seres humanos y no humanos, en un contexto situado e históricamente permeado por condiciones de desigualdad y desequilibrio” (295). A mi entender, lo más interesante de esta definición no es sólo el recurso a la noción de interacción, que denota la participación de más de un agente (vale decir, agentes humanos y no humanos), sino su componente cognitivo complejo, igualmente atributo de humanos y no humanos. En este sentido, la noción se completa con la información de que tales interacciones afectan de manera recíproca tanto el estado físico (material) de los individuos que interactúan, como el sentido y el significado de la interacción misma.

Tal como se señalaba en el paso anterior, al hablar de las “configuraciones culturales”, según el estudio de Grimson, cuando se consideran las “identidades ecoculturales” en modo alguno se hace referencia a entidades estáticas. Por el contrario, tal como indican los autores respecto de las comunidades investigadas por ellos, estas identidades ecoculturales se encuentran casi siempre en procesos de cambio y de transformación, sobre todo porque debido al avance de las formas de explotación y/o desarrollo capitalista van cambiando las condiciones materiales y simbólicas en cada lugar. Son “identidades en disputa” en las que se dan dinámicas de resistencia y/o adaptación a los cambios materiales y simbólicos, estos últimos “(...) relacionados con los procesos de privatización, la globalización de los mercados y las intervenciones de grupos ambientalistas que centran sus estrategias de trabajo desde ideologías conservacionistas y preservacionistas que dejan por fuera el componente social, histórico y cultural” de las comunidades, procesos a los que habría que sumar las políticas estatales (sociales,

económicas, etc.), o la ausencia de las mismas, y también acciones delictivas de incautación de tierras, persecuciones, robos de bienes, etc.

Como se señaló antes, el concepto de “derechos ecoculturales” parece adecuado para rotular un derecho emergente que garantice la existencia de aquellas comunidades integradas por seres humanos (sean de pueblos originarios, afrodescendientes, u otros), y otros vivos y no vivos que han logrado identidades ecoculturales positivas, vale decir formas de “buen vivir” con las que se identifican y, por lo tanto, se reconocen y aspiran a que el resto de la sociedad respete.

En algunos estudios se encuentra la denominación de “derechos bioculturales”, (Rodríguez y Morales 2020), hecha desde una perspectiva intercultural que se comparte. Según esta perspectiva, se denominan “derechos bioculturales” aquellos derechos “(...) que conectan las comunidades, la tierra y sus ecosistemas a través de los derechos territoriales de propiedad tradicional” (Bavikatte y Bennett 2015, 15). Según Rodríguez y Morales, tales derechos bioculturales “(...) concilian los derechos de la naturaleza con los derechos de los pueblos y comunidades a gestionar su territorio de manera sostenible” (103). Si bien compartimos la lectura desde la perspectiva intercultural y el ecocentrismo que realizan las autoras, la preferencia por la denominación de “derechos ecoculturales” deriva de una consideración atenta a la etimología del neologismo “ecoculturales”. Este término proviene de un prefijo de origen griego: “eco”, que evoca el término griego “oikos” (“casa”, “morada”) y, en una mirada actual, connota la Tierra, la “casa común”, y de un segundo elemento, “culturales”, derivado del latín “cultura”, que bien puede ser traducido como “cultivo” o “cuidado”. De este modo, cuando se habla de derechos “ecoculturales”, se apela al derecho a un “buen vivir” en plenitud, en el cuidado activo de la casa común y de las comunidades vivientes que la habitan y a la consiguiente responsabilidad por su vigencia.

