

## **FILOSOFÍA PARA NIÑOS: UNA ALTERNATIVA PARA RESIGNIFICAR LA PRÁCTICA**

*Mónica Velasco\**

### **Introducción**

En el contexto de la práctica educativa podemos considerar dos posturas extremas, la que expone al niño directamente a diferentes tipos y clases de experiencias a partir de las cuales, casi sin necesidad de intervención por parte del adulto, el niño llega a entender las cosas por sí mismo; y otra que se pronuncia porque sea el adulto quien proporcione al niño el conocimiento y el significado de las cosas, considerando la experiencia directa simplemente como un prerequisite que permite al adulto transmitir información y la interpretación que de ella tiene.

Las orientaciones educativas que encontramos entre estas dos posturas contemplan de diferente forma la influencia de las condiciones internas y externas que facilitan o que obstaculizan lo que en lenguaje ordinario llamamos "el crecimiento de los niños". De estas orientaciones educativas surgen metodologías, las cuales a su vez pueden llegar a traducirse en programas operativos para trabajar en las escuelas e incidir en la educación de los niños.

En el amplísimo rango de orientaciones educativas y entre la gran variedad de metodologías, currículas, programas, disciplinas, objetivos de instrucción, etcétera, que contiene ese paquete y lleva como etiqueta "educación", podemos encontrar la indagación filosófica, que se hace operativa en el programa de Filosofía para Niños ubicado más hacia la primera postura de las orientaciones educativas que se mencionan al inicio de este artículo.

El programa de Filosofía para Niños surge a principios de los años setenta como una propuesta para promover en los niños una actitud reflexiva y analítica, y para ayudarles a desarrollar y ejercitar habilidades de razonamiento necesarias para apreciar en forma significativa, las diferentes situaciones en las que se ven envueltos cotidianamente dentro y fuera de la escuela. Su creador es el Dr. Matthew Lipman quien funda el Institute for the Advancement of Philosophy for Children en el año 1974, teniendo como un supuesto básico el que ayudar a los niños a que piensen por sí mismos y que lo hagan correctamente, les permitirá asumir la responsabilidad de sus propias ideas y les permitirá participar en su grupo social de manera significativa.

---

\* Directora del Centro de Filosofía para Niños de Guadalajara.

## La indagación filosófica con niños

Se basa en el supuesto de que los niños tienen una disposición natural para pensar acerca de su vida cotidiana y de los problemas que ésta les plantea y que además están deseosos de darle sentido a su experiencia. El significado de ésta, no es entonces enseñado o transmitido por el maestro; son los niños quienes lo construyen sin necesitar del adulto más que en el sentido de que éste puede brindarles la posibilidad de tener un espacio junto con otros para hablar e intercambiar ideas, y a través de esto, reconstruir su experiencia para poder crecer como personas. *En Filosofía para Niños* la educación consiste en la reflexión que los mismos niños hacen de su experiencia que incluye sus creencias, sus valores, sus sentimientos, sus relaciones con otros, etcétera; para lo cual hacen uso de su habilidad para pensar y hacer cosas.

Una sesión de *FpN* se inicia con la lectura de un capítulo o de un episodio de alguno de los libros del currículum. (cuadro número 1) La lectura se hace en voz alta y cada alumno lee un párrafo o una línea, para construir con esta lectura un marco de referencia o una experiencia común que sirve de punto de partida donde el maestro invita a formular preguntas o a señalar puntos que hayan resultado de interés. Con base en estas aportaciones de los niños se inicia un proceso de indagación que trata de ir formando una comunidad de búsqueda en y a través de la cual, los niños se educan y crecen.

Para entender la naturaleza de la indagación filosófica con niños y su importancia para resignificar la práctica educativa consideramos necesario referirnos al concepto de crecimiento propuesto por Dewey en su trabajo filosófico sobre educación.

Como un movimiento activo y acumulativo que produce un resultado.<sup>1</sup>

Explica que una condición para crecer, es la inmadurez, la cual puede interpretarse como "la falta de" algo que debería estar ahí. Si asumimos esta interpretación, estaríamos implicando que existe una diferencia entre el estado actual de la persona, y otro estado que no está presente pero que es posible. Por ejemplo, hay una diferencia entre ser un niño y ser un adulto, y de acuerdo a esta interpretación, lo que el crecimiento hace es que el niño se convierta en adulto. La inmadurez entonces es una noción comparativa.

El considerar la inmadurez de esta manera implica a su vez

- La noción de capacidad como una medida, qué tanto el individuo puede retener, contener, explicar, etcétera.
- La noción de potencialidad, como algo que puede llegar a ser algo diferente de lo que es actualmente como resultado de influencias externas. En este sentido la persona es pasiva, y también pasivo el proceso de crecimiento.

