



Sánchez García Victoria Paz (IdIHCS, UNLP-CONICET)

Carrera Aizpitarte Luciana (IdIHCS, UNLP-CONICET)

IX Jornadas de Investigación, La Plata, 2013.

Filosofía con Niños: aportes para la enseñanza de la filosofía en la Universidad

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos evaluar cómo influye nuestra experiencia en Filosofía con Niños (en adelante *FcN*) en el proceso de enseñanza de la filosofía en la Universidad.¹ Intentaremos mostrar que es posible trasladar a dicho ámbito ciertas estrategias metodológicas adquiridas en el trabajo con los niños que hacen hincapié en la filosofía entendida como *práctica* y que promueven, de este modo, lo que consideramos una de sus caras insoslayables: el filosofar. Desde esta perspectiva, articularemos el trabajo del siguiente modo:

En una primera parte, expondremos brevemente en qué consiste el trabajo de FcN que desarrollamos en la Escuela Graduada de la UNLP desde el año 2009. Nos focalizaremos principalmente en el rol del maestro o profesor de filosofía y en los contenidos que pone en juego a la hora de llevar adelante la clase. Señalaremos, asimismo, algunos puntos de tensión que hemos podido registrar entre la formación adquirida en el ámbito universitario para el desempeño del rol docente y la formación requerida particularmente para el trabajo con los niños en la escuela primaria.

¹ La idea de llevar la filosofía a los niños es de data reciente y se materializa primeramente en EEUU con la elaboración de una exhaustiva obra pedagógica a cargo de Mathew Lipman. El autor da forma a esta propuesta mediante la configuración de un programa para la enseñanza de la filosofía que supone un marco teórico definido e incluye materiales y recursos pedagógicos así como manuales para guiar la actividad del maestro. Este minucioso trabajo es la piedra de toque del despliegue que ha tenido la Filosofía para Niños a nivel mundial, ya sea que se lo considere como un programa a implementar o como un modelo a problematizar y readaptar en función de los objetivos y fundamentos teóricos que sostenga cada perspectiva educativa, en cada región en particular

En la segunda parte, nos proponemos el trabajo inverso: evaluar la incidencia que tiene nuestra experiencia filosófica con los niños en espacios de enseñanza universitarios en los que nos desempeñamos también como profesoras.

Finalmente, esbozaremos algunas conclusiones que consideramos de relevancia para pensar tanto las prácticas educativas como las propiamente filosóficas en la Universidad. En líneas generales, creemos que el acento en el filosofar que propone la FcN, y todas las implicancias que esto conlleva, lejos de entorpecer o ir en contra de una enseñanza de la filosofía propiamente académica, hace de ella una práctica más filosófica aún.

I. La FcN como práctica de enseñanza filosófica: algunas tensiones desde la formación académica

Nuestra práctica en FcN se enmarca en un proyecto pedagógico de extensión cuyo propósito fundamental es redimensionar el papel de la Filosofía en el ámbito escolar y delinear un nuevo sentido para su enseñanza. En este marco, la clase tiene la forma de un taller donde tanto el docente como los alumnos conforman una comunidad de investigación orientada a promover una práctica reflexiva y problematizadora teniendo como eje central la pregunta y la posibilidad de una construcción colectiva de sentido. De este modo, el rol del maestro o profesor de filosofía consiste en coordinar dicha comunidad y guiar la discusión filosófica atendiendo a los intereses de sus integrantes y fomentando la configuración de una dinámica de trabajo propia. Traducido en la práctica, la clase se desarrolla a partir de un tema propuesto por el docente en base a un recurso problemático o bien a partir del interés espontáneo de los alumnos; en algunos casos puede tratarse de un incidente ocurrido en el curso como, por ejemplo, un cumpleaños o un acto escolar; o fuera de la escuela como, por ejemplo, las inundaciones del 2 de abril. El rol del maestro consiste, entonces, en guiar a los alumnos a través de preguntas que permiten problematizar y reflexionar sobre la cuestión.²

² Mathew Lipman señala que el rol del docente se asemeja al de un *árbitro* (cfr. Lipman 1992: 94 y ss): guía la discusión filosófica señalando los errores en la argumentación, las fallas lógicas y promoviendo el correcto razonar y pensar. Funciona como *modelo* del niño respecto del comportamiento y la apreciación del diálogo. Vela tanto por los procedimientos de la discusión como por su aspecto conceptual, provocando el cuestionamiento y la problematización de lo planteado y generando interés en los alumnos. En líneas generales, Lipman entiende que el maestro de filosofía ocupa el lugar de *coordinador* de las discusiones filosóficas.