La inclusión de los “derechos ecoculturales” en el horizonte de los derechos humanos, como una forma de derecho emergente y alternativo, convoca, también, a una nueva consideración de la justicia. En palabras del filósofo chileno Ricardo Salas, esta justicia, concebida

ahora como una justicia intercultural y contextual, no es sólo válida para los seres humanos, sino también para todos los seres vivos (Salas 2015: 34-35). Vale decir, tales formas de derecho alternativo han de posibilitar el avance “en el proceso de justificación de los derechos por parte de todos los actores y pueblos involucrados” (Salas 2019: 320)

Conclusiones. Algunas ideas para incluir los “derechos ecoculturales” en programas de educación en derechos humanos

En las conclusiones del artículo de 2015, ya citado, se afirmaba que “educación y derechos humanos son términos coimplicados”, puesto que “en los procesos educativos que forman parte de la construcción de sujetos sociales y comunitarios se despliegan en su variedad y riqueza los derechos humanos, los alcances de su normatividad, las condiciones de su realización y los criterios para la denuncia de sus violaciones”.

Esta contribución retoma el enfoque intercultural nuestroamericano liberador de la anterior, pero extiende la idea de interculturalidad a la de eointerculturalidad. Ahora, en una ampliación de la perspectiva, se toman en cuenta las comunidades interculturales mayores que forman todos los vivientes y la doble responsabilidad de cuidado y palabra que atañe a los seres humanos en ellas. La preocupación activa por la vigencia de los derechos “ecoculturales” es parte de tal responsabilidad.

A partir de estas conclusiones, sin ánimo de exhaustividad, se enuncian algunas orientaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje de derechos humanos que incorporen los “derechos ecoculturales”.

Tal como se había indicado en el trabajo anterior, hay una *pars destruens* del proceso que consiste en desarmar el relato occidental, moderno y eurocéntrico sobre los Derechos Humanos, a través de su correcta historización de los mismos, añadiendo la crítica a la dicotomía humanidad / naturaleza.

Desde una postura intercultural que se constituye como filosofía del reconocimiento crítica (Fornet-Betancourt 2011) se plantea la necesidad de recuperar las memorias locales del aniquilamiento de estilos ecosociales de vida no capitalistas y de las injusticias contra los grupos humanos, los seres vivos y el ambiente.

También parece indispensable postular un imperativo de humildad, para ir estudiando los saberes indispensables (no académicos) que permitan formular los “derechos ecoculturales”. No sólo desde la experticia académica (antropología, economía, historia, derecho), sino desde las narrativas populares y otras formas del saber comunitario. La “nueva ciencia”, que incorpora otros saberes no académicos, es parte de una escucha que deben practicar las y los educadores. En efecto, en estos momentos de “coronacrisis” la recuperación de los saberes comunitarios, se ha mostrado eficaz para la prevención y curación de la Covid-19, así como para resolver los problemas de hambre, falta de higiene y escasez de recursos de salud en numerosas comunidades de Nuestra América (Benucci; Jabra 2020)

Por consiguiente, se vuelve imprescindible la generación de formas de hermenéutica mutua entre docentes y estudiantes en todos los niveles de la educación formal) y también entre los diversos actores comunitarios, para ir avanzando en el discernimiento de los derechos ecoculturales, y, en consecuencia, en el análisis y propuesta de las formas de acción comunitaria para su reconocimiento, vigencia y garantía por parte del estado.

Por último, en este momento de una cultura de los derechos de “baja intensidad”, la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y de los “ecoculturales” en particular resulta indispensable en todas las instancias de la educación formal y no formal (para niños, jóvenes y adultos), si no queremos caer en un estado de excepción permanente y si pretendemos salir de la época de pandemia con ideas renovadas de justicia, democracia y paz.