Otra forma de entender la inmadurez, la propone Dewey cuando la plantea en términos absolutos, y no como una noción comparativa. La inmadurez en este sentido señala una fuerza positiva, una habilidad o poder en el individuo, cuyo crecimiento no es el resultado de circunstancias externas, sino de un proceso activo y personal. Crecer no es algo que sucede sino, algo que la persona hace, no para llegar a ser diferente de lo que ya es y en comparación con algo más,

sino para ser en plenitud y en el momento. Esta forma de considerar la inmadurez implica dos cualidades principales: la dependencia y la plasticidad.

Dewey señala que puede parecer absurdo hablar de dependencia como algo positivo cuando la mayoría se sentiría ofendido de ser llamado dependiente. De hecho, maestros y padres señalan continuamente que una de sus tareas o responsabilidades es lograr que los niños sean independientes y autosuficientes. Sin embargo en la aproximación de Dewey, se contempla la dependencia como un poder compensatorio

A veces el poder es físico, algunas veces el poder es social. Por ejemplo, las crías de los animales tienen un enorme poder para adaptarse a las condiciones físicas que les rodean. Ellos están llamados por hablar de alguna forma, a tener dones físicos porque no tienen poder social. Los bebés humanos, al contrario, pueden lidiar con su incapacidad física, precisamente por su capacidad y poder social [...] pocos adultos conservan la flexibilidad y sensibilidad que tienen los niños para vibrar con las actitudes y acciones de aquellos que los rodean.<sup>2</sup>

La poca atención a su condición física, y la consecuente incapacidad para controlarla va acompañada por una intensificación del interés y atención en los quehaceres de la gente. Hay una responsividad social en el niño. En palabras de Dewey

Nosotros a veces hablamos de los niños como objetos ubicados en un ambiente social, como si no existiera la fuerza social más que en los adultos que los cuidan.<sup>3</sup>

Pero no es el caso. Los niños tienen una presencia social, reciben la influencia de lo externo y responden en forma activa con gran sensibilidad, resultado no sólo de su condición física, sino de la interacción social de y con la gente que está a su alrededor. Y es precisamente en la sensibilidad y en la responsividad social de los niños que Dewey contempla el poder compensatorio de la dependencia. Esta es entonces una fuerza más que una debilidad.

A mayor independencia personal, menor es la capacidad social o el poder social de la persona [...] y esto puede conducir a la soledad y la indiferencia, a la insensibilidad en las relaciones con otros, a la insana ilusión de que la persona no necesita de nadie y de que es capaz de actuar sola.<sup>4</sup>

La segunda cualidad de la inmadurez es la plasticidad que usualmente se entiende como la capacidad de cambiar de acuerdo a las presiones externas. Sin embargo Dewey la considera como una noción más profunda. La plasticidad es esencialmente la habilidad para aprender de la experiencia.

El poder de retener de la propia experiencia algo que puede servirnos o está disponible para enfrentar las dificultades que presentan situaciones posteriores. Es el poder de modificar acciones en base a los resultados de experiencias anteriores, el poder para desarrollar disposiciones necesarias para adquirir hábitos.<sup>5</sup>

Así esta cualidad de la inmadurez, la capacidad para aprender, es un poder y no una deficiencia en el niño, aunque sus acciones no sean muy precisas.

De este análisis Dewey concluye que la inmadurez es una condición para

crecer, y la prolongación de la dependencia constituye un medio para prolongar la plasticidad, el poder de adquirir diferentes y novedosas maneras de interactuar con el mundo, constituye un apoyo para impulsar el progreso social.

Tiene que ver con la formación de hábitos de afecto y simpatía, con un interés constructivo por el bienestar de otros, y por el desarrollo y crecimiento moral.<sup>6</sup>

Entender la inmadurez como positiva, y la dependencia como algo deseable en el marco de referencia de la filosofía de Dewey es muy importante para entender la indagación filosófica con niños y la pedagogía del programa de Lipman.

En *FpN* se habla de los niños en absoluto y no comparativamente. Lipman habla de los niños en términos de sus propias capacidades, intereses y percepciones del mundo. Maravillarse, razonar y buscar el significado son componentes naturales de la niñez.<sup>7</sup> Componentes que están presentes en el niño y constituyen un poder positivo de crecimiento.

Los significados no pueden ser proporcionados, no pueden darse o pasarse a los niños. Los niños no son contenedores pasivos, el significado no es una materia que puede ser depositada en ellos. No se trata de convertir a los niños en adultos, o hacer que adopten los estándares y significados de la experiencia de los adultos. Al contrario, el programa contempla y cree en el poder de los niños para crecer, su intención es proporcionarles la oportunidad para hacerlo. Construyendo sobre las pistas apropiadas, y encontrando por sí mismos el sentido de las cosas.<sup>8</sup>

La pedagogía de *FpN* contempla el salón de clases como una comunidad de búsqueda, y el diálogo como un medio para compartir y construir significado. Lipman señala citando a G.H. Mead, que cuando un grupo comparte significados, la persona responde a los gestos y expresiones de los otros, en la misma forma en que los otros responden a los suyos propios. A esto le llamamos comunicación social, y cuando ocurre, se genera una comunidad.