Desde esta perspectiva, se hace evidente que la particularidad de esta práctica requiere de cierta independencia respecto del diseño clásico de un programa de contenidos. En efecto, en la FcN no es esperable un desarrollo de contenidos teóricos sino que, más bien, la enseñanza se focaliza en la dimensión práctica haciendo visibles algunos aspectos que, según creemos, son esenciales a la actividad filosófica, como reconocer un problema, formar parte de una comunidad de diálogo, desarrollar la propia opinión acordar o disentir con otros integrantes del grupo, pensar alternativas, etc. Sin embargo, esto no significa que el docente se desentiende completamente del marco conceptual; por el contrario, debe tenerlo siempre en mente de modo de poder guiar el diálogo hacia aquellos espacios en los que tradicionalmente la Filosofía ha presentado una pregunta, aunque no se detenga luego a dar cuenta de sus respuestas. Por todo ello, es importante que el docente no sólo haya adquirido en su propia formación los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales aludidos sino que, además, cuente con las habilidades para poder propiciarlos.³

Frente a estas consideraciones, cabe preguntarse cómo juega la formación académica del profesor de filosofía en la práctica con los niños. Sobre todo si estamos de acuerdo en que, actualmente, la formación universitaria está explícitamente orientada a la trasmisión de contenidos referentes a la historia de la filosofía y a los problemas clásicos, dejando en la mayoría de los casos implícita la formación en una praxis filosófica vinculada a la capacidad de recrear y re-problematizar las cuestiones clásicas, y de reconocer nuevos problemas que trascienden los textos filosóficos y que reproducimos cotidianamente sin mayor cuestionamiento. En nuestra opinión, este enfoque característico de la educación superior se torna problemático cuando el docente enfrenta la práctica filosófica con niños de 6 a 13 años.

3 Siguiendo a Lipman, Vera Waksman sugiere que el rol de coordinador requiere un perfil profesional específico, por lo que se hace necesario pensar “en las habilidades, saberes y comportamientos que *debería* tener y exhibir el docente que coordinaría discusiones filosóficas con sus alumnos en el marco de una comunidad de investigación y cuestionamiento” (Waksman 2000: 192 –*el subrayado es nuestro*). Dentro de estas características esperadas o esperables, cabría señalar: el aprecio y compromiso que el docente debería tener por la discusión, el libre pensamiento y el diálogo; la disposición al cuestionamiento y al autocuestionamiento; el respeto por los niños y la capacidad de generar en ellos entusiasmo e interés. A todo ello deberían sumársele, como señalábamos, los conocimientos necesarios para poder cuidar tanto el aspecto procedimental de la discusión, como el conceptual.

En efecto, uno de los aspectos más complejos en la tarea de dar lugar a la filosofía como actividad de pensamiento reside en el contraste entre una formación basada principalmente en la transmisión de contenidos y en la construcción de conocimiento, por un lado, y una práctica de enseñanza orientada fundamentalmente a la deconstrucción y puesta en cuestión de saberes establecidos, por el otro. Es decir, el profesor de FcN debe mantener latente el bagaje teórico adquirido durante su formación y dar un lugar explícito a procedimientos propios del filosofar, haciendo primar, por ejemplo, la pregunta por sobre la respuesta, el proceso por sobre el resultado y, en general, la actividad por sobre la adquisición pasiva. Asimismo, creemos que la lógica propia de la formación tradicional queda desplazada cuando se entiende que el docente debe *provocar* aprendizajes, más que *enseñar*. A este quiebre en la figura clásica del docente -entendida como una fuente de saber que imparte conocimientos- se suma el quiebre producido por la introducción de la noción de *comunidad de investigación* en el programa de FcN, donde el docente es considerado un integrante más junto con los alumnos, a pesar de que conserva un rol específico. En este marco, la filosofía provocaría una suerte de aturdimiento, fomentando una actividad de pensamiento en la cual tanto el proceso como el resultado serían un logro del alumno, particularmente del *niño* en el caso de las prácticas en el nivel primario.