Referencias Bibliográficas

- BAVIKATTE Kabir S. y Tom Bennett (2015) "Community stewardship: the foundation of biocultural rights". *Journal of human rights and the environment* 1, pp 7-29.
- BENUCCI, T.; Jabra, D. (2020) "Sair para o mato: estratégia Yanomami contra a COVID-19". *Cadernos de Campo* (São Paulo, online) | vol.29, (suplemento), p.26-33.
- BONILLA, A. (1987) *El a priori del Mundo de la Vida como a priori histórico*. Buenos Aires, Biblos.
- ____ (2015) "HACIA una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos humanos en contextos (neo) coloniales". En I. E. Ramírez Fernández (comp.) *Voces de la Filosofía de la Educación*, México, Ediciones del Lirio, pp. 39-74.
- ____ (2020) "EN la espera, la esperanza", *Cuadernos de ASOFIL, Seminario principal 2020: El imaginario cultural, disputas por la construcción de sentido. Primera reunión: Desde la ventana: Miradas y algunas primeras observaciones*. Nº 1, junio 2020, pp. 14-18.
- ____, VIOR, E. (2014) *Ciudadanía y cultura* (inédito). Clases dictadas en un curso a distancia en la Universidad Nacional del Nordeste.
- BORGES, J. L. (2000 [1926]) *El Tamaño de mi esperanza/El idioma de los Argentinos*. Buenos Aires, Debolsillo.
- CLOTET, J. (2020) "Bioética Empírica e Bioética Global: Pandemia, Justiça e Inteligência Artificial", en: Tauchen, J.; Castanheira, N.; Oliveira, N. (Orgs.), *Bioethics & Neuroethics in Global Pandemic Times*, Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, pp. 187-199.
- Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales* (2007) (disponible en Internet).
- DESCOLA, P. (2012) *Más allá de naturaleza y cultura*, Buenos Aires: Amorrortu.
- DUSSEL, E. (2007) *Materiales para una política de la liberación*, Madrid / México, Plaza y Valdés.
- ELLACURÍA, I. (2010) "Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares", en Bartolomé,

- R. (org.) *Direito à justiça, memória e reparação: A condição humana nos estados de exceção*. São Leopoldo, Casa Leiria. CD-Rom.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2002) *Modelle befreiender Theorie in der europäischen Philosophiegeschichte. Ein Lehrbuch*. Frankfurt a. M. / London: IKO.
- _____ (2011) *La Filosofía Intercultural y la dinámica del reconocimiento*, Temuco: Ediciones UC Temuco.
- _____ (2020) “La pandemia de la enfermedad por corona virus, o de la impotencia de los intelectuales”, *Cultural*, 12 de junio, p. 1-3.
- GRIMSON, A. (2011) *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- HALL, S. (2010) *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Bogotá/Lima/Quito/Popayán: Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar y Envión Editores.
- HUSSERL, E. (1954) *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Herausgegeben von Walter Biemel, Martinus Nijhoff, den Haag.
- JONAS, H. (1984) *Das Prinzip Verantwortung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- KUSCH, R. (2007) “América profunda”, en *Obras completas*, Vol. II, pp. 1-254. Rosario.: Editorial Fundación Ross.
- _____ (2008) *La negociación en el pensamiento popular*, Buenos Aires, Las Cuarenta.
- LÉVI-STRAUSS, C. (dir.) (1981) *La identidad*. Madrid, Petrel.
- LEVINAS, E. (1974) *Humanismo del otro hombre*, México: FCE.
- MEDICI, A. (2020) “Alteridades radicales y derechos emergentes: ecológica de la liberación, derechos de la naturaleza”, *Cuadernos de ASOFIL, Seminario principal 2020: El imaginario cultural, disputas por la construcción de sentido. Séptima reunión. Jornadas de cierre del Seminario de ASOFIL*, N° 7, diciembre 2020, pp. 6-8.