Es la intención de *FpN* apoyar la disposición de los niños para preguntarse e indagar, creando en el salón de clases no sólo una comunidad de comunicación social, sino una comunidad de indagación.<sup>9</sup> En una comunidad de este tipo el diálogo se da

Colaborativamente a partir de la contribución razonada de los participantes.<sup>10</sup>

En esta comunidad los miembros se preguntan unos a otros, piden razones que sirvan de fundamento a las creencias y opiniones, construyen sobre las ideas de los otros, deliberan entre ellos, ofrecen ejemplos y contra-ejemplos y señalan las posibles consecuencias de asumir o aceptar determinado punto de vista.<sup>11</sup>

Retomando la definición propuesta por Dewey sobre crecimiento, podríamos plantear la pregunta: ¿cual es ese resultado en el proceso de crecimiento cuando se trabaja con *FpN*? Podemos encontrar la respuesta en los objetivos del programa mismo: desarrollar personas autónomas, capaces de pensar por ellas mismas acerca de cosas que les son importantes.<sup>12</sup> Pero hay que entender correctamente autonomía en este contexto. Lipman señala que la noción de autonomía debe ser considerada con precaución porque existe el peligro de que un individuo o grupo autónomo piense sólo para sí mismo ignorando la influencia

de otros contextos.<sup>13</sup> En este sentido el concepto de Dewey sobre la dependencia ayuda a entender el punto de vista de Lipman. La sensibilidad al medio ambiente, la capacidad de tomar en cuenta los puntos de vista de otros, la conciencia de nuestra necesidad de los otros son condiciones necesarias para crecer, y están íntimamente relacionadas con el desarrollo de la plasticidad.

El objetivo de *FpN* es ayudar a los niños a desarrollar un buen juicio, lo que significa, desarrollar la habilidad de pensar bien, de dar razones fundamentadas en criterios y desarrollar sensibilidad al contexto. Para alcanzar este objetivo, la clase tiene que transformarse en una comunidad de búsqueda donde se desarrollen

Actitudes en la interacción y habilidades de discusión como:

- El respeto por los otros.
- Menor impulsividad y mayor reflexión.
- Escuchar con atención a los demás.
- Tolerancia a diferentes puntos de vista.
- Diálogos directos entre los alumnos.
- Poder construir a partir de las ideas de otros.
- Ayuda entre los miembros del grupo para explicar mejor una idea o darse a entender.
- Disfrutar la discusión.
- Expresarse con mayor claridad.

Habilidades de razonamiento y de indagación como:

- Presentar razones para sostener los puntos de vista.
- Preguntar a otros para que expliquen lo que quieren decir.
- Elaborar inferencias a partir de lo que se expone.
- Ser sensible al contexto en el cual se elaboran juicios.
- Emplear criterios consistentes y relevantes.
- Darse cuenta del propio proceso de pensamiento y poder autocorregirse.
- Demostrar disposición para modificar los propios puntos de vista.
- Formular preguntas relevantes.
- Utilizar razonamiento hipotético.
- Identificar las implicaciones de aceptar o no un punto de vista.
- Poder generalizar en forma justificada.

Desarrollo de una sesión con el Programa de *FpN*.

Para apreciar cómo estos supuestos teóricos se hacen operativos en un salón de clase presentamos a continuación la transcripción de un fragmento de una sesión de *FpN* con niños entre los 7 y 8 años de edad.

Uno de los materiales del currículum se llama *Elfie*, y hace énfasis en el trabajo con distinciones. (ver cuadro 1) Se transcribe el episodio leído con los niños y la discusión respectiva.

"Diana", digo, "¡No puedo recordar tu distinción!"

"Las cosas no son siempre lo que parecen," dice Diana.

"¡Ah sí!" digo, "Ahora sí me acuerdo. Pero Diana, muchas cosas son exactamente lo que parecen ser."

"¿Cómo qué?" pregunta Diana.  
"Como el sol", digo. "Lo vemos salir en la mañana y lo vemos meterse en la noche. Y eso realmente pasa en la forma en la que vemos que pasa."  
"¿De veras?", pregunta Diana. Saca sus crayones y empieza a dibujar.  
Algunas veces me pregunto si Diana es realmente tan lista como parece. Todos vemos que el sol pasa por el cielo. Todos saben que sí lo hace. ¡Cielos! ¿Que no sabe que ver es creer?

Después de la lectura, inicia el diálogo con los niños. La intervención de la maestra de *FpN* se señala con *MFpN*, y para la intervención de los niños la primera letra de su nombre, cuando no se tiene el nombre del niño simplemente se señala con un -- Hay otro adulto participando en la sesión, y éste se señala como *Ad*.