Ahora bien, a nuestro modo de ver, estas tensiones encuentran su origen en una dialéctica entre apreciaciones divergentes de lo que es la filosofía que redundan, a su vez, en diferentes modos de poner en práctica su enseñanza. Al respecto, creemos que estas diferencias, lejos de ser irreconciliables, son sólo el resultado de hacer un mayor hincapié en alguna de sus dimensiones, a saber, la teoría filosófica o la práctica filosófica, respectivamente. Desde nuestro punto de vista, ambas constituyen aspectos fundamentales y complementarios de la filosofía como un todo; y, si bien es legítimo que se dimensionen en modos muy diversos de acuerdo a los objetivos establecidos en cada campo educativo en particular, creemos importante que ambas sean contempladas de manera explícita en los procesos de enseñanza, inclusive en el ámbito universitario.

Desde la FcN, se ve claramente la importancia de hacer visible en la formación académica ese aspecto práctico e interrogativo de la filosofía. Porque, si bien es cierto que circula implícitamente en la carrera, no es claro, por esta misma falta de visibilidad, que el futuro

docente llegue a adquirirlo como “por contagio” al tratar con los problemas filosóficos de la tradición. De hecho, creemos que es posible incluso egresar de la carrera sin tener en claro cómo desarrollar los aspectos problemáticos de una cuestión determinada; experiencia por la que pasamos al comienzo de nuestra práctica con los niños. Si, por el contrario, acordamos en que la filosofía no es solamente su historia acontecida sino también una actitud capaz de subvertir la forma natural y cotidiana de tratar con los saberes y los problemas, y capaz de poner frente a sí los mecanismos de pensamiento y de aceptación o rechazo de ideas para cuestionarlos y perfeccionarlos, entonces es necesario que este aspecto sea incorporado y desarrollado en la misma medida que los aspectos puramente conceptuales. En esta dirección, la práctica de FcN como experiencia de enseñanza pero también como experiencia de trabajo en extensión, saca a la luz este punto crítico en la formación académica y exige una reflexión acorde.

II. La incidencia de la práctica de FcN en el ámbito universitario

Es importante señalar que nuestra primera experiencia como docentes de filosofía, al margen de las prácticas propias de la carrera en la escuela secundaria, se inscribió en el nivel primario, en el marco de la FcN por lo que toda nuestra formación pedagógico-filosófica tuvo que estar orientada a pensar y planificar clases con niños. La impronta que ha dejado esta experiencia -tanto porque ha sido la primera como porque ha requerido una reformulación y revisión importante de nuestra formación adquirida-, no ha sido menor. Hoy reconocemos claramente la influencia que ha tenido -y aún tiene- nuestra experiencia en *FcN* respecto de nuestro desempeño como profesoras en el nivel superior universitario.

Dicha influencia se pone de manifiesto cuando, por ejemplo, intentamos proponer en las clases una lectura de los textos que problematice las afirmaciones del autor, que intente reconstruir la pregunta a la cual ese texto estaría intentando responder, que permita al alumno señalar cuál es el problema que allí se trata y formular una respuesta propia. Otra estrategia consiste en problematizar el problema mismo, es decir, en pensar conjuntamente por qué allí se vio la necesidad de un desarrollo filosófico y qué notas características tiene ese abordaje a diferencia de otros. También intentamos que el alumno reflexione acerca de su experiencia con la discusión desarrollada: ¿reconocía previamente este problema?

¿Considera ahora que la cuestión requiere de una investigación? ¿Puede pensar una argumentación al respecto? En suma, lo que tratamos de proponer es un “juego” filosófico donde las herramientas necesarias para reconocer, apropiarse y atacar un problema sean el punto central de la clase, de modo que el alumno “choque” con ellas y aprenda a dominarlas.

Ahora bien, esta puesta en práctica de la modalidad propia de la FcN tiene diferentes repercusiones y enfrenta obstáculos diversos en los distintos espacios académicos en los que nos desempeñamos.

En el caso particular del Curso de Ingreso, la propuesta metodológica ya está orientada principalmente al desarrollo de contenidos procedimentales y actitudinales que promuevan el ejercicio de las habilidades y prácticas requeridas para el ámbito académico-filosófico. De esta manera, el trabajo específico con los contenidos teóricos y conceptuales de la selección de textos del Curso está pensado sólo como una piedra de toque para abordar prácticas de lectura y escritura propias de la filosofía universitaria. Esto es así porque el objetivo principal que da base y sentido a la propuesta general del Curso es el de facilitar el proceso de incorporación de los estudiantes a la vida universitaria en general y a las carreras que ofrece el Departamento de Filosofía en particular; no el de brindar material de estudio en un sentido clásico. Desde esta perspectiva, el trabajo con la pregunta, el diálogo y la argumentación a partir de recursos que vienen a provocar el pensamiento y no tanto a exponer una cierta información, es muy similar al que desarrollamos en FcN. Y la respuesta a esta propuesta se traduce, en la mayoría de los casos, en una buena disposición y apertura por parte de los ingresantes a la participación en clase y al trabajo grupal y colectivo. Sin embargo, si bien la mayoría de los alumnos carece de un recorrido previo por el sistema universitario que pudiera predisponerlos a la espera de una transmisión de contenidos en el sentido tradicional, el principal obstáculo al que nos enfrentamos al establecer esta dinámica de clase tiene que ver, justamente, con ciertas expectativas de los alumnos. De hecho, en las encuestas evaluativas anónimas que les proponemos al finalizar el curso, es notable cómo dentro de las consideraciones negativas la demanda de contenidos teóricos filosóficos es recurrente.

En lo que respecta a las materias de la Carrera el panorama registra algunos cambios. En *Introducción a la Filosofía*, por ejemplo, encontramos un conflicto con los hábitos de estudio que los alumnos traen de la escuela secundaria o que son producto del espacio que éstos le asignan a la materia en el marco de sus actividades cotidianas. Esto se refleja usualmente en una falta de lectura previa del texto que hace difícil encarar la clase desde la praxis interrogativa. En relación con estos hábitos y con lo referido anteriormente, nos encontramos de nuevo con las expectativas de los alumnos en torno al desarrollo conceptual: se espera que el profesor exponga el contenido teórico de los textos. Esto tal vez esté vinculado con el problema de lectura recién mencionado, o también con un paso previo por otras materias que hace que los alumnos se hallen encuadrados en un tipo de formación más clásica. La expectativa de recibir datos se refleja en el apuro por tomar apuntes, que muchas veces se hace explícito en un pedido para que el profesor repita “lo último que dijo”.

A su vez, esta exigencia para que el docente *dicte* los contenidos de la materia, podría estar relacionada con el tipo de evaluación que generalmente se hace del proceso de aprendizaje al finalizar la cursada. Si bien espontáneamente enfocamos el análisis a partir de la praxis filosófica que nos permite el trabajo con niños, nos vemos ante la necesidad de no perder de vista que la evaluación final suele estar planteada en términos de rendimientos conceptuales, es decir, el alumno debe poder demostrar que ha adquirido los conocimientos teóricos básicos requeridos para cada unidad temática. Desde esta perspectiva, poner el acento en el desarrollo de las habilidades procedimentales y actitudinales propias de la filosofía pareciera equivaler a dejar solo al alumno frente al cuerpo conceptual de la materia. Muy por el contrario, podría pensarse que el trabajo específico con los modos de proceder de la filosofía, lejos de traer consigo un vacío teórico brindaría las herramientas para poder abordar cualquier contenido conceptual requerido.

Algo similar ocurre en *Didáctica Especial y Diseño Curricular en Filosofía*, con la particularidad de que el objetivo principal de dicha materia está orientado a reflexionar en torno a las cuestiones de fundamento de la filosofía involucradas en la enseñanza de la disciplina, que luego servirían de base para intervenciones didácticas concretas. Al abordar estas cuestiones encontramos, efectivamente, un cierto consenso en los alumnos respecto de

la importancia del *gesto filosófico* por sobre el corpus, del *cómo* de la enseñanza por sobre el *qué*. Ahora bien, esta construcción colectiva que se da en torno a pensar una enseñanza *filosófica* de la filosofía que propicie, a su vez, un aprendizaje *filosófico* de la misma, parece quedar confinada sólo al papel del profesor y no al del alumno; cuando, en realidad, exige redefinir ambos roles. Es decir, los estudiantes proponen una forma de pensar la enseñanza en la que, como profesores, harían hincapié en la dimensión práctica promoviendo el rol activo de sus alumnos pero, al mismo tiempo, en tanto que alumnos, ellos mismos mantienen una postura en las clases que se corresponde con la lógica basada en la exposición teórica y en la toma de apuntes. Nuevamente, esperan que una clase orientada a reflexionar sobre las particularidades de la enseñanza de la filosofía, sea paradójicamente “dictada” por el profesor. De este modo, los resultados del cuestionamiento y la revisión quedan confinados al ámbito discursivo, mientras que en la práctica continúan reproduciéndose los mismos hábitos que desde la reflexión se pretenden desnaturalizar. Hábitos que, considerados a la luz de la dinámica que se desarrolla en FcN, reflejan no sólo el paso por el ámbito académico universitario, sino por todo el sistema educativo. De este modo, la infancia del pensamiento que suele asociarse a la filosofía y que tan bien se lleva en la práctica con los niños, parece ir cediendo hasta perderse en un mero discurso formal.

III. Conclusiones

El recorrido presentado nos permite trazar algunas conclusiones e hipótesis frente a la inclusión en el nivel superior de procedimientos de enseñanza que hacen hincapié en la praxis filosófica.

Por empezar, creemos que los diversos obstáculos señalados no tienen que ver con una impertinencia de la aplicación de estrategias metodológicas propias de la FcN sino con cierta inflexibilidad que resulta de un arraigo a normas, hábitos y esquemas prácticos tradicionales y de larga data, que caracterizan a la comunidad académico-filosófica y del que los alumnos son, en todo caso, un emergente. Frente a esto, sostenemos la tesis de que las herramientas obtenidas en la práctica con niños revierten positivamente en la enseñanza universitaria en la medida en que ponen en la agenda la pregunta por, y el trabajo sobre, el modo propio del filosofar.

En relación a esto, atendiendo a que el Estatuto, en su reforma del 2008, establece como funciones primordiales de la UNLP “el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión”⁴, consideramos que una concepción de la filosofía que comprenda no sólo su corpus teórico sino también su dimensión práctica, resulta mucho más apropiada para alcanzar dichos objetivos.

En efecto, en relación con la *investigación*, consideramos que esta concepción permitiría pensar, junto con la exégesis del corpus filosófico, una filosofía que parta de problemas propios y actuales y que no redunde sólo en interpretaciones y reinterpretaciones de propuestas que surgieron en respuesta a problemas pertenecientes a otros contextos históricos y geográficos. Es decir, propiciaría, a nuestro modo de ver, una investigación más vinculada a las necesidades de la comunidad.

Respecto de la *enseñanza*, esta concepción permitiría desarrollar una propuesta pedagógica más interesante y útil para los alumnos, que les devuelva la palabra, además de permitir un registro de sus intereses y necesidades que fomente un mayor involucramiento de éstos en la materia. Por otra parte, les brindaría herramientas de pensamiento que pueden ser extrapoladas a cualquier otra área del conocimiento y que revierten positivamente en su desarrollo social. En efecto, la posibilidad de desarrollar “la aptitud de observar, analizar y razonar”, así como un “juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad”, valores que el Estatuto reconoce en la función de la enseñanza, son parte intrínseca de esta práctica filosófica.

Finalmente, la *extensión*, por ser una de las funciones más enigmáticas para las personas que hacemos filosofía, requiere una reflexión más extensa. Que para nosotros, los filósofos, sea un enigma nuestro rol en la extensión tiene que ver, a nuestro modo de ver, con una comprensión de nuestra disciplina que se refiere casi exclusivamente a la filosofía escrita (por otros) y no a una actividad que puede desarrollarse fuera de las aulas o los centros de investigación. Esto genera una incapacidad para aplicar las herramientas analíticas que adquirimos en nuestra formación a los problemas que afectan directamente a la comunidad, y por lo tanto, a nosotros mismos. Si, en cambio, hacemos a un lado la endogamia o autofagia que caracteriza a la filosofía y la concebimos como una actividad que puede

4 («Estatuto UNLP — Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata», s. f.)

abordar cualquier cuestión, entonces el encuentro con la extensión se daría de manera más natural.

Con todo lo dicho no queremos seguir alimentando una disyunción excluyente entre la filosofía como teoría y la filosofía como práctica; todo lo contrario, queremos enriquecer y ampliar nuestra perspectiva acerca de la disciplina de modo tal que permita extender nuestro margen de acción y pensamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Cerletti A. (2009), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Eudeba, Bs. As.
- Derrida J. (1986), *La grève des philosophes. École et philosophie*, París, Osiris.
- Kohan W. (2008), *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Libros del Zorzal, Bs. As.
- Kohan W., Waksman V. (comps.) (2000), *Filosofía para niños. Discusión y propuestas*, Novedades Educativas, Bs. As.
- Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan, F. (1992), *La filosofía en el aula*, De la Torre, Madrid.
- Estatuto UNLP — Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata. (s. f.). Recuperado 28 de agosto de 2013, a partir de <http://www.fahce.unlp.edu.ar/institucional/descargables/concursos-no-docentes/estatuto-unlp/view?searchterm=estatuto>