- MEYER-BISCH, P. (2009) “Analyse des droits culturels”, *Droits fondamentaux*, N° 7 (janvier 2008 – décembre 2009), en www.droits-fondamentaux.org.
- MILSON Betancourt, S.; Porto-Gonçalves, C. (2017) “Cuestiones críticas sobre extractivismo y productivismo: un análisis desde el pensamiento crítico, la ecología política y las prácticas políticas de los grupos subalternizados”, en: H. Alimonda, C. Toro Pérez, F. Martí (Coord.) *Ecología política latinoamericana. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica*, Buenos Aires: Clacso, pp. 177-192.
- OXFAM (2021) *El virus del hambre se multiplica*. Nota informativa del 9 de julio de 2021.
- PAZ, J. (2021) “La pandemia, un momento bisagra en materia de estudios demográficos”. Entrevista de Victoria Peralta. *Portal Tèlam digital*, 11-07-2021, 7.40 hs.
- PÉREZ Marín; M.; Cruz Hernández, S. (2020) “Identidades eco-culturales en disputa: una mirada a los conflictos ambientales relacionados con la pesca en México”, *KEPES*, Año 17, N° 21, enero-junio 2020, pp. 289-333.
- RABINOVICH, S. (2004) “De nadie a alguien”, *Revista de Filosofía*, Curitiba, Vol. 16, N° 19, pp. 123-137.
- ____ (ED.) (2017) *Retornos del Discurso del “Indio” (para Mahmud Darwish)*, México, UNAM / Apofis.
- RAMONET, I. (2020) “La pandemia y el sistema-mundo”, *Le Monde Diplomatique en español*, 25 de abril, <https://mondiplo.com/la-pandemia-y-el-sistema-mundo> (última consulta 09-07-2021).
- RODRÍGUEZ Caguana, A.; Morales, V. (2020) “Los derechos de la naturaleza en diálogo intercultural: una mirada a la jurisprudencia sobre los páramos andinos y los glaciares indios” *Deusto Journal of Human Rights*, No. 6, pp. 99-123.
- SALAS, R. (2015) “Hacia una justicia intercultural para el reconocimiento social y en un medioambiente sustentable”, *Justiça do Direito*, v. 29, n. 1, p. 33-48, jan./abr. 2015.

- _____ (2019) “JUSTICIA contextual, derechos indígenas y empresas multinacionales en Ngulumapu (Chile)”, *Revista nuestrAmérica*, [en línea] 7(14), pp. 315-36. Disponible en: URL.
- SIEGESTLEITNER, A. / Knoepffler, N. (eds.) (2005) *Menschenwürde im interkulturellen Dialog*, Freiburg, Alber.
- SOUSA, R. (2016a) “O cuidado de animais não-humanos como imperativo ético radical. Sete teses”, *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, A. III, Vol. II, pp. 222-233.
- _____ (2016B) *Ética como fundamento II: pequeno tratado de ética radical*. Caxias do Sul: Educus.
- TAUBENBERGER, J.; MORENS, D. (2006) “1918 Influenza: the mother of all pandemics”, *Emerging Infectious Diseases*, Vol. 12, N° 1, pp. 15-22.
- TOLA, F. (2012) *Yo no estoy solo en mi cuerpo. Cuerpos-personas múltiples entre los tobas del Chaco argentino*. Prólogo Ph. Descola. Buenos Aires: Biblos.
- VENTURI Ferriolo, M. (2019) *Oltre il giardino. Filosofia di paesaggio*. Torino: Einaudi.
- VIVEIROS de Castro, (2010) *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*, Buenos Aires: Katz.
- ZAMBRANO, M. (1990) “Las raíces de la esperanza”, en *Los Bienvenidos*, Madrid: Siruela, pp. 97-112).

Biodatas

Alcira Beatriz Bonilla, es profesora titular del Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Es Doctora en Filosofía y Letras (Universidad Complutense, Madrid 1985) y Licenciada en Filosofía (Madrid 1978; Buenos Aires 1968), con estudios posdoctorales finalizados en Canadá (Consejo de Estudios Canadienses, 1992). Investigadora Principal (jubilada contratada) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas y Profesora titular regular de Antropología Filosófica y adjunta regular de Ética. Dirige proyectos de investigación en UBA y CONICET desde 1990. Ejerce la docencia universitaria de grado desde 1968 y, desde 1990, la de posgrado en universidades argentinas y extranjeras. Fue profesora y directiva en institutos de enseñanza superior no universitaria. Investiga temas de Antropología filosófica, Ética, Ética aplicada, Enseñanza e investigación en Filosofía en universidades nacionales, Géneros de escritura filosófica, Filosofía contemporánea y Filosofía intercultural. Ha publicado cinco libros y varios en prensa, así como numerosos artículos en revistas nacionales y extranjeras, capítulos en libros conjuntos y po-