*MFpN*: ¿Hay algo que les llame la atención de la lectura?  
-: Que dice que hay cosas que pasan de verdad.  
-: Que dice ¡Cielos!  
A: Que dice que es ver, o sea que ve, porque cree que sí es así.  
*MFpN*: ¿Porqué crees que dice eso, o que quieres decir con eso de que ve y por eso cree que es así?  
A: De que si ves algo sabes que si existe, porque lo ves, si no lo ves, es porque no existe.  
R: No porque por ejemplo, puede que tú no veas un grillo pero aunque no lo ves si son de verdad.  
M: Puede que se hayan escondido, o anden por ahí debajo y por eso no los ves pero si existen.  
*MFpN*: ¿Creen que sólo existen las cosas que vemos?, o si no las vemos ¿Cómo sabemos que existen?  
*Ad*: Yo digo que la diferencia es entre una cosa que crees que existe y otra que es de verdad, por ejemplo, si ves un grillo de juguete y otro de a de veras como los que salen en la casa puedes ver la diferencia.  
*MFpN*: Entonces ¿Tú dirías que la de juguete no es de verdad?  
*Ad*: no  
*MFpN*: Pero entonces ¿Dirías que el grillo de juguete no es de verdad?  
M: ¡No! Sí es de verdad sólo que es de juguete, pero tú lo ves.  
*Ad*: No, pero es un juguete.  
*MFpN*: A ver, ¿Un juguete entonces, no es de verdad aunque lo estemos viendo?  
*Ad*: No.... pues....  
----risas de la mayoría de los niños----  
*MFpN*: Vamos a tomar un ejemplo. Supongamos una pelota. ¿Es un juguete?  
- Siiii.  
*MFpN*: ¿Y es de verdad?  
*Ad*: Sí porque la estás viendo.  
A: Y la botas ¡Pas!  
*MFpN*: Y entonces, ¿Porqué el grillo de juguete decimos que no es de verdad?  
M: Porque pelota es sólo eso, una pelota, no hay otra cosa que sea pelota, ni un animal ni nada. Eso es una pelota de verdad y ya. Pero el grillo de plástico sí ves que no se mueve, ni nada, y es diferente a otro animal que sí es de verdad.  
*MFpN*: Fijense, M propone un criterio: si hay una cosa que es diferente a otra que se llama igual o es igual a otro animal por ejemplo, podemos

saber cual es de verdad y cual no. Pero si no hay otra cosa u otro animal que se llame así, esa sola es verdadera.

A: No, sería una bola de ladrillo.

R: Pero no sería una pelota porque no tiene aire adentro, ni bota.

Ad: O también yo creo que sabes por ejemplo que tienes corazón porque lo sientes.

MFpN: Entonces, dirías que hay algunas cosas que sabemos que son de verdad porque las sentimos aunque no las veamos?

- .....silencio.....

MFpN: Por ejemplo, ¿Ustedes creen que la amistad es de verdad?

-síiiii

MFpN: ¿Y la podemos ver?

- síiii....

MFpN: ¿cómo?

C: Como cuando alguien le da un regalo a otra persona.

M: Yo digo que no la vemos pero la sentimos. Tu sientes que te quieren o sientes que son tus amigos, pero no ves la amistad.

CR: Yo por ejemplo, siento que tengo amigos, además yo creo que las personas que quiero están en mi corazón, y yo siento mi corazón.

M: Yo digo que no tienes a las personas en tu corazón, sin que ahí guardas lo bonito de las gentes.

J: Guardas los recuerdos en el corazón.

MFpN: CR decía que ella cree que las personas que quiere están en su corazón. ¿Hay alguna diferencia entre creer (que es lo que dice CR), sentir (que es lo que dice Ad) y saber?

Ad: Sí porque lo que sientes, lo sientes y ya pero no lo ves.

CR: Y tu crees que guardas ahí las cosas.

M: Pero por ejemplo, el piso, ahí lo estás viendo y también lo estás sintiendo, y además sabes que es el piso.<sup>14</sup>

Como puede apreciarse a lo largo del diálogo, los niños están llevando a cabo una indagación sobre epistemología: cómo conocemos, cómo sabemos. Y los niños la abordan a partir de su propia experiencia, y es a través de ejemplos que ellos van formulando y de las preguntas que el MFpN hace, que se va resignificando la postura de cada uno de los participantes.

Si se observa con cuidado el diálogo y las participaciones de los adultos que intervienen, resulta claro que el significado no es algo que se puede "pasar" a los niños. El significado y la educación de los niños es algo que se da en la reflexión de su experiencia, siendo su niñez una noción absoluta. No se pretendería que adoptaran el criterio del adulto, ni el de la MFpN, en este sentido, no se trataría de que lleguen a ser lo que aún no son. Sino que desde sus cualidades plenas, y de su interés natural por entender y preguntarse reconstruyan a partir de su intercambio de ideas con otros. El papel del MFpN es servir de interlocutor para dar estructura y seguimiento a la línea de pensamiento que el grupo mismo con sus participaciones va trazando. Pero los niños hacen el trabajo por sí mismos.

En FpN se trata de que los niños piensen, y de que piensen correctamente, que fundamenten lo que dicen, que busquen ejemplos, que se den cuenta de lo que implica aceptar o no un punto de vista determinado. En ese sentido, los niños piensan por sí mismos, son autónomos, pero no son independientes. Lo que aportan es su punto de vista, pero pueden modificarlo en base a lo que van integrando de las participaciones de los otros, en este sentido,

hay plasticidad. Las respuestas no son del todo precisas, hay inmadurez, pero ésta, con su consiguiente dependencia y plasticidad, es un estado positivo, más que una desventaja, constituye una fuerza en la construcción de un buen razonamiento, y no una debilidad por su falta de precisión. Plasticidad y dependencia, son cualidades que le permiten a los niños crecer en la búsqueda de una mejor comprensión de las cosas que discuten.

Puede argumentarse que no se llegó a ninguna conclusión, pero es que no se trata de eso, se trata de ejercitar un método de indagación que al tiempo de ejercitarse ayuda a desarrollar una serie de habilidades de pensamiento. En esta sesión, es por ejemplo, el identificar las implicaciones de una u otra postura, como cuando se habla de los grillos y la pelota, o bien de identificar los criterios en los cuales se fundamenta una opinión, como cuando M reflexiona sobre el nombre de las cosas y sus referentes (los grillos y los juguetes), o bien en percibir y formular distinciones, como cuando de forma implícita se establece que si no tiene aire adentro y no la botas, no es una pelota.

### **Una comunidad de afecto**

Para que la inmadurez se viva como un estado positivo de la persona, como un estado positivo de crecimiento debemos considerar otros aspectos de la comunidad de búsqueda. Además de las habilidades de razonamiento y de las actitudes y habilidades de discusión hay un componente afectivo de gran importancia: el mutuo cuidado de los diferentes miembros del grupo, la disposición de verse transformado por el otro, y el desarrollo de una confianza básica respecto a los otros miembros que ayuda a que cada miembro tome su lugar en el mundo y lo valore. Este componente es una condición para desarrollar la autoestima, y es precisamente lo que hace posible que el niño experimente su inmadurez y su dependencia como una fuerza positiva.

La interdependencia que tiene lugar en una comunidad de búsqueda es un elemento importante para el crecimiento del niño. Es a través de la interacción con otros, y de tomar en cuenta las percepciones de los otros, como pueden poner su ego en perspectiva, y manejar su egocentricidad. El diálogo puede fortalecer la capacidad intelectual de autocorregirse y de crecer.<sup>15</sup>

### **El maestro como parte de la Comunidad de Búsqueda**

Hablando de los niños y ubicándose desde la perspectiva de educador puede entenderse que en el contexto de la comunidad de búsqueda, la dependencia es más una fuerza que una debilidad, pero no es fácil como educador, darse cuenta, asumirse y aceptarse en la propia inmadurez.

Hasta este momento se ha hablado de *FpN* en función de los niños, pero los mismos supuestos, las mismas premisas, los mismos conceptos y nociones atañen por igual al maestro que trabaja en indagación filosófica, y una de las dificultades más importantes para que lo lleven a la práctica está en esta conciencia y aceptación de su ser dependientes.

En el trabajo de capacitación de maestros, hay siempre un cierto grado de frustración cuando no se encuentra la manera de compartir con ellos lo



enriquecedor, lo placentero que es participar en una comunidad de búsqueda en *FpN*, así que al tratar de encontrar sentido a la experiencia en esta área se revisaron en las acciones específicas que se han llevado a cabo cuando se organiza un taller de formación de maestros en *FpN*, esto es, revisión de los contenidos, su secuencia, los tiempos destinados, las conducciones de sesión, etcétera. Esta revisión ayudó a apreciar globalmente el proceso de formación, pero no ayudó a entender qué era lo que pasaba con los maestros en el sentido de su nivel de involucración con el programa de *FpN*.

Se recurrió a otra fuente de información; después de cada sesión de capacitación y en el transcurso de las mismas se elabora un diario personal donde se registran algunas frases que los maestros expresan y que llaman especialmente la atención. Estas notas no son necesariamente en relación con la didáctica del taller, sino que son impresiones personales que se van teniendo sobre los maestros participantes. Al no entender qué era lo que faltaba para que los maestros realmente disfrutaran el proceso de indagación durante los talleres y en su práctica con los niños, la lectura de este diario ayudó a identificar tres componentes principales en el entrenamiento de maestros en *FpN*:

- El conocimiento y familiaridad que un maestro tiene sobre el currículum de *FpN*: novelas, manuales, ejercicios, fundamentos teóricos, etcétera.
- Las actitudes y habilidades que se van moldeando en los maestros en la comunidad de búsqueda, que son los mismos que se señalaron anteriormente para los niños.
- El significado que tiene para cada maestro el formar parte de una comunidad de búsqueda. Y en este componente, ubicamos la alegría, el placer experimentado por el maestro, como persona, en preguntarse, admirarse, e involucrarse en la indagación filosófica.

La experiencia en este nivel va mucho más allá de la intención consciente del maestro por recibir un entrenamiento en *FpN*. No está relacionado con su habilidad para trabajar con niños, ni con su participación en la comunidad de búsqueda como parte de la metodología del taller de formación. Es un aspecto que se relaciona con su experiencia personal al verse envuelto, a veces sin darse cuenta, en un proceso de transformación personal a través y en una comunidad de búsqueda.

Al diferenciar estos tres componentes, las anotaciones y registros tomaron otra dimensión, y surgieron las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que sucede con el maestro mientras se imparte un taller de formación en *FpN*? ¿Como es que algunos maestros realmente disfrutaban del trabajo con el programa y lo llevan a la práctica, mientras que otros simplemente lo dejan de lado? ¿Qué es lo que significa capacitar a un maestro para trabajar con *FpN*?

Una consideración que tenemos que hacer, es que cada uno de los maestros, es al mismo tiempo tres: el maestro que se supone que sea, por definición; el maestro que realmente es; y la imagen que como maestro, tiene de sí mismo.

Tomemos el primero de estos tres: el maestro por definición. En la última parte de su Credo Pedagógico, Dewey señala que

El maestro se ve envuelto, no solo en la formación de las personas, sino también en la formación de una vida social adecuada. Cada maestro debe darse cuenta

de la dignidad de su llamado; de que es un servidor social, cuya función es mantener un adecuado orden social, y asegurar un adecuado crecimiento de la persona como miembro de un grupo social. En este sentido, el maestro es un profeta de Dios y el transmisor del verdadero Reino de Dios.<sup>16</sup>

Dewey escribió este documento alrededor de 1897 y aunque su descripción puede ser severa y extrema, puede servir como referencia para darnos cuenta de lo que históricamente se ha depositado en el ser maestro. Puede tomarse a cualquier maestro en cualquier programa de formación o entrenamiento, y encontraremos una lista de las características que debe llenar para que se le considere bueno: salud, dedicación, capacidad pedagógica, inteligencia, sentido común, tolerancia, capacidad de conducción y orientación, etcétera. El rol social del maestro se ha identificado y definido tan bien, que en muchas ocasiones ser maestro significa ser una entidad impersonal, actuando las cualidades, y haciendo "lo correcto para facilitar el crecimiento de otros. En este sentido, ir a un taller de formación implica una confrontación entre la abstracción, la imagen, y la realidad de la persona del maestro (incluyendo al que imparte la formación).

A los maestros se les ha capacitado para ser una abstracción. Hay infinidad de intentos por hacerlos mejores. Los maestros han aprendido a expresar que quieren mejorar, pero al mismo tiempo se consideran a sí mismos como buenos maestros. Han aprendido a expresar que necesitan y quieren formación para mejorar su práctica educativa, pero quienes trabajan en la formación, de los maestros desconocen muchas veces cuales son las necesidades y sentimientos de los maestros. Así que la primera consideración es que cuando un maestro acude a un taller de formación, está viviendo un proceso de valoración interna, aunque muchas veces no se dé cuenta de ello.

En el programa de *FpN*, existe también esa "abstracción" del maestro que trabaja en indagación filosófica: hay características específicas que se espera encontrar en quien conduce una sesión de *FpN*. Así que es necesario descubrir en cada uno de los maestros cuál es el proceso interno que está viviendo para poder estar ahí acompañándolos en el proceso de autoevaluación y cambio.

En el proceso de formación de una comunidad de búsqueda, tenemos el compromiso de preguntar, de invitar, de inducir al maestro para que lleve a cabo una indagación en sus propios significados, experiencias, conocimientos y valores. En este sentido, en la formación de maestros en *FpN* el maestro se ve envuelto (al igual que los niños) en un proceso de resignificación constante, en una indagación del significado de sus acciones, de sus pensamientos, de sus necesidades y de sus sentimientos en relación a su práctica educativa, en relación a sí mismo y en relación a los otros.

### **Un proceso de resignificación**

Una de las experiencias realizadas en el trabajo de formación de maestros puede mostrar este punto con mayor claridad. Hay tres niveles en la formación de maestros en *FpN* del nivel introductorio al avanzado. Un maestro, al iniciar su formación en el primer nivel mostraba confusión en el desarrollo de la capacitación. Después de leer un episodio de una de las novelas del currículum, y hacer la invitación a señalar los puntos que les hubieran llamado la atención de la lectura, el maestro volvía al texto y trataba de encontrar la respuesta a las

preguntas que se planteaban en el grupo. Ante preguntas como ¿Qué piensas? ¿Estarías de acuerdo con...? mostraba una gran tensión pues no acababa de entender cual era la respuesta que se esperaba de él.

En la medida en que transcurrían las sesiones y se creaba un ambiente de confianza entre los miembros, este maestro participante empezó a relajarse un poco más. Ya casi al final del taller, expresaba

Me la estoy pasando bien, lo que quiero decir, me gusta hablar y pensar... pero no estoy seguro de que quiero llevarlo a la práctica con mis alumnos. Creo que no es correcto dejarlos como me quedo yo después de las sesiones: con muchas preguntas en la cabeza, con sólo algunas respuestas, a veces confuso, y muchas veces sintiendo que cada quien se lleva las cosas en la cabeza dándoles vuelta. Creo que no sería justo con los muchachos, no con adolescentes. Soy una persona que me preocupo por lo que los alumnos sienten. ¿Cómo podría yo dejarlos ir con ideas confusas?

Hay una idea de Ada Abraham<sup>17</sup> que puede ayudar a entender lo anterior. Ella propone que la satisfacción personal en la profesión del maestro está íntimamente relacionada con la imagen que tiene de sí mismo y con las características requeridas para ser considerado como un buen maestro. Mientras más cercanas estén la una de la otra, mayor satisfacción personal. Por definición, un maestro debe de guiar, de conducir al alumno en la adquisición del conocimiento, en la localización u obtención de respuestas, en la adquisición de habilidades. Hay un conflicto en el maestro que asiste al taller porque no se supondría que esté confuso. Está asistiendo a un taller que le va a enseñar algo, le va a enseñar como trabajar filosofía con los niños. Pero no estaba aprendiendo en el taller "cosas claras que enseñarles".

Al compartir su práctica con el programa de *FpN* en el taller, siempre recalca su dificultad para modificar la disciplina en el grupo. Sus alumnos estaban acostumbrados a estar callados y atentos, y cuando los ponía a pensar empezaban a inquietarse y el maestro perdía el control. Se refería a los alumnos de usted, y en todo su lenguaje establecía una distancia entre el alumno y el maestro.

Se pasó al siguiente nivel de formación, el intermedio. La actitud del nuestro fue cambiando muy poco a poco, pero en forma tangible. Dejó de referirse a sus alumnos como alumnos, y empezó a referirse a ellos por su apellido. En una de las sesiones del taller expresó su desconcierto de esta manera:

No sé que está pasando. Siempre me había visto a mi mismo, y siempre había considerado que era un buen maestro, pero ahora, no me siento mal, pero me siento diferente. El otro día estaba pensando, ¿Cómo fue que se me olvidó tanto sobre mí? Cuando era más joven participé en el movimiento del 68, participé en movimientos estudiantiles recuerdo a mis maestros, no todos, pero sí algunos en mi generación que nos alentaban a pensar y a ser críticos. Y ahora me veo enseñando a mis alumnos, y casi olvido que tienen derecho a pensar y a hablar de cosas, y a estar confundidos. Y yo pensaba que era un maestro que ayudaba a sus alumnos a reflexionar, a confiar en ellos mismos. De nuevo, el maestro tiene que lidiar con los tres maestros que hay en él.

Cuando un maestro forma parte de una comunidad de búsqueda como parte de su proceso de formación, puede acceder al conocimiento y a la experiencia de

otros y a la suya propia de una forma diferente a la que está acostumbrado. Su forma de hablar, de percibir, de compartir sus impresiones y experiencias de la clase y de la escuela se va modificando. Este proceso implica un descubrimiento para el maestro y le da la oportunidad de ubicarse en un plano de relaciones cuya estructura es de confianza y apertura. Un ambiente donde su inmadurez es un estado positivo que le permite crecer y resignificarse.

Para la última etapa de este segundo nivel de formación, el maestro dejó de referirse a sus alumnos por su apellido, y empezó a narrar sus experiencias con la implementación del programa de *FpN* refiriéndose a los alumnos por su nombre de pila. Empezó a reír cuando algo le causaba gracia en el transcurso de las sesiones del taller, empezó a bromear y realmente a disfrutar de la indagación filosófica.

Se pasó entonces al nivel avanzado. Estaba sorprendido de las cosas que sus alumnos empezaron a escribir como resultado de las sesiones de *FpN*, y sobre todo del interés de los alumnos porque leyera sus trabajos y les expresara sus impresiones. En este punto, no sólo no había dejado de lado el programa de *FpN*, sino que la forma de interacción resultado de su experiencia en la comunidad de búsqueda ya formaba parte de su práctica educativa.

### **La inmadurez como condición para resignificar la práctica**

Como se había mencionado anteriormente, el tiempo y el ejercicio de la indagación filosófica son elementos importantes para resignificar la experiencia. Consideramos que la concepción de Dewey respecto al proceso de crecimiento es fundamental para entender la noción de comunidad de búsqueda, y que en este contexto Filosofía para Niños constituye una alternativa para resignificar la práctica educativa. Si se entiende el significado y el poder de ser dependiente, se puede desarrollar una disposición para indagar junto con otros, que necesariamente se verá reflejada en la actitud respecto al mundo que nos rodea y respecto a los niños con quienes se trabaja en un salón de clases. En una comunidad de búsqueda, haciendo indagación filosófica, tanto el maestro como los niños son sujetos de crecimiento.

Otra consideración importante es el carácter acumulativo de este proceso de crecer, de aprender de la experiencia propia y de la experiencia de los otros. Este proceso lleva tiempo y también lleva tiempo formar una comunidad de búsqueda. No puede esperarse en *FpN* que la comunidad de búsqueda se establezca en una sesión, en una semana, o en un mes. La experiencia intelectual y social se da en el tiempo, y el tiempo que se dedica a trabajar con los niños en un proceso de indagación filosófica es lo que hace posible que ésta se constituya. En un momento dado, una comunidad de búsqueda llega a ser una forma de vida.

En el mundo actual y en la vida cotidiana, ningún hecho está aislado, y la interpretación y el significado que se construye en forma personal y en grupo es motivo y medio de crecimiento. En la práctica educativa nada está del todo terminado, y ningún significado está del todo construido. La filosofía misma es un proceso acumulativo que tiende a lograr un mejor entendimiento de la experiencia humana. En este contexto, y partiendo del supuesto de que las personas son capaces de construir significado por sí mismas, se considera que el trabajo en

una comunidad de búsqueda con FpN es una alternativa valiosa para resignificar la manera de hacer educación, y para que niños y maestros tengan la oportunidad de darse cuenta, de aceptarse y de hacer uso de su inmadurez y dependencia como un estado positivo y como una experiencia de crecimiento personal.

## Notas

1. Dewey, John. "Democracy and Education", Education as Growth. The Free Press. Mac Millan Publishing Co., 1966, p.41.
2. *Ibidem*. p.43.
3. *Ibid*. p.44.
4. *Ibid*. p.44.
5. *Ibid*. p.44.
6. *Ibid*. p.46.
7. Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, Oscanyan, Frederik. *Philosophy in the Classroom*. ch. 1-3. Temple University Press, 1980.
8. *Ibidem* p.13.
9. Lipman, Matthew. *Judgment and Higher order Thinking*. p.7 Conferencia presentada en el Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College. 1989.
10. Sharp, Ann. "The Community of Inquiry: education for democracy", p.338 Publicado en Lipman, Matthew *Thinking Children and Education*. Publishing Comp. Edutors, 1993.
11. Lipman, Matthew. *Judgment and Higher order Thinking*. p.7 Conferencia presentada en el Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College. 1989.
12. Sharp, Ann. "The Development of Personhood in Philosophy for Children", p.24 publicado en *Analytic Teaching*, Vol.6, Núm 2, Department of Education, Texas Wesleyan University.
13. *Ibidem* p.6
14. Velasco A. Mónica. Registro de Sesión de FpN. 1995.
15. Lipman, Matthew. *Judgment and Higher order Thinking*. p.8, Conferencia presentada en le Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1989.
16. Dewey, John. "My Pedagogic Creed". en *The Philosophy of John Dewey*, Edited by John J. Mc. Dermott, The University of Chicago Press. 1981.  
Abraham, Ada. *El Mundo Interior de los Enseñantes*. Ed. Gedisa, 1987.

## Otras referencias:

Lipman, Matthew. "Some Thoughts on The Foundations of Reflective Education". Publicado en Baron and Stenberg, *Teaching thinking Skills: Theory and Practice*. New York Freeman and Co., Kendal-Hunt, 1986.

Lipman, Matthew. Sharp Ann Margaret, Oscanyan, Frederik. *Philosophy in the*

*Classroom,*

Temple University Press, 1980 transforming the classroom into a Community of Inquiry.

## Cuadro 1

Descripción del currículum del programa de Filosofía para Niños.

El currículum de Filosofía para Niños nació en 1969 y su aplicación se ha extendido alrededor del mundo desde 1974. El currículum es publicado por el Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, N.J. y su autor es el Dr. Matthew Lipman. El currículum consiste en una novela con un manual que le corresponde para cada uno de los niveles, los cuales van desde el preescolar hasta la preparatoria. A continuación se señalan las novelas que componen el currículum con algunos de sus objetivos particulares.

**Elfie:** Relacionando nuestros pensamientos

Desarrollo del lenguaje

Atención a las formas de razonamiento implícitas en las Conversaciones ordinarias de los niños.

Trabajo con distinciones.

Clasificación.

Razonar sobre los sentidos.

**Kio y Gus:** Asombrándose ante el mundo

Atención a las estructuras semánticas y sintácticas.

Identificación y manejo de la ambigüedad.

Razonar sobre la naturaleza y su relación con las personas.

**Pixie:** En busca de sentido

Razonar sobre las diferentes maneras en que conocemos.

Manejo sintáctico, semántico, ambigüedad, implicaciones.

Analogía, similitudes, metáforas.

Clases, grupos, familias.

Relaciones familiares, relaciones de amigos.

**El descubrimiento de Harry:** Investigación Filosófica

Ofrecer un modelo de diálogo en comunidad de búsqueda.

Ejercicio con razonamiento lógico formal e informal.

Modos alternativos de pensamiento e imaginación.

**Lisa:** Investigación Ética.

Razonar sobre temas éticos: amistad, amor, justicia, mentira, Verdad, reglas, normas, etcétera.

Relación entre la lógica y la moral.

Los criterios de valoración.

**Suki:** Escribir, cómo y porqué

Valoración de la escritura.

Apreciación y criterios estéticos.

Relación entre escritura y pensamiento.

Poesía.

**Mark:** Investigación Social

Razonar sobre la justicia

El papel de las instituciones

Lo individual y lo social

Aplicación en contexto social de las habilidades de razonamiento lógico, ético y estético