nencias en Actas de congresos. Su libro *Mundo de la vida: mundo de la historia*. (Buenos Aires, Biblos, 1987) fue Tercer Premio Nacional de Filosofía y Psicología 1992, Secretaría de Cultura de la Nación. Dictó conferencias, organizó reuniones científicas y presentó ponencias en congresos de índole nacional e internacional. Integra comités de revistas periódicas, es evaluadora de trabajos y proyectos de investigación e integrante de tribunales para otorgamiento de cargos docentes y de tesis. Miembro de varias sociedades filosóficas.

Magda Costa Carvalho, es licenciada en Filosofía por la Universidad de Lisboa y Doctora en Filosofía Contemporánea por la Universidad de las Azores (UAC). Es Profesora Auxiliar de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la UAC, donde coordina, desde 2016, un Máster en Filosofía para Niños. Miembro del NICA: Núcleo Interdisciplinario de Niños y Adolescentes, de la UAC. Es integrante del RG Filosofía y Espacio Público, del Instituto de Filosofía de la Universidad de Porto - FIL / 00502. Realizó formación en filosofía para / con niños en Inglaterra, Suiza, México y Brasil. Es miembro del proyecto de investigación “Filosofía para niños y el amanecer de la intuición moral: valores y razones de la racionalidad y la razonabilidad”, financiado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (Portugal). Recientemente ha publicado, entre otras obras, *Filosofia para crianças. Ou a impossibilidade de lhe chamar outras coisas* (Rio de Janeiro: NEFI, 2021; descarga gratuita en: filoeduc.org/editora). Una de sus principales áreas de investigación y publicación es la filosofía para / con niños, pero su mayor experiencia infantil proviene de ser madre de Isabel.

Nadja Hermann, é graduada em Filosofia/UFMS e doutorou-se em Educação/UFRRGS, com estudos complementares (Doutorado sanduíche) na Universidade de Heidelberg. Foi

professora titular de Filosofia da Educação/ UFRGS de 1997 a 2005 e professora adjunta da PUCRS de 1995 a 2015. Realizou estágios de pesquisa na Universidade de Heidelberg/ Institut für Bildungswissenschaft nos anos de 1998, 1999 e 2005. Coordenou o Comitê de Educação e Psicologia da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul no período de 2002 a 2006. Foi Editora da revista *Educação* (Porto Alegre) de 2010 a 2015. Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa “Racionalidade e Formação”, hospedado na PUCRS. Entre suas publicações destacam-se: *Pluralidade e ética em educação* (2001); *Hermenêutica e educação* (2002); *Ética e estética: a relação quase esquecida* (2005); *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética* (2010) e *Ética e educação: outra sensibilidade* (Autêntica, 2014) e *A questão do Estético* (em co-autoria com Rajobac, 2019).

Renato Huarte Cuellar, licenciado en Pedagogía y en Filosofía, ambas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; tiene una Especialidad en Ciencias Antropológicas por la UAM, CONACULTA, OEI, y es maestro en Filosofía de la Ciencia y doctor en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Sus líneas de investigación son la filosofía de la educación (corrientes europeas, latinoamericanas, mexicanas y de otras tradiciones) y la filosofía del lenguaje (retórica, pensadores alemanes del XIX y XX y filósofos franceses del XX). Ha abordado distintas tradiciones de pensamiento, en especial la filosofía judía. Cuenta con varios artículos publicados en revistas y capítulos en libros colectivos.

Walter Omar Kohan, realizó estudios de Filosofía en Argentina, México y Francia (HDR en la Universidad de París 8). Actualmente, es profesor titular de la Universidad del Estado

de Río de Janeiro (UERJ) e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones (CNPq) del Brasil y de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Rio de Janeiro (FAPERJ). En 2017/8 fue investigador visitante en la University of British Columbia (Vancouver, Canadá). Ha sido profesor visitante en universidades de América Latina, Francia e Italia y Presidente del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños (ICPIC) entre 1999-2001. Coordina proyectos de investigación interinstitucionales; entre ellos, “Em Caxias a Filosofia en-caixa?” que realiza prácticas filosóficas con estudiantes y maestros en escuelas públicas del Municipio Duque de Caxias en el Estado de Rio de Janeiro. Es co-editor de la revista *Childhood & Philosophy* (<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/>) y autor o co-autor de más de 30 libros en castellano, italiano, inglés, portugués y francés. Entre ellos, en castellano: *Infancia. Entre Educación y Filosofía* (Barcelona: Laertes, 2004), *Filosofía: la paradoja de aprender y enseñar* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008), *Sócrates. El enigma de enseñar* (Buenos Aires: Biblos, 2009), *La escuela pública apuesta al pensamiento* (Homo Sapiens, 2013); *Infancia. Política y Pensamiento* (Paraná: La Hendija, 2014); *El maestro inventor: Simón Rodríguez* (Miño y Dávila, 2014; 3a Ed. Ediciones del Solar, 2016); *Viajar para vivir: ensayar* (Miño y Dávila, 2015); *Paulo Freire, más que nunca. Una biografía filosófica* (CLACSO, 2020) y *Manifiesto por una escuela filosófica popular* (UNGS, 2020).

Tomás Miranda Alonso es doctor en Filosofía por la Universidad de Valencia, catedrático de Filosofía de Educación de Secundaria y profesor asociado de Filosofía en la Facultad de Humanidades de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha).

Es miembro y socio fundador de la Asociación Centro de Filosofía para Niños de España, de la que ha sido presidente,

y actualmente sigue trabajando en proyectos de investigación, formación de profesores y creación de materiales didácticos. Sus áreas de interés son la teoría de la argumentación, la filosofía del lenguaje, la filosofía de la mente, la didáctica de la filosofía y la filosofía para niños. Sobre estos temas ha publicado libros y multitud de artículos y capítulos de libros, ha participado en proyectos de investigación y ha presentado ponencias en numerosos congresos internacionales dentro y fuera de España.

Gabriela Morales Argüelles, Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, se tituló con el trabajo de investigación “Filosofía Para Niños y Una Comunidad de Investigación en Preescolar”. Experiencia laboral como Vocal de Capacitación de Consejo Municipal de Ixhuacán de los Reyes (Organismo Público Local Electoral de Veracruz), así como también ha impartido diversos cursos de capacitación del mismo organismo. Realizó el Servicio Social trabajando con niños de primaria y preescolar durante la pandemia, con la enseñanza de la lectura y escritura, igualmente brindó apoyo en las actividades escolares del programa Aprende en Casa. Durante su formación profesional tomó los cursos extracurriculares: El Material Didáctico. Un Elemento Medular en la Construcción del pensamiento geométrico (2017), Recreación de una herramienta para favorecer los valores morales en nivel básico (2019) y Administración y gestión escolar (2019)

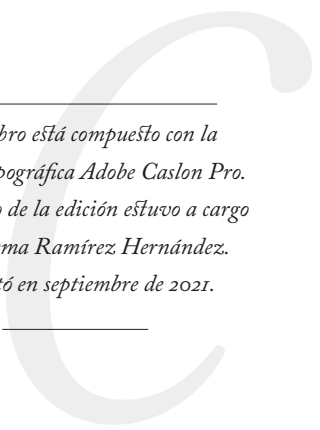
Jordi Nomen Recio, profesor de filosofía y ciencias sociales y jefe del departamento de Humanidades de la escuela Sadako de Barcelona, reconocida como uno de los centros educativos más innovadores de España. Es licenciado en Historia Contemporánea por la Universidad de Barcelona y tiene un posgrado de Ciudadanía Activa en la misma universidad y un

máster en Filosofía por la Universidad de Gerona. Ha sido galardonado con los premios EDU21 y Arnau de Vilanova por su labor pedagógica. *El niño filósofo* (Arpa, 2018), un éxito en España ya traducido al francés, al italiano y al chino, lo ha consolidado como un referente en el campo de la filosofía para niños.

Irazema Edith Ramírez Hernández, Licenciatura en Filosofía en la Universidad Veracruzana, Maestría en Docencia para Bachillerato en la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, Màster Democràcia i Educació en Valors en la Universitat de Barcelona, España; así como el Doctorado en Humanidades en el área de Ética en la Universidad Autónoma del Estado de México. Se ha desempeñado como docente en el sistema de Telebachillerato de Veracruz, en la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, también en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Actualmente labora en la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. En 2004, 2005 y 2014 obtuvo las Medallas al Mérito Académico por Obra Escrita por la Secretaria Educación de Veracruz y el Gobierno del Estado de Veracruz. Es miembro de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Es profesora con Perfil Deseable (SEP-PRODEP), Ex-Becaria Nacional e Internacional del CONACYT. Sus áreas de interés son: Filosofía de la educación, Hermenéutica, Ética y Valores. Cuenta con varios artículos publicados en revistas y capítulos en libros colectivos.

Pablo Romero García, Profesor de Filosofía y de Informática en nivel secundario. Docente universitario, tanto a nivel de grado como docente de Argumentación en la Universidad Católica (UCUDAL) como a nivel de posgrado en la Diplo-

matura en Gestión Cultural de la Fundación Itaú. Participa activamente en diferentes formatos de medios de comunicación desempeñándose como columnista de Filosofía en radio El Espectador (programa “La segunda mañana”), en el canal televisivo Tevé Ciudad (programa “Ciudad Más” y actualmente en segmento relacionado a la serie catalana Merlí) y en el Semanario Voces, entre otros. Ensayista y articulista en medios locales y extranjeros, es autor del libro “Asueto de las máscaras”. Se desempeñó como Vicepresidente de la Asociación Filosófica del Uruguay (AFU) y como Asesor de la Junta Nacional de Drogas, en calidad de integrante del Comité de Ética de la JND. Actualmente, lleva adelante su Proyecto “Educación y capital cultural” tanto a nivel de educación secundaria como a nivel del Ministerio de Educación y Cultura. (MEC).



*Este libro está compuesto con la
familia tipográfica Adobe Caslon Pro.
El cuidado de la edición estuvo a cargo
de Irazema Ramírez Hernández.
Se editó en septiembre de 2021.*

Tópicos de filosofía y educación para el siglo XXI, es continuación de las reflexiones iniciadas en Voces de Filosofía de la Educación. Pretendemos que esos diálogos se encaminen hacia los territorios comunes de la educación, sin trivializarlos. La situación actual marcada por la pandemia por Covid-19 ofrece varias aristas para examinar los temas relevantes de la educación, sobresaliendo aquellos en los que las desigualdades sociales (y, por ende, educativas) se exacerbaban y los modos de enseñar y aprender dieron un giro de 180°. Al remitirnos al Diccionario de la Lengua Española, se rescata el sentido de Tópico como “Perteneiente o relativo a determinado lugar”. En este tenor, se aborda sobre lo que acontece, lo problemático, así como también las posibilidades de cambio en el amplio mundo de la educación. Finalmente, esperamos que en el presente libro logren confluír la Filosofía y la Educación en el lugar común del pensamiento, palabra y acción.



NOSÓTRICA
EDICIONES



CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales