UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE FILOSOFÍA

SOBRE LAS RELACIONES DOCENTE-ALUMNO EN LA EXPERIENCIA DE FILOSOFÍA CON NIÑOS DESARROLLADA POR WALTER KOHAN.

(Tesis de Grado para optar al Título de Licenciada en Filosofía)

Tutora:
Prof. María Eugenia Cisneros

Autora:
Ana Corina Salas Correa

Caracas, marzo 2012

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE FILOSOFÍA

VEREDICTO

Hoy, viernes 20 de abril de 2012 a las 11:00 a.m., reunidos en la Sala de Consejo de la Escuela de Filosofía, el Jurado conformado por las profesoras: María Eugenia Cisneros (Tutor), Claribel Pereira (Jurado), Kris Martins (Jurado), para examinar la Tesis de Grado de la bachiller: **Ana Corina Salas Correa,** titulada: **"Sobre las relaciones docente-alumno en la experiencia de filosofía con niños desarrollada por Walter Kohan".** El Jurado acordó, una vez cumplido lo previsto por la ley de Universidades, otorgarle la calificación de SOBRESALIENTE, que le permite obtener el título de **LICENCIADA EN FILOSOFÍA.**

Prof. Claribel Pereira
Jurado

Prof. Kris Martins
Jurado

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
SECRETARIA
ESCUELA DE FILOSOFÍA
CARACAS - VENEZUELA

Prof. María Eugenia Cisneros
Tutor

DEDICATORIA

A mis sobrinos. Hoy, Samuel y Rodrigo.

"*En aquellos primeros años amorfos en los que la memoria apenas se había iniciado, en los que la vida estaba llena de Comienzos y no tenía Finales, y Todo era Para Siempre…"* Arundhati Roy

AGRADECIMIENTOS

A Mamá y Papá, porque nunca fueron mis representantes y me enseñaron siempre a hablar en el continuo diálogo. ¡Qué extra-ordinaria forma de amarme!

A mi maravillosa abuela, quién descubrió, y me recordó durante toda la carrera, para motivarme, que en los clasificados de los periódicos no aparece "se solicita filósofo o filósofa" puesto que todos están empleados.

A Roberto, Toño, Leo y Ricky, por existir.

A Caro, Lupe y María. Mis hermanas.

A Hernán. Mi hermano.

A Diana: ¡Quiero ser como tú –siendo yo- cuando sea grande!

A Wendy y Karin, por hacer aún más linda la universidad.

A Re, que, al igual que yo, cree en las palabras.

A Lucia, mi compañera de viajes.

A Vyana, creadora de realidades paralelas.

A Paula, Cris, Leo, Bella, Fabio, Marcio Tulio, Daniel y Ju quienes hicieron de mi estadía en Brasil, una experiencia acogedora.

A María Eugenia, mi tutora, mi *maestra ignorante*. A ella, que posibilitó conjugar mi pensar y mi hacer en estas páginas.

A Walter Kohan por su hospitalidad.

A ustedes y a los otros por las conversaciones compartidas: ¡GRACIAS!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. 6

CAPÍTULO.

I. El PODER EN LA ESCUELA. 13

1. La escuela y su disciplina. 15

2. Lipman: La filosofía en el aula. 47

II. FILOSOFÍA CON NIÑOS: EL ENIGMA DE ENSEÑAR 67

1. La filosofía: un hacer trasformador. 69

1.1. La experiencia de pensar. 78

2. Una invitación a la infancia. 97

3. Filosofía con niños: comunidad de amigos. 112

3.1 Comunidad de inteligencias iguales. 120

III. FILOSOFÍA: UNA FORMA DE AUTOGESTIÓN EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR. 139

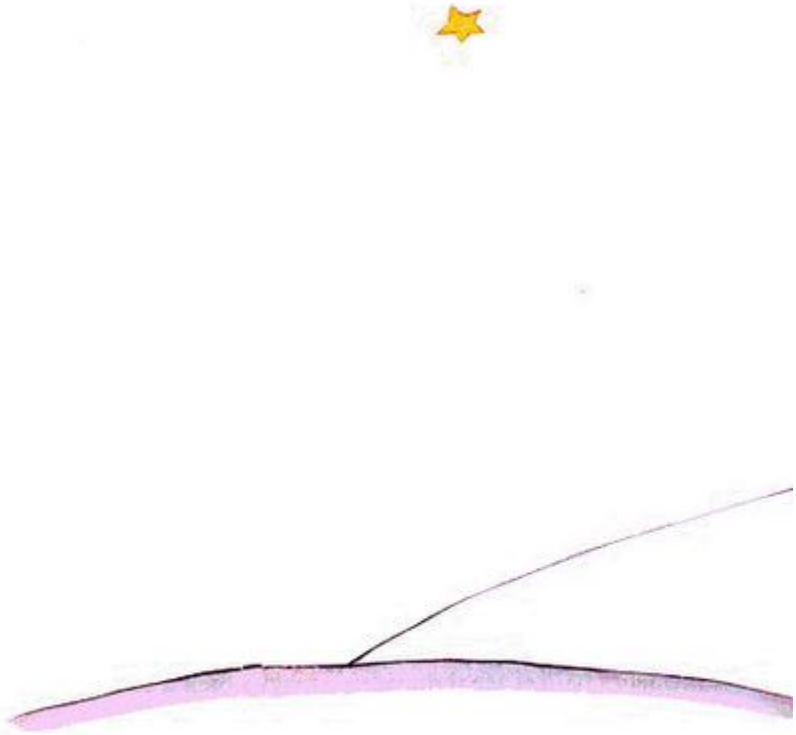
1. Experimentar el pensar. Pensar la experiencia. 142

2. Filosofía y autogestión. 177

CONCLUSIONES. 198

BIBLIOGRAFÍA. 209

ANEXO. 218



Este es para mí el más bello y el más triste paisaje del mundo (...) Aquí en este lugar, fue donde apareció el principito en la Tierra y donde luego desapareció

-A. De Saint-Exupéry en *El Principito*-

INTRODUCCIÓN

Walter Kohan es un filósofo argentino, profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro a quien se le atribuye la creación del movimiento que desde hace más de 10 años adquiere vida en nuestro continente, la experiencia de *filosofía con niños.* Es un autor prolífero que ha escrito más de 30 libros o capítulos de libros entre ellos, *Sócrates: el enigma de enseñar (2009); Infancia, política y pensamiento (2007) Infancia entre educación y filosofía (2004).*

Dice llegar a la filosofía como muchos llegamos "(…) pensando que nos va ayudar a transformar el mundo, a entenderlo, así como una herramienta de pensamiento" (Kohan, 2010, p.01). Kohan acude al estudio de la filosofía queriendo pensarse, buscando pensar y trasformar su realidad. Pero todo en la academia se le presentó como más de lo mismo hasta que un día, como él mismo cuenta, se topó con un grupo, en la Universidad de Buenos Aires, que trabaja el programa *filosofía para niños* de Matthew Lipman*,* lo que le pareció dotaría a la filosofía, con la que hasta ahora tenía contacto, de un carácter concreto.

> Así, me fui interesando en las conexiones entre Filosofía y Educación, que son por un lado un cable a tierra, un ámbito en el que la filosofía se vuelve más concreta, y por otro lado porque la filosofía es el pensamiento que entra en relación con lo que otras personas piensan (Kohan, 2010, p.02).

La filosofía y la educación en Kohan van de la mano. La educación le permite a la filosofía encontrarse en el terreno práctico de la realidad, encontrarse con el otro y la filosofía, consideramos, le permite a la educación pensarse a partir de su praxis.

Walter Kohan hace filosofía con niños y adultos en la escuela y a raíz de ahí teoriza. Nos parece legítima y atrayente esta forma de vivir y hacer filosofía puesto que no se encuentra deslindada del individuo sino que surge de lo que él es y va siendo. Esta tesis podemos afirmar ha surgido de pensar lo que nosotros somos y vamos siendo.

Queremos aproximarnos a la propuesta de Walter Kohan para pensar una pregunta que surgió en nosotros estando trabajando en la escuela: ¿cómo generar relaciones que estimulen el pensamiento propio de los individuos? En este sentido, asumimos como objetivo central de esta investigación: *Analizar las relaciones entre docente-alumno dentro de la propuesta de filosofía con niños de Walter Kohan.*

La experiencia de *filosofía con niños* busca propiciar dentro de la escuela un espacio para que los individuos piensen lo que son y van siendo, para que docente y alumno se apropien de su pensamiento. En otras palabras, afirma esta propuesta la autonomía y libertad de los individuos que hacen parte del hacer educativo. La relación docente-alumno instituida en nuestra sociedad, es esta nuestra hipótesis, no está marcada por la autonomía, la libertad y la creatividad sino, todo lo contrario, por la jerarquía, la coacción y la disciplina. De ser esto así y considerando que se aprende a ser libre y autónomo ejerciendo nuestra libertad y autonomía nos preguntamos ¿Es posible generar relaciones autónomas dentro de una relación marcada por la dependencia? ¿Qué relación surge entre docente-alumno dentro de la experiencia educativa?

Kohan señala que entre los hacedores de la filosofía se crea una relación de amistad puesto que los individuos que participan de esta comunidad están unidos y cooperan entre sí en pro de la búsqueda por el saber. El amigo es, siguiendo a Aristóteles, otro yo, alguien con el que se guarda un vínculo de igualdad y diferencia. Admitir que el otro es igual y a la vez diferente a nosotros, es el inicio de relaciones no tiránicas entre los individuos puestos que, estando en un plano de igualdad nadie posee el derecho de pensar por otro, sino que todos tenemos el deber de pensar por sí. Kohan no parece desarrollar a profundidad el vínculo entre docente-alumno, nosotros queremos en este sentido ver cómo su propuesta, abre el espacio a otros modos de relacionarnos, propicia vínculos que no sean jerárquicos sino autónomos en la escuela.

De este modo nos planteamos tres objetivos específicos: (1) Examinar las relaciones de poder docente-alumno dentro de la escuela institución donde se desarrolla la experiencia de *filosofía con niños. (2)* Estudiar los fundamentos teóricos de la propuesta de Walter Kohan. (3) Evidenciar cómo por medio del vínculo dialéctico entre teoría y práctica promueve la experiencia de *filosofía con niños* la autonomía y libertad de los individuos en la escena escolar. Con el fin de cumplir con nuestro propósito hemos dividido esta tesis en tres capítulos:

(1)El poder en la escuela, es el título de nuestro primer capítulo, en el cual desarrollaremos nuestra hipótesis de que la relación docente-alumno instituida dentro de la escuela no promueve la autonomía de los individuos a

través de la noción de poder disciplinario planteada por Michel Foucault, según la cual los manicomios, cuarteles, cárceles, hospitales y escuelas son instituciones de control que pretenden la docilidad de los cuerpos. Además conoceremos el antecedente indiscutible de la experiencia de *filosofía con niños*: *filosofía para niños* programa norteamericano trabajado a profundidad por Walter Kohan y el que, según él, reproduce la tecnología de poder presente en la escuela.

En el segundo capítulo *(2) filosofía con niños: el enigma de enseñar* abordaremos los fundamentos filosóficos-teóricos de la propuesta de Walter Kohan. Para ello decidimos ahondar en las nociones que componen el título de esta experiencia: filosofía e infancia. Asimismo en la noción de amistad puesto que es la relación que según Kohan se gesta entre los practicantes de la filosofía.

Para finalizar, nuestro tercer capítulo (3) *filosofía: una forma de autogestión en la cotidianidad escolar.* Aquí, conoceremos a través del proyecto *Em Caxias, a Filosofia en-caxia?!*, como se encuentra y se mantiene el vínculo entre la teoría y la práctica. Este análisis nos llevará a entender la experiencia de *filosofía con niños* y la relación que guardan los individuos entre sí como un permanente proceso de autogestión. Con este capítulo afirmamos que la escuela podría convertirse en un espacio de autogestión si los docentes junto con los alumnos actúan en su cotidianidad escolar en función de esta práctica.

Finalmente, comparto el camino realizado por Kohan hasta la posibilidad de hacer *filosofía con niños*. Tengo experiencia en el campo educativo, en el trabajo con niños y al encontrarme con la filosofía me pregunté ¿y de qué manera la filosofía puede contribuir a mejorar nuestra práctica educativa? En la Escuela de Filosofía de la Universidad Central de Venezuela me brindaron la oportunidad de estudiar el programa *filosofía para niños*, en los cursos que dictó el profesor Tulio Olmos, lo que me proporcionó una ventana –entre infinitas- para conectar mi hacer con mi pensar en el ámbito educativo.

Fui para Argentina y tomé un curso de *filosofía para niños* en la Universidad de Buenos Aires con el profesor Gustavo Santiago, quien nos presentó la experiencia latinoamericana de *filosofía con niños.* Quedé atrapada por su fuerza política, puesto que afirmaba el carácter público de la filosofía, en tanto hacer social, que como en tiempos de Sócrates, se puede hacer en plazas. Pensar por sí, hacer filosofía, no puede ser un privilegio.

Regresé del sur y sugerí, en el período lectivo 2009-I, junto a la, ahora, psicóloga Regina Riveros el proyecto de servicio comunitario *Incentivando la palabra escrita como herramienta para la participación comunitaria*. La propuesta fue aprobada y realizada por cinco estudiantes de la Escuela de Filosofía y mi persona en la Parroquia Antímano. En ese momento comencé a pensar en la tesis. Allá, en el barrio, con los pies en la escuela, experimentando las relaciones coercitivas que se suelen generar en ese

recinto. Me pregunté ¿cómo generar relaciones entre docente y alumnos que estimulen el pensamiento propio de cada uno de ellos?

Fue así que, con la ayuda de la profesora Victoria Tenreiro asesora del servicio comunitario que habíamos creado, comenzamos a gestar estas páginas. Ella, para ese entonces, tutora de esta tesis se fue a realizar estudios de postgrado a España. Esta situación me llevó a la tarea de conseguir dentro de la academia algún docente que no continuara reproduciendo el sistema coercitivo establecido en el ámbito educativo, por el contrario trabajara por la filosofía como forma de vivir, como práctica cotidiana. Encontré a la profesora María Eugenia Cisneros Araujo e inicié el largo reto que implica un trabajo investigativo para optar a la Licenciatura en Filosofía. Es un trabajo donde se conjuga mi hacer con mí pensar y mí pensar con mí hacer.

. . .

Toma el metro -si quieres- hasta la estación Mamera, al llegar sal de la estación y camina hacia el casco histórico de Antímano; una, dos, tres, cuatro, cinco, seis cuadras, y entre todo el caos habitual del barrio, logra ver una ostentosa construcción cercada por rejas, es esa la iglesia católica, detente. Justo al lado de ella, están unos jeepses, una venta de empanadas, un chichero, una cola de gente, y un señor, moreno, gordo él, con un pantalón negro y una camisa azul, haciendo de fiscal, pregúntale –se llama Capulina- cuál es el jeep que va para La Curva.

Haz la cola, por favor no te colees. Al llegar tu turno súbete al jeep, paga el pasaje, y dile al jeepsero que te deje en La Curva. Vas atrás junto a nueve personas más, mujeres en su mayoría, algunas llevan un mercado consigo, otras un niño en brazos, otras tan solo están conversando. Tú pareces estar atento a todo, miras adentro, miras afuera, vas subiendo el cerro La Pedrera, vas viendo un lecho de casas y ranchos apilados como legos. "¡La Curva!" Grita el Jeepseero. Has llegado.

Tocan tus zapatos la tierra, todos tus sentidos están alertas, distintos olores atrapan tu olfato, miras a los lados, y preguntas a un señor que está en la bodega: "Buenos días, ¿El aula comunitaria?...", a lo que responde él: "Suba por ahí, es la casa azul."
Entras al Aula Comunitaria Andrés Bello[1], efectivamente es una casa, cuarto, baño, sala y posiblemente un perro callejero adentro. No parece una escuela, excepto porque algunos alumnos con sus uniformes van saliendo de esos cuartos a verte con asombro… -Seguro ya Alejandro, te preguntó "¿Ajá, qué quieres tú aquí?"-

Ahí en uno de esos cuartos-salones estoy yo, viendo al grupo de niños con los que he trabajado desde ya hace seis meses en un programa en Derechos Humanos. Como una secuencia de imágenes van surgiendo las preguntas: ¿Cómo filosofar con ellos? ¿Y para qué abrir un espacio de filosofía aquí –o en otro lado-? ¿De qué serviría esto? ¿Hay espacio aquí para el verbo filosofar?... La maestra, en eso, dice: "¡silencio!", el salón está invadido por el ruido, ella golpea con el borrador de la pizarra su escritorio, repitiendo: "¡silencio!", hay papeles volando por todas partes… Hasta que un fuerte sonido irrumpe el tiempo: "¡¡SI-LEN-CIO!!".

Surte efecto. No se escucha nada, todos quietos, correctamente sentados, pupitre tras pupitre, rostros con miedo mirando a la maestra, que aún grita: "¡Es que ya no sé en qué idioma hablarles!, ¿es qué yo hablo en chino?"
Tú al igual que yo, intentas asimilar todo lo que estás viendo, lo que estás sintiendo… Desde lo que está ocurriendo ahí, desde lo que está ocurriendo en ti, te invito a pensar, juntos, estos cuestionamientos que van surgiendo en mí, en ese espacio-tiempo y una pregunta que especialmente me inquieta, ¿cómo generar relaciones con los niños que estimulen el diálogo filosófico?

. . .

[1] Aula Comunitaria Andrés Bello ubicada en el Sector La Pedrera de la Parroquia Antímano, Municipio Libertador, Caracas, Distrito Capital. Destruida por la vaguada de Noviembre de 2010.

CAPÍTULO I
EL PODER EN LA ESCUELA.

Introducción

La crítica al poder ejercido sobre los enfermos mentales o los locos no puede limitarse a las instituciones psiquiátricas; tampoco pueden satisfacerse con denunciar las prisiones, como instituciones totales, quienes cuestionan el poder de castigar. La cuestión es: ¿cómo se racionalizan semejantes relaciones de poder?
Foucault.

Al leer los libros en que Walter Kohan expone la experiencia de *filosofía con niños* nos encontramos, una y otra vez, con la alusión tanto a Matthew Lipman como a Michel Foucault, figuras que podríamos describir como antagónicas. Por un lado, el filósofo americano y deweyano confeso[2], que pretende mediante un innovador programa *filosofía para niños* reforzar las fundaciones de una sociedad democrática[3]. Por el otro, el sísmico[4] filósofo francés que sacude, línea a línea, la racionalidad en la que se levanta el edificio del Estado moderno. Lipman a través de su programa, le posibilitó a Kohan, encontrarse en un salón de clases compartiendo su hacer con los más pequeños. Foucault, le permitió –y le permite, entre otras cosas-, pensar las relaciones de poder a través de las cuales se mediatiza su práctica, a lo que él en tanto docente y los niños en tanto alumnos están sujetos.

---

[2] Así lo expresa Matthew Lipman en la entrevista realizada por Félix García Mariyón (2002), *Matthew Lipman: una autobiografía intelectual.*

[3] Matthew Lipman no fue pionero en plantear la posibilidad de que los niños disfrutaran de la filosofía, pues cómo negar los deseos de Epicuro en la *Carta de Meneceo* o de Montaigne en su ensayo *De la educación de los niños*. Sin embargo fue él, como comentan Kohan y Waksman (2005), quien logró desarrollar, por primera vez, en la escuela, la práctica filosófica mediante su programa.

[4] Apelativo utilizado por Guilles Deleuze para referirse a su amigo Michel Foucault, en su libro *Conversaciones* (1977).

Aquí, centrados en la relación cooperativa entre el docente y el alumno propuesta por Kohan, buscaremos en Foucault y en Lipman los antecedentes y posibilidades de esta propuesta, dividiendo el capítulo en dos apartados:

El primero, titulado: *La escuela y su disciplina*, en el cual analizaremos con Michel Foucault la escuela, institución donde se desarrolla la práctica de *filosofía con niños*, con el fin de entender las relaciones de poder que existen en este recinto y, cómo, a raíz de ellas, se moldea y se define qué es el docente y qué es el alumno. Para ello, haremos una introducción al pensamiento foucaultiano y analizaremos qué es el poder, el poder pastoral, el poder disciplinario y la resistencia que da forma, según el filósofo francés, a este recinto educativo.

Asimismo, expondremos la posibilidad y necesidad, presentada por Kohan, de que la filosofía ejercida dentro de la escuela reflexione en torno a las prácticas coercitivas de poder vivas en el salón de clases y desde ahí, pueda crear y abrirse a otras formas de relación. Por otro lado, nos referiremos a la postura del filósofo español Fernando Savater a favor de la importancia de la disciplina presente en la escuela, en el capítulo *la disciplina de la libertad* de su libro *El valor de educar*.

En el segundo apartado: *Lipman: La filosofía en el aula*, nos dedicaremos a estudiar la filosofía en la escuela, según el programa *filosofía para niños* de Matthew Lipman. Investigaremos la necesidad de llevar la filosofía a la escuela para generar relaciones cooperativas entre docente-alumno. Ello nos exige explorar qué noción maneja Lipman de filosofía.

Finalmente explicaremos, a través de la crítica a su programa, el desplazamiento del “para” al “con” realizado por Walter Kohan.

1. La escuela y su disciplina.

Adivinanza
Girar en un mismo punto,
engranar el movimiento,
represar la energía,
repetir la conducta.
Ser fieles a un programa,
retroalimentar el mismo significado,
mantener el ritmo,
evaluar el rendimiento.
¿Estoy hablando de una máquina
o de… un ser
humano?
Barrio.

Suena el timbre en el manicomio, el ejército, la cárcel, la escuela. Estas instituciones, al igual que los hospitales, se constituyen bajo el poder disciplinario. Esta noción la presenta Michel Foucault (2009) en su libro *Vigilar y castigar.*

Según Miguel Morey (1987) siguiendo a Deleuze, el pensamiento de Foucault (1926-1984), se suele organizar desde tres interrogantes: “¿Qué sé?, ¿Qué puedo?, ¿Qué soy?” (p.17)**.**

La primera interrogante ¿Qué sé? -¿Qué es el saber?-, se encuentra en la etapa arqueológica que va de la *Historia de la locura* (1961) hasta *La arqueología del saber* (1969). La segunda ¿Qué puedo? -¿Qué es el poder?- es la etapa denominada genealógica. Este período incluye *Vigilar y castigar (1975)*, y los libros desde *El orden del discurso* (1970) hasta el primer volumen de la *Historia de la sexualidad -La voluntad de saber*-(1976). La tercera pregunta ¿Qué soy? refiere a la fase ética elaborada en el segundo y

tercer volumen de *Historia de la sexualidad, El uso de los placeres (1984) y El cuidado de sí (1984)* (Giraldo, 2006).

Estas preguntas, hechas en primera persona por Foucault nos transmiten que su vida se desarrolló como una práctica filosófica, donde el pensamiento y la acción conformaron una unidad. El conjunto de sus obras trabajadas en el curso de tantos años no remiten

> (…) a un último dominio dentro de cuyos límites reside la verdad, sino que por el contrario abren una dispersión interrogativa a la que no subyace sino un ¿qué…? como expresión de un asombro y génesis de todo filosofar, que en su intento por determinar, en su actualidad, el pasar de las cosas que (nos) pasan, parece devolver mediante este gesto el pensar contemporáneo a sus arcaicos orígenes griegos, y lo revitalizan mediante la repetición de ese momento matinal (Morey, 1987, p. 17).

En otras palabras, si bien se ha intentado dar un orden al pensamiento de Foucault mediante la división de estos tres momentos, se hace imposible reducirlo a un principio último, a un fundamento de validez universal. La pregunta por el ¿Qué…? en este filósofo francés es realizada desde el asombro y la posibilidad de pensar una y otra vez sobre los asuntos que conciernen a los seres humanos sin límites, sin fundamentos últimos, sin determinaciones[5].

Nosotros, para efectos de esta investigación, nos centraremos en la fase genealógica. En ella

> (…)Foucault encuentra innecesario describir el poder en términos negativos, como lo que *excluye*, *reprime, inhibe, censura, abstrae, y esconde*. Deja de entender el poder mediante el modelo jurídico, centrado en el Rey y en los aparatos normativos del Estado y realiza un desplazamiento de esa concepción

[5] Foucault se escurre enfáticamente de cualquier intento por determinar su pensamiento, admite escribir para perder el rostro, y se burla de quién quiere encontrarlo diciendo: “No, no, no estoy donde ustedes tratan de descubrirme sino aquí desde donde los miro riendo” (Foucault, 2008, p. 30).

> jurídica del poder, negativa y represiva (Que despliega en la *Historia de la locura de la época clásica*), a una productiva, creativa del poder (Giraldo, 2006, p.106).

Podemos decir, a partir de la cita, que el autor de *El orden del discurso*, quiebra el modo en cómo hasta ese momento se estaba entendiendo el poder. El poder se concebía como la fuerza que provenía del Rey o del Estado que subyugaba e inmovilizaba a los individuos. Foucault se distancia de esta visión y propone entender el poder como una fuerza generada por los mismos sujetos mediante la interacción de sus capacidades o habilidades.

La palabra "sujeto", en Foucault, guarda dos significados: "(…) sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto" (Foucault, 1982, p.4). De tal modo, que cuando hablamos del ser humano en tanto sujeto, nos referimos, siguiendo al autor, a dos formas de estar sujetados: al control y obediencia de otro individuo y a las prácticas sociales a través de las cuales se tiene conocimiento de sí.

Un reflejo de esto puede ser el niño dentro de la escuela. Él en tanto alumno está subordinado a la figura del maestro y los roles que la institución asigna a cada uno de ellos. Podríamos tomar como ejemplo el siguiente diálogo:

-Madre: Hija, pero habla con la maestra, dile que no entiendes.

-Hija: ¿Estás loca mamá? Ella es peligrosa: ella es una maestra y yo una alumna[6].

La hija, podemos decir, niega la opción propuesta por su madre de conversar con la maestra, porque para ella, entre la figura de alumna que ella representa y la de su maestra no es posible un diálogo. No pensamos que éste sea un caso generalizable, simplemente queremos mostrar con esta conversación entre una madre y su hija, cómo la institución y la relación con los otros, va sujetando al ser humano.

Foucault denuncia, con su análisis en torno al poder, esta praxis formadora del sujeto y con ella abre la ventana a otros modos de ser, porque como dice Kohan, fuertemente influenciado por este autor francés: "Si queremos transformar lo que somos, es preciso abandonar los dispositivos que nos llevan a ser lo que somos" (Kohan, 2002, p.62). Necesitamos conocer las técnicas y formas de poder que nos constituyen para poder transformarlas y transformarnos.

Kohan plantea abandonar las prácticas jerárquicas que se establecen entre el docente y el alumno. Para entender las condiciones de posibilidad de esta propuesta, necesitamos abordar cómo y desde qué lógica se genera este vínculo. Para ello, nos remitimos a Foucault y sus análisis en torno al poder, el poder pastoral, el poder disciplinario y la posible resistencia desde la cual se articula la escuela.

[6] Comunicación personal con Vyana Rodríguez del 10 de septiembre del 2010.

Sí leemos la conferencia *Omnes Et Singulatim: Hacia una crítica del poder de la razón política,* dada por Foucault en 1979, encontramos que:

> El rasgo distintivo del poder es que algunos hombres pueden, más o menos, determinar por completo la conducta de otros hombres, pero jamás de manera exhaustiva o coercitiva. Un hombre encadenado y azotado se encuentra sometido a la fuerza que se ejerce sobre él. Pero no al poder. Pero si se consigue que hable, cuando su único recurso habría sido el de conseguir sujetar su lengua, prefiriendo la muerte, es que se le ha obligado a comportarse de una cierta manera. Su libertad ha sido sometida al poder. Ha sido sometido al gobierno. Si un individuo es capaz de permanecer libre, por muy limitada que sea su libertad, el poder puede someterle al gobierno (Foucault, 1990, p. 138).

El poder, siguiendo la idea foucaultiana, pretende determinar las posibles acciones de otros individuos, restringir lo que los sujetos pueden o no, es decir, el poder procura gobernar a los individuos. Lo que no implica que el sujeto no pueda escoger reaccionar de una forma diferente a la pretendida por el poder. Ante la exigencia de hablar, por ejemplo, el sujeto puede elegir morir.

Distingue en tal sentido Foucault, entre una situación de poder y una situación de dominación. Cuando el individuo, se encuentra atado de pies y manos sin ninguna opción, dice Foucault, está el individuo en un estado de dominación. Sí por el contrario tiene éste opciones entre las cuales escoger, está inmerso el individuo en una relación de poder. Lo que diferencia una situación de otra, es la libertad.

El individuo que está dominado, al no poseer la posibilidad de actuar de otro modo, no posee ningún tipo de libertad. En cambio, el que está en una situación de poder, al tener opciones –aun siendo reducidas- entre las cuales elegir, conserva su libertad y autonomía. Lo que el poder busca, en este

sentido, es determinar las acciones de los individuos, coartar la autonomía de los mismos. Por tanto, el poder se ejerce sobre individuos libres.

Se entiende en Foucault por sujetos o colectivos libres, aquella o aquellas personas que, como dice Castro (2004), "(…) tienen ante ellos un campo de posibilidad en el que pueden darse muchas conductas, muchas reacciones y diferentes modos de comportamiento" (p. 414). La libertad, en Foucault, apegándonos a la idea de Castro, es la posibilidad de decidir qué camino tomar.

También indica Foucault que el poder cumple con ciertas características. "(…) No es algo que se adquiera, arranque o comparta, algo que se conserve o se deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias" (2006, p.99). Siguiendo al autor, el poder viene de todos los lugares, no se encuentra en una zona determinada en forma inmóvil.

De tal modo, que el poder no está en el rey, jefe, maestro o en la persona que representa al Estado. Tampoco está en el súbdito, empleado, alumno, individuos, ciudadanos. No se sintetiza en la relación vertical dominado-dominador. Sino que son fuerzas en constante movimiento, que entraman relaciones desiguales.

Es omnipresente, "(…) no porque tenga el privilegio de *reagruparlo* todo bajo su invencible unidad, sino porque se está produciendo a cada instante*"* (Foucault, 2006, p. 98). En cada tiempo, en cada espacio, el poder está ahí, generándose entre nosotros, nosotros lo producimos. Se trata así

de una malla interactiva de fabricación de poder en el juego de las relaciones humanas.

El poder, en este sentido, son relaciones, que "(…) no están en posición de exterioridad respecto de otros tipos de relaciones (procesos económicos, relaciones de conocimiento, relaciones sexuales), sino que son inmanentes (…)" (Foucault, 2006, p.99). En consecuencia, no se puede separar el poder de ningún vínculo entre humanos, pues le es inherente. Va emergiendo de las prácticas cotidianas de socialización creadas por los propios individuos.

> (…) Una de las primeras cosas que debe comprenderse –dice Foucault- es que el poder no está localizado en el aparato de Estado, y que nada cambiará en la sociedad si no se transforman los mecanismos de poder que funcionan fuera de los aparatos de Estado, por debajo de ellos, a su lado, de una manera mucho más minuciosa, cotidiana (2009, p.108).

Lo que entendemos a partir de lo dicho por Foucault es que el poder y todo lo que implica acontece y adquiere movilidad diariamente entre nosotros. No se trata de una fuerza metafísica que responde a circunstancias ajenas a lo humano. Por el contrario, el poder pertenece exclusivamente al campo humano. En consecuencia, para cambiar ciertas instituciones en la sociedad es necesario modificar los micros mecanismos de poder, los que generan los sujetos. En otras palabras, solo los individuos pueden transformar las instituciones sociales alterando las formas de poder que determinan su socialización.

Al trasladar este análisis del poder, al plano histórico, Foucault, nos muestra que las relaciones de gobierno que caracterizan la modernidad y por

ende, la relación del docente con sus alumnos, tiene la impronta del poder pastoral.

Por poder pastoral, se refiere Foucault, a la analogía entre el pastor y la divinidad, rey o jefe, presente tanto en las antiguas sociedades orientales, Egipto, Asiria, Judea[7] y en sociedades occidentales como las de tradición hebrea y cristiana. En la cultura griega tal semejanza, para el autor de *Tecnologías del yo*, no es característica.

Al argüir Foucault las razones por las cuales considera que la alegoría del Dios y/o rey como pastor no define la cultura griega, deja de lado los textos homéricos y se centra en los textos políticos del pensamiento griego, mostrando, que ni en Aristóteles, Isócrates[8], Demóstenes, se describe esta relación (Foucault, 1990). Será Platón quien vincule en los diálogos como el *Critias*, *La República*, y *Leyes*, la figura del magistrado con la figura de aquel que guía al rebaño (Foucault, 1990). Pero en estos textos el tema central es otro, no el del poder pastoral. Es solo en el *Político*[9] donde Platón aborda la pregunta: "¿Puede definirse como una especie de pastor a aquel que en la ciudad toma las decisiones y manda?" (Foucault, 1990, p. 106).

[7] Se tiene referencia, por ejemplo, de analogías hechas entre la figura del faraón, el monarca babilónico con la del pastor de ovejas (Foucault, 1990).

[8] Fue un reconocido filósofo y pedagogo griego considerado el antiguo profeta del humanismo. Personaje de la filosofía que ha sido opacado a lo largo de la historia por el filósofo de la academia Platón. Para profundizar en la vida y obra de Isócrates, recomendamos el artículo *Del tirano y la educación en Isócrates* escrito y publicado por el profesor David de los Reyes en: http://filosofiaclinicaucv.blogspot.com/2011/08/tirano-y-la-educacion-en-isocrates.html. Revisado el 05-01-2012.

[9] No siendo este diálogo platónico el tema central de esta tesis, nos limitamos a mostrar sólo la interpretación Foucaultiana de este texto.

El conocido diálogo, por medio del método de la división, define en un primer momento al jefe político como pastor de hombres, pero tal conclusión genera insatisfacción. Porque, la función del político, no es la de ser la cabeza del rebaño, dar de comer, criar o vigilar el apareamiento, como en el caso del pastor, sino que "(…) consiste en formar y asegurar la unidad de la ciudad" (Foucault, 1999, p.110). Él es un tejedor, tiene que trenzar y cuidar del entramado social. Dios o los dioses, tampoco serán asociados a esta imagen pastoril, porque como se dirá en el diálogo, escribe Foucault, "Al tener a la divinidad como pastor, los hombres no necesitaban constitución política" (Foucault, 1999, p. 109), esta idea de una sociedad sin leyes, era para los griegos impensable. Es por tanto, iniciado de nuevo el proceso, reconociendo al médico, al campesino, al titiritero y al pedagogo como pastores (Foucault, 1990).

Es así, como Foucault rastreando los indicios del poder pastoral en los griegos, dice que dentro de esta cultura no debió ser ésta una analogía común porque no figura de un modo constante en los textos políticos y donde adquiere más fuerza es claramente diferenciada de la imagen del rey o Dios[10].

En los hebreos, por su parte, si es la providencia la referencia. Dios -y David en representación de éste- es pastor del pueblo. Poder que definiendo

[10] Es interesante destacar que si bien no se encuentra asociado el pastor a la figura del jefe, sí es asociada a la del maestro, relación pastoril que analizaremos más adelante.

esta cultura, la hace diferente de la griega, según Foucault, en algunos aspectos:

1) “El pastor ejerce el poder sobre un rebaño más que sobre una tierra” (Foucault 1999, p.100). Comenta Foucault, que las divinidades griegas poseían la tierra y no al pueblo, en cambio en los hebreos Dios dirige al rebaño y promete la tierra.

2) “El pastor agrupa, guía y conduce a su rebaño” (Foucault 1999, p.101). El jefe político en Grecia antigua como vimos, tenía la función de organizar y mantener la unidad de la polis, pero no dependía el pueblo directamente de él. Sin él, sigue existiendo el pueblo. En el caso hebreo el rebaño se dispersa ante la ausencia del pastor.

3) “El papel del pastor consiste en asegurar la salvación de su rebaño” (Foucault 1999, p.101). Si bien los griegos sostenían que la divinidad salvaba la ciudad, este amparo no era directo, al dios griego se le pedía tierra y buena cosecha, en cambio en los hebreos, el pastor, Dios y David, atiende la necesidad individualmente, además de conducir, él mismo, a su rebaño hacia el mejor pasto.

4) “(…) El ejercicio del poder es un deber. (…) todo lo que hace el pastor lo hace por el bien de su rebaño” (Foucault 1999, p.102). comenta aquí Foucault, que entre los griegos, aunque el jefe político tenía que responder y decidir por el bien de su ciudad, su ejercicio era glorioso, ganara o no la guerra, la inmortalidad estaba garantizada, lo que no es el caso de los

hebreos donde la función del pastor va de la mano con la abnegación: *todo* su hacer es por el bien de los otros.

Con el cristianismo evoluciona esta técnica de poder, a niveles insospechados por las dos culturas anteriores, opina el autor francés, adquiriendo al menos tres particularidades:

1. "(…) El pastor debe poder dar cuenta, no solo de cada una de las ovejas, sino de todas sus acciones, de todo el bien o el mal que son capaces de hacer, de todo lo que les ocurre" (Foucault, 1990, p, 112). En otras palabras, el pastor, es responsable –y culpable- de cada uno de los movimientos que puedan hacer todos y cada uno de los participantes del colectivo que él dirige.

2. Se concibe "(…) la relación entre el pastor y sus ovejas como una relación de dependencia individual y completa" (Foucault, 1990, p.113). El rebaño depende de la voluntad de otro individuo, no de la ley o la razón. En este sentido, en el cristianismo, continua Foucault, "La obediencia es una virtud" (1990, p.113). La sumisión por sí, ante el otro, adquiere un carácter positivo, es el objetivo.

3. Se supone "(…) una forma de conocimiento particular entre el pastor y cada una de las ovejas. Este conocimiento es particular. Individualiza" (Foucault 1990, p. 115). El pastor tiene que conocer al rebaño en su conjunto y a cada una de sus ovejas; debe saber y poder resolver sus necesidades. Para que el pastor cumpliera eficazmente esta función, comenta el autor, el cristianismo tomó del helenismo dos herramientas: el examen de conciencia

y la dirección de conciencia. El primero una forma de contabilizar el bien y el mal realizado por el individuo, el otro marcado por consejos dados por el pastor ante los momentos difíciles (Foucault 1999).

4. El pastor, por último, tiene que "conseguir que los individuos lleven a cabo su propia mortificación en este mundo. La mortificación no es la muerte, claro está, pero es una renuncia al mundo y a uno mismo: una especie de muerte diaria" (Foucault 1990, p. 116). Tiene como función el pastor, siguiendo la cita, hacer que sus subordinados controlen el cuerpo y su voluntad sacrificándose cada día por la salvación futura.

De este modo dice Foucault que el cristianismo agrega al poder algunos matices que hacen de él:

> Un juego extraño cuyos elementos son la vida, la muerte, la verdad, la obediencia, los individuos, la identidad; un juego que parece no tener ninguna relación con el de la ciudad que sobrevive a través del sacrificio de ciudadanos. Nuestras sociedades han demostrado ser realmente demoníacas en el sentido que asociaron estos dos juegos –el de la ciudad y el del ciudadano y el del pastor y el del rebaño en eso que llamamos estados modernos (Foucault 1990, 117).

La crítica foucaultiana es feroz en este aspecto. Muestra cómo los vínculos entre humanos en la sociedad moderna se sustentaban en una relación vertical, de sumisión y filiación a la voluntad del otro, de Dios, de una verdad. Colocando una delgada línea entre la verdad y la mentira, la vida y la muerte, la salvación y la perdición a la que el hombre queda sujeto. Desde ella y en nombre del bien se justifica la agresión y la conquista.

Los estados modernos, según Foucault, ya no buscan la salvación en otro mundo, pero sí la pretenden encontrar en este mundo terrenal. "En este

contexto entonces, la palabra salvación toma significados diferentes: salud, bienestar (riqueza suficiente, nivel de vida) seguridad y protección contra accidentes" (Foucault, 1982, p.5). Con el objetivo de resguardar la suerte de los ciudadanos se establecen puntos de control como las delegaciones de policías, hospitales, escuelas, que garantizan la normalidad de la ocurrencia de las situaciones cotidianas, apartando al niño del adulto, el enfermo del sano, al loco del cuerdo, el delincuente del no-delincuente.

Nos parece interesante y complejo este análisis Foucaultiano, pero con miras en los objetivos propuestos, nos referiremos aquí, no al estado en general, sino a la que afirma Kohan (2004) como una de las figuras privilegiadas en la adopción del poder pastoral por el estado moderno, la figura docente-alumno.

> Él –docente- asume la responsabilidad por las acciones y el destino de su grupo y de cada uno de sus integrantes. Él se encarga del bien y del mal que pueda suceder dentro del salón de clase. Él responde por todos los pecados que puedan ser cometidos en "su" espacio. Aunque adquiera modalidades leves y participativas, entre el docente y su grupo hay una relación de sometimiento absoluta; sin el docente, los alumnos no sabrían qué hacer, cómo aprender, de qué manera comportarse; ellos no sabrían lo que está bien y lo que está mal, cómo juzgar la actitud de un colega, la falta de esfuerzo de sí mismo para cumplir una tarea (Kohan, 2004, p.100).

La imagen del maestro como pastor parece seguir vigente. El maestro tiene que responder por cada uno de sus alumnos, conducirlos, guiarlos, alejarlos del mal, acercarlos al bien. Los alumnos no son responsables de sus acciones y consecuencias. El docente es el responsable y garante del destino de sus estudiantes. De igual modo,

> Para desempeñar adecuadamente su trabajo, el docente necesita conocer el máximo posible de sus alumnos; hará diagnósticos de sus emociones, capacidades e inteligencias; conversará con sus padres para saber detalles

> iluminadores de su pasado y de su presente; ganará la confianza de cada alumno para que le confíen sus deseos, angustias e ilusiones. Por último, le enseñará que sin alguna forma de sacrificio o renuncia de sí y del mundo, será imposible disfrutar de una vida feliz y de una sociedad justa (Kohan, 2004, p. 101).

Se le enseña al alumno a domar sus deseos y voluntades en pro de un bienestar futuro. Se le investiga, registrando sus acciones tanto en casa como en la escuela, con la finalidad de poder guiarlo individualmente de un modo eficiente.

Con esto, señala Kohan (2004) “No se trata de hacer al docente villano de la historia. Él también es en muchos sentidos rebaño, de los orientadores, consejeros, y directores que, por su parte son también rebaño de los administradores, supervisores, y macrogestores” (p. 101). El docente y cada uno de las personas que participan de la institución hacen parte de una codificada red relacional, marcada por el poder pastoral.

Estamos de acuerdo con lo planteado por Kohan, consideramos con él que la relación docente-alumno suele mantener –aún hoy- la impronta cristiana. Lo que queremos agregar es un rasgo del pastoreo en los hebreos: la idea del ejercicio del poder como deber. Los docentes, pensamos, suelen asumir el ejercicio de sus funciones como un deber; cuidan, protegen, guían, conducen a sus alumnos por el buen camino, en cumplimiento de sus obligaciones. Esto puede sumergir al docente en un proceso anti-reflexivo, donde el docente simplemente reproduce un conjunto de parámetros previamente establecidos.

Asimismo queremos enfocar lo limitado que está el poder del alumno, dentro de una metáfora donde él es parte de un conjunto de ovejas. El alumno adquiere carácter animal –no sapiente- , mientras que el docente es un hombre. En vista de su categoría, el alumno se ve condicionado a seguir obedientemente la guía del docente.

Esta marcada relación pastoral dentro de la escuela es sofisticada por medio de una tecnología de poder que Foucault define como característica de la modernidad: El poder disciplinario.

El uso cotidiano de la palabra disciplina dentro de la escuela, nos remite simultáneamente, como señala López, "(…) a la idea de distribución de saberes (disciplinas académicas) y a la del control de cuerpos, ejercicio de poder (disciplina de los alumnos en el aula)" (2008, p.76). Ambas significaciones, la de un pensum meticulosamente dividido según el cual se fracciona el tiempo en la escuela y la de alumnos que siguen la norma, nos aproximan a la tecnología de poder descrita por Michel Foucault.

El capítulo III, de *Vigilar y castigar*, es denominado por su autor: *Disciplina*. Esta sección se inicia con una apología al cuerpo del militar, a su vigor, su valentía, su altivez, que se reconoce desde lejos. Esta alegoría al cuerpo no es casual. Es el objeto que la disciplina quiere controlar[11].

[11] Foucault en su libro V*igilar y castigar*, va construyendo el *nacimiento de la prisión*. *Suplicio*, *Castigo*, *Disciplina* y *Prisión*, son los capítulos a través de los cuales va desarrollando las variaciones de los sistemas punitivos en nuestra sociedad. A partir de ellos se permite sentar una tesis general, la de una cierta "(…) 'economía política' del cuerpo: incluso si no apelan a castigos violentos o sangrientos, incluso cuando utilizan los métodos 'suaves' que encierran o corrigen, siempre es del cuerpo del que se trata —del cuerpo y de sus fuerzas, de su utilidad y de su docilidad, de su distribución y de su sumisión" (Foucault,

En la disciplina el cuerpo se presenta, según Foucault (2009), como objeto y blanco de poder. El cuerpo dócil "(…) que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado" (p.159). El cuerpo es el territorio a ser conquistado.

Pero el cuerpo en toda sociedad ha sido objeto de poder, ya ha pasado por el suplicio siendo apedreado públicamente ante un acto inmoral cometido; ha sido abatido con el látigo del amo sobre el esclavo. ¿Qué tiene entonces de diferente la disciplina y su pretendida docilidad de los cuerpos?

Existen tres características fundamentales, dirá Foucault, de la disciplina:

> En primer lugar, la *escala de control*: no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masas, en líneas generales como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas en el nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez, poder infinitesimal sobre el cuerpo activo (Foucault, 1975, p.159). (Cursivas añadidas).

Los cuerpos son individualizados y tratados analíticamente. Todas sus partes son segmentadas y controladas para alcanzar su máximo provecho. El cuerpo del soldado se presenta sin defectos. Alto, esbelto y erguido. Uñas limpias, cabello con corte adecuado, uniforme impecable y botas lustradas. El sujeto importa en tanto esté sujetado al modelo establecido.

Esto nos lleva a la segunda característica, *el objeto de control*, donde lo que se quiere es vigilar permanentemente "(…) la economía, la eficacia de

---

2009, p.34). Sea el cuerpo desmembrado por caballos en el momento del suplicio, o el cuerpo encarcelado y corregido de un modo más "humano" en la prisión, el cuerpo es el eje central, de la historia de los sistemas punitivos, desde la perspectiva foucaultiana.

los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio" (Foucault, 2009, p. 159). Al estar el cuerpo controlado, el poder del individuo también. La finalidad del control va dirigida a la productividad de los movimientos del cuerpo para que éstos respondan a la institución establecida.

Los espacios donde la disciplina habita cuentan con un tercer elemento: la *modalidad* que implica "(…) una coerción ininterrumpida, constante, que vela por los procesos de la actividad más que por su resultado y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos" (Foucault, 2009, p.159).

En la escuela, por ejemplo, el alumno aprende a responder a los timbres que le marcan el tiempo, el espacio y sus movimientos. Lo escucha y va al aula a estudiar matemática, sabe que no podrá jugar, hasta el próximo timbre que le indique la hora de recreo y después de unos minutos un mismo sonido acabará con su momento de esparcimiento, regresándolo de nuevo al aula. En este sentido, plantea Foucault, el resultado de cada actividad parece no importar porque el foco se coloca en la obediencia del alumno a la disciplina.

Todos estos métodos continúa el autor francés "(…) permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar disciplinas" (Foucault, 2009, p.159). Se puede decir

entonces que las disciplinas son el conjunto de técnicas que sujetan al cuerpo a un orden y procedimiento a un seguir determinado. El resultado es el control, la obediencia que permite extraer de él su máximo beneficio.

La disciplina vista así, son formas generales de dominación,

> Distintas de la esclavitud, -continua Foucault- puesto que no se fundan sobre una relación de apropiación de los cuerpos (…). Distintas también de la servidumbre, que es una relación de dominación constante, global, masiva, no analítica, ilimitada y establecidas bajo la forma de voluntad singular del amo (…). Distintas del vasallaje, que es una relación de sumisión extremadamente codificada, pero lejana, y que atañe menos a las operaciones del cuerpo que a los productos del trabajo y a las marcas rituales del vasallaje. Distintas también del ascetismo y de las disciplinas en tiempos monásticos, que tienen por función garantizar renuncias más que aumento de utilidad y que si bien implican obedecer a otro, tienen por objeto principal un aumento del dominio de uno sobre el cuerpo del otro (2008, p.160).

De lo dicho por Foucault se desprende que en la disciplina el cuerpo es tratado de un modo más “suave”, en el sentido que no está bajo la propiedad o voluntad de otro, ni es brutalmente golpeado. Es una tecnología característica del siglo XIX, que busca el modo más eficiente de ejercer su poder,

> (..)un poder que, en lugar de sacar y retirar, tiene como función principal “enderezar conductas”, o sin duda, hacerlo para poder retirar mejor y sacar más. No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas (Foucault, 2009, p.199).

Para cumplir con la función expresada por este filósofo, la de controlar y extraer de la suma de los cuerpos su máxima utilidad, se hace uso de tres simples instrumentos: (1) la vigilancia jerarquizada, (2) la sanción normalizadora, y (3) el examen (Foucault, 2009). Como veremos, si bien estos instrumentos se aplican sobre la totalidad del individuo, no tienen la necesidad de tocar físicamente el cuerpo.

(1) La vigilancia jerarquizada -dirá Foucault (2009)- es un juego de miradas que constriñen. “Un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, a cambio, los medios de coerción hacen claramente visible aquellos sobre los que se aplican” (p.200). La idea que habita el sistema disciplinario es la fiscalización de todos los movimientos que realicen los individuos, ejercer el poder con la mirada o sin la mirada: video, fotos, redes sociales en su conjunto, el panóptico.

La imagen que nos puede dibujar esto, es tal vez, aquellos pupitres uno detrás de otro, cinco filas, dispuestos todos con vista a un punto central, que como Foucault dice “(…) sería a la vez fuente de luz que ilumina todo y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas” (2009, p.203). Es al maestro a quién están viendo los alumnos, aquel que se presenta como modelo a seguir, portador de conocimientos, y que desde esa posición puede fichar, controlar, vigilar, fiscalizar el comportamiento de cada uno de sus alumnos.

(2) La sanción normalizadora, la segunda herramienta que facilita la disciplina, es aquel micro mecanismo penal que dicta la norma de estos centros de encierro (Foucault, 2009). En ellos se “goza de ciertos privilegios de justicia, con sus propias leyes, sus delitos especificados, sus formas particulares de sanción, sus instancias de juicio” (Foucault, 2009, p.208).

Son mecanismos particulares de control, que más allá de las leyes y códigos del Estado, instituyen en ese espacio-tiempo lo que tiene que ser o

no penalizado. Al sujeto quebrar la norma, es castigado. Para ello, continúa Foucault (2009) el castigo se constituye dentro de la disciplina desde un sistema doble: gratificación-sanción.

Podemos ver plasmadas estas ideas de Foucault en la escuela. Allí existen normas claras. Por ejemplo, en algunas instituciones los alumnos no pueden llevar el cabello largo y las alumnas las faldas por encima de la rodilla. Fuera del recinto escolar esta norma no tiene ningún tipo de validez. Pero dentro, de no ser cumplida la norma, los alumnos serán sancionados; por el contrario, si obedecen la regla establecida serán gratificados.

Estos pequeños sistemas penales teniendo como función encausar la conducta de los cuerpos, homogenizan. Pero también, individualizan, estableciendo grados y rangos que permiten "(…) señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes y también castigar y recompensar" (Foucault, 2008, p.210). Los alumnos, llevando esto a la escuela, son uniformados. A través de las reglas se busca que todos tengan el mismo comportamiento, sean clasificados en escala de valor y se mantengan las diferencias entre ellos. Nos topamos así, con buenos o malos estudiantes, los que cumplen la norma y los que no.

(3) El examen: es la suma de las dos técnicas anteriores: vigilancia jerarquizada y sanción normalizadora. En la evaluación se conjugan la mirada que controla y la norma en función de la cual se clasifica y califica. Ésta es la razón, escribe Foucault, de que "(…) en todos los dispositivos disciplinarios, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse

la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de las fuerzas y el establecimiento de la verdad" (Foucault, 2009, p.215).

En otras palabras, para Foucault, el examen es la máxima conmemoración del poder. El sujeto está ahí vivenciando la fuerza del otro que se erige como superior. El evaluado, sí quiere gozar de la gratificación, está limitado a comportase y responder adecuadamente, por el contrario, será sancionado.

Aunada a estas tres herramientas -vigilancia, sanción normalizadora y examen- se encuentra la arquitectura de estos centros de encierro donde se desenvuelve el poder disciplinario. Foucault (2009) en este sentido, hará referencia al panóptico de Bentham una estructura diseñada en 1791, centrada en el principio de que el poder debería ser visible e inverificable.

> Visible: el detenido tendrá sin cesar ante los ojos la elevada silueta de la torre central desde donde es espiado. Inverificable: el detenido no debe saber jamás si en aquel momento se lo mira, pero debe estar seguro de que siempre puede ser mirado (Foucault, 2009, p. 233).

Son dos elementos, expresa este filósofo, con los que tendría que contar la estructura. Por un lado, el individuo siempre se debería sentir vigilado, por el otro, no podría corroborar, de ningún modo, si su sensación es un asunto de percepción o realidad.

Para alcanzar esto, la estructura presentada por Bentham, describe Foucault (2009), contaría con una torre central, desde la cual todos los sujetos podrían ser y sentirse vigilados. El vigilante no podría ser visto gracias a un juego de sombras que imposibilitaría saber si éste se encuentra

o no en su lugar de trabajo. De tal modo, que la construcción garantizaría, que el individuo se supiese y sintiese, siempre vigilado, estándolo o no realmente. Es éste el efecto mayor del panóptico:

> (…) inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. Que la perfección del poder tienda a volver inútil la actualidad de su ejercicio; Que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce; en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores (Foucault, 2009, p. 233).

De las palabras de este autor podemos decir entonces, que la función del panóptico no sería tan solo controlar al individuo que está dentro, sino que el mismo individuo reproduzca el control; que la disciplina no se halle en una relación de exterioridad con respecto a él sino que lo habite. En este sentido, el poder disciplinario en el panóptico llegaría a su máxima expresión de perfección luciéndose como un poder poco costoso y altamente eficiente (Foucault, 2009).

Lo más interesante de todo esto es que el panóptico como una máquina perfecta nunca fue construido. Así lo señala Revel (2006), siguiendo a una entrevista realizada a Foucault (1978). En esa entrevista Foucault dice que el panóptico fue una utopía que nunca funcionó de la forma como fue imaginada. Esto hace pensar a esta autora:

> (…) Que las relaciones de poder nunca alcanzan esa transparencia absoluta de la vida y de los cuerpos bajo los ojos del poder; en otros términos, esto significa que jamás la libertad de los hombres, lo opaco de sus relaciones, la complejidad de sus cambios, la riqueza de su vida, puede ser reducida bajo el

> dominio loco y total de aquello que pretende, al mismo tiempo, corregirla, gerenciarla y explotarla[12] (Revel, 2008, p.60)

Aunque aún hoy podamos encontrar alguna de las características del sueño de Bentham, en la arquitectura de las escuelas, hospitales, prisiones y manicomios, como esa idea de un patio central desde donde se puede vigilar a todos los individuos, estos lugares no pueden, como lo señala la cita, encerrar la multiplicidad humana, las personas que habitan estos espacios, lo dinamizan haciendo imposible la idea de una entidad rígida que los coaccione por entero.

Ante esa fuerza que intenta, como dice Revel, gerenciar, corregir, conquistar al sujeto, se hace presente el hombre en su complejidad, ser vivo, que desde su vitalidad se rehúsa a ser asesinado, con la poca movilidad que implica estar bajo el mando de una estructura. El poder que se ejerce sobre el otro, trae consigo, de este modo, la resistencia.

La resistencia en Foucault, como señala Giraldo (2006) "(…) no es una sustancia y no es anterior al poder, es coextensiva al poder, tan móvil, tan inventiva y tan productiva como él (…)" (p.106). La resistencia es inmanente al poder, por eso sus definiciones van de la mano:

> Así como la red de las relaciones de poder concluyen por construir un espacio tejido que atraviesa aparatos y los instrumentos sin localizarse exactamente en ellos, así también la formación del enjambre de puntos de resistencia surca las estratificaciones sociales y las unidades individuales, y es sin duda la codificación estratégica de esos puntos de resistencia lo que torna posible una revolución (Foucault, 2006, p.102).

[12]"(...) Que as relações de poderes nunca alcançam essa transparência absoluta da vida e dos corpos sob o olho do poder; em outros termos, isto significa que jamais a liberdade dos homens, a opacidade de suas relações, a complexidade de suas trocas, a riqueza de sua vida pode ser reduzida sob o domínio louco e total de aquilo que pretende, ao mesmo tempo, corrigi-la, gerenciá-la e explorá-la" (Revel, 2006, p.60). (Traducción propia)

La resistencia consiste en relaciones de fuerzas multiformes, que quiebran, cortan, fracturan el poder. La resistencia son líneas de convergencias que inciden en los alineamientos coercitivos que pretende efectuar el poder disciplinario. Circulando entre nosotros, en lo cotidiano, están las líneas de poder y resistencia. Están atadas una con otra.

En este sentido para Foucault, (o por lo menos es la interpretación que haremos), la revolución no es la toma de poder, porque como él mismo dice, éste no se puede agarrar. Es más bien, la conjunción articulada de puntos de resistencia. Puntos que expresando su multiplicidad se niegan a la normalización establecida.

Un punto de resistencia pensamos, a partir de lo propuesto, puede ser la decisión de un alumno de no hacer su tarea. Él, desde su no hacer, ejerce su libertad, corta el poder, lo modifica, ¿Dónde queda ahí el supuesto poder del maestro? ¿De la escuela sobre él? ¿En la calificación y clasificación posterior de este alumno?

Sí todos los alumnos decidiesen, ejercer su libertad y no hacer su tarea, en la articulación de sus resistencias individuales, estaría la posibilidad de una revolución. Esta resistencia articulada no pasa por tomar o quitarle el aparente poder al maestro o director, sino por expresar la insatisfacción, sacudir las redes de poder, y abrir espacio a la complejidad humana.

La lectura que hasta aquí hemos realizado del poder disciplinario en Foucault, referente a la escuela, no es fortuita. Foucault (2009) al exponer la

idea del poder disciplinario, parte principalmente de las ideas de Juan Bautista De La Salle. Sacerdote y educador francés (1651-1719), que transformó la educación. Para su época "(…) los alumnos de las escuelas eran instruidos de uno en uno, él revolucionó las escuelas al enseñar a toda una clase a la vez" (La Salle, s.f. p.1).

De La Salle, como se expresa en la cita, es el que hace posible, el impartir una misma clase a varios alumnos, desarrollando toda una metodología de cómo tratar a los estudiantes, ubicarlos en el espacio y distribuir su tiempo. Aunque estemos de acuerdo o no con el método disciplinario, consideramos fundamental el aporte de este educador pues hizo posible la masificación de la educación, permitiendo concebir hoy la educación como un derecho humano universal.

Muestra de este modo Foucault cómo el sistema escolar que ha permitido la educación masiva de niños, se articula desde un método que tiende a ser coercitivo, haciendo dóciles los cuerpos y extrayendo de ellos su máxima utilidad. Donde aún hoy, se puede reconocer la vigilancia jerarquizada, la sanción normalizadora y el examen, herramientas a través de las cuales, como fue descrito, se ejerce el poder disciplinario. Pero en la cual, se presentan a su vez diversos y creativos puntos de resistencia.

Reconoce Kohan este complejo carácter disciplinario de la escuela. Por eso nos hemos acercado a Foucault. En las escuelas, dice el autor,

> (…) los individuos tienen experiencias de sí que modifican la relación consigo mismos en una dirección precisa. Son experiencias demarcadas por reglas y procedimientos que incitan subjetividades dóciles, disciplinadas y obedientes.

> La escuela moderna no es hospitalaria de la libertad aunque precise de ella para que lo que acoge sea ejercicio del poder disciplinario de sus visitantes y no de un mero sometimiento (Kohan, 2004, p.103).

El individuo que se acepta como normal dentro de la escuela, destaca Kohan, siguiendo a Foucault, es aquél que tiene la virtud de seguir las reglas y la voluntad de otro. Sumiso. Aquel sujeto, que tiene que emitir la idea recibida, porque aunque puede elegir no hacerlo, conoce bien las consecuencias dentro del sistema de su irreverencia.

Ante esto, escribe Kohan,

> Pensamos en una filosofía que permita poner en cuestión el modo dominante de constitución de la subjetividad escolar: para ello, es preciso una filosofía que indiscipline, que se oponga al disciplinamiento escolar, que ayude a pensar preguntas tales como: '¿Es posible una escuela/ educación no disciplinar? ¿Podemos inventar una institución (y una sociedad) donde se ejerza el poder de forma menos jerárquica, autoritaria y discriminadora? ¿Es posible educar subjetividades más libres, imprevisibles, menos disciplinadas? (Kohan, 2004, p.116).

Lo que el hombre es, está sujeto a la red de relaciones de poder de la cual es parte. La filosofía, siguiendo la cita, siendo praxis cuestionadora, permite reflexionar el campo de acción, ponerlo en juego, abrirlo. Ante una única realidad, dibuja signos de interrogación, que les permite a los practicantes pensar en otras posibilidades. Es ésta la libertad foucaultiana de la que hablamos, tener la posibilidad de imaginar y vivir otra opción. En este sentido la filosofía dentro de la escuela, es resistencia.

Siendo ésta la función de la filosofía, no se justifica qué sea ella un privilegio, ¿hay alguna persona –niño o adulto- que no tenga el derecho a pensar lo que es y quiere ser más allá de lo que se le exige ser? De este modo, Kohan (2003) defiende la posibilidad de hacer *filosofía con niños*, "No

para que sean filósofos profesionales, pero sí para que ellos sean capaces de articular por sí mismos la visión de mundo que nortea su vida en sociedad"[13] (Kohan, 2003, p.12).

Por esto Kohan, buscando un espacio de inclusión, acude a la escuela pública, siendo lo público,

> (…) el espacio común, aquel que no está sometido a intereses particulares ni a las leyes del mercado. Es el espacio de la lucha política, lucha por la apropiación de un espacio privilegiado para la legitimación de y circulación de saberes, y para la constitución de la subjetividad. Es al mismo tiempo, un espacio de pretensiones universales, que por definición ansía poder recibir a todos, sin cobrar entrada. Por último, es el espacio de las clases excluidas, de aquellas que no pueden pagar más de lo que ya pagan por su educación. Aquellos que más sufren el precio de la socialización sin haber hecho nada para eso"[14] (Kohan 2003, p.13).

Kohan piensa en la escuela como un espacio de alto alcance para la normalización de saberes porque es un espacio abierto a todos, también para aquellos históricamente excluidos. La filosofía dentro de este recinto, podría colocar en cuestión el juego de lo normal y ser compartida, como en tiempos de Sócrates en plazas públicas, con más y más personas.

La propuesta *filosofía con niños*, confesa indisciplinada, busca abrir espacios de reflexión dentro de la escuela que permitan pensar los mecanismos a los que estamos sujetados, para ir trascendiendo, poco a

[13] "Não para que sejam filósofos profissionais, mas sim para que eles sejam capazes de articular por si mesmos a visão do mundo que norteia sua vida em sociedade" (Kohan, 2003, p.12) (Traducción propia).

[14] "Entendemos o espaço público como o espaço comum, aquele que não está submetido a interesses particulares nem as leis do mercado. É o espaço da luta política, luta pela apropriação de um espaço privilegiado para a legitimação e circulação de saberes, e para a constituição de subjetividade. É, ao mesmo tempo, um espaço de pretensões universais, que por definição anseia poder receber a todos, sem cobrar ingresso. Por ultimo, é o espaço das classes excluídas, daqueles que não podem pagar mais do que já pagam pela sua educação, aqueles que mais sofrem o preço da socialização sem ter feito nada para isso" (Kohan, 2003, p.13). (Traducción propia).

poco, al paso del diálogo filosófico, la disciplina. Para liberarnos y, decidir por nosotros mismos y junto a otros, lo que somos y queremos ir siendo.

Fernando Savater por su parte, parece hacerle ruido la idea de una educación que vaya progresivamente superando la disciplina. Si nos acercamos a su libro, *El valor de educar*, encontraremos un capítulo titulado *La disciplina de la libertad.* En él, este español, señala la íntima conexión de la disciplina con la enseñanza:

> (…) la propia etimología latina de la palabra (que proviene de disciplina, compuesto a su vez de *discis*, enseñar, y la voz que nombra a los niños *pueripuella*) vincula directamente la disciplina con la enseñanza: se trata de la exigencia que obliga al neófito a mantenerse atento al saber que se le propone y cumplir los ejercicios que requiere el aprendizaje (Savater, 1997, p.47).

La disciplina, en el sentido abordado por este autor, está indisociablemente ligada a la enseñanza siendo ella el camino por medio del cual se le exige al alumno que cumpla con su deber de aprender[15]. Savater hace referencia, en su libro, al poco interés de los niños por los estudios y a la necesidad de nosotros de obligarlos a estudiar.

Si bien puede esto llamarse tiranía, esta tiranía, según Savater (1997), es necesaria, ya que, como él expone "la enseñanza siempre implica una cierta forma de coacción, de pugna entre voluntades" (Savater 1997; p.43). Porque a través de ella le imponemos al neófito nuestra humanidad, "(…) tal cual como nosotros la concebimos y padecemos, igual que le imponemos la

[15] Kohan, también hace referencia, a la etimología latina de la palabra disciplina, cuando escribe: "disciplina es una forma abreviada del término discipulina, de denotación educativa, ligada al aprendizaje (disci) del niño (puer), en un doble proceso de saber y poder: presentar determinado saber al niño y producir estrategias para mantenerlo en ese saber. Al menos en la etimología, –el saber y el poder- y la infancia están juntas" (Kohan, 2004, p.81).

vida. Oscuramente, presentimos que los condenamos a mucho pero también les damos la posibilidad de inaugurar algo" (Savater, 1997, p. 44).

Siguiendo las palabras citadas, podemos decir, que para el filósofo español, damos la vida al niño sin preguntarle si quiere o no vivir, es un acto iniciático impositivo, pero con el que también damos la posibilidad al otro de comenzar algo. La educación en cierto sentido es lo mismo, es un acto impositivo, obligamos al otro a saber lo que como humanidad hemos conquistado, pero también, a través de ella le abrimos la puerta a participar de este mundo.

La educación, con ese cierto matiz opresivo, nos permitirá alcanzar, desde la postura de Savater,

> (…) el objetivo explícito de la enseñanza en la modernidad (que) es conseguir individuos auténticamente libres. Pero –se pregunta Savater- ¿cómo admitir sin recelo o sin escándalo que la vía para llegar a ser libre y autónomo pase por una serie de coacciones instructivas, por una habituación a diversas maneras de obedecer? (Savater, 1997, p. 44). (Paréntesis agregados).

Para él, siguiendo a Hegel[16], devenimos en libertad. No nacemos libres. Por tanto, nos hacemos libres. De ahí que solo aprendiendo, siendo obligados por los que sí saben, podremos pasar de un nacimiento dependiente a la independencia.

Para que el alumno pueda alcanzar tal libertad, el profesor, recomienda Savater (1997) deberá "practicar una enseñanza que se haga respetar pero

[16] Escribe Savater, "a ello apuntaba Hegel, cuando estableció que «ser libre no es nada, devenir libre lo es todo». No partimos de la libertad, sino que llegamos a ella. Ser libre es liberarse: de la ignorancia prístina, del exclusivo determinismo genético moldeado según nuestro entorno natural y/o social, de apetitos e impulsos instintivos que la convivencia enseña a controlar" (1997, p.44).

que incluya como una de sus lecciones necesarias el aprendizaje de la irreverencia y de la distancia razonada (o burlona) como vía de madurez intelectual" (p. 52). El profesor debe hacerse valer en sus clases pero, y a su vez, inculcar el distanciamiento en los niños con respecto a lo que él enseña.

Savater, en esta línea, se refiere a Foucault, planteando algunas críticas a la idea de poder disciplinario en la educación -al cómo asumir estás ideas- y a lo importante del aporte de este francés "desmitificando la idealización atemporal y a-histórica del proceso educativo" (Savater 1997; p. 47). En cuanto que, la escuela es un constructo de su tiempo.

Su crítica a Foucault y a sus seguidores radica en que mantienen a veces

> (…)una consideración a la par excesivamente global y ambigua del poder: por una parte, el poder disciplinario es el responsable final de cualquier procedimiento moderno de educación tanto de los más coactivos como de lo más liberales, tanto de los que todo lo rigen desde la omnipresencia vigilante del maestro como los que interiorizan el control en forma de espontaneidad creativa del discípulo; por otra no sabemos si ante esa omnímoda difusión de lo disciplinar debemos mantener una actitud crítica, apologética, cómplice, rebelde o neutral (Savater 1997; p.48).

Entendemos el planteamiento de Savater, el poder disciplinario se encuentra en todo tipo de relación, -de hecho es Foucault (1979) el que señala que sería importante investigar cómo el poder disciplinario ha invadido las relaciones familiares-, este poder es un poder coercitivo, que entendido en términos creativos está circulando entre nosotros, al igual que la resistencia que le es inmanente.

Foucault, por ejemplo, nació dentro de este sistema disciplinario, a pesar de ello practicó la resistencia mediante sus posiciones, propuestas y

tesis sobre el poder, la sexualidad, la locura, los infames, entre otros temas, ¿Cómo es que el poder disciplinario también da nacimiento a la espontaneidad creativa presente en Foucault? ¿Y ante tanta ambigüedad y globalidad del poder, qué hacemos? ¿Qué posición asumimos?

Lo que pensamos es que Foucault nos proporciona una mirada mucho más compleja de lo que son los vínculos, entendidos como relaciones de poder de las cuales todos somos partícipes y responsables. Si bien es un sistema disciplinario que desde su arquitectura e instrumentos coacciona, el poder circula por todas las relaciones y con él las líneas de resistencias que nos dan la posibilidad de modificar, de elegir, de asumir otra posición ante el sistema instituido.

Lo que se está proponiendo dentro de la experiencia de *filosofía con niños*, pensamos, es reforzar, tal vez esa idea de Savater, de darle al niño la posibilidad de inaugurar algo, de que él desde su infancia, pueda participar en lo que hasta ahora como sociedad hemos alcanzado. Aunque para esto tenemos que compartir con los niños esos alcances, podríamos pensar desde la filosofía en formas menos tiránicas, menos intocables, más abiertas a escuchar lo que el otro trae de diferente.

Justificar la represión de la disciplina con la excusa de que tiene como objetivo la conquista futura de su libertad por parte del disciplinado parece el inicio de una regresión al infinito: ¿cuándo podrá él ser escuchado? ¿Solo cuando consiga repetir las palabras que le hemos dado? ¿Y sí el punto de

inicio no fuese obligar al niño a escuchar al adulto sino una relación de escucha mutua entre ambos actores?

Para finalizar, queremos decir que son necesarios los mecanismos a través de los cuáles podamos regular nuestras acciones y encuentros con otros, pero esos mecanismos, esos modos organizativos, pueden ser discutidos y redefinidos por el grupo, sean estos niños o adultos, de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo. Ante la entrada de un nuevo integrante, por ejemplo, posiblemente se haga necesaria la rediscusión de los modos de encuentro, porque con su llegada, el espacio es automáticamente otro. Estos espacios permanentes de diálogo, es lo que nos permitirá, entre otras cosas, generar una relación de respeto con el otro, sea éste docente o alumno.

Llamar a la construcción y discusión conjunta de los mecanismos que regulen el encuentro social: “disciplina”, consideramos, puede ser equívoco estando esta palabra cargada de tanto significado en nuestra sociedad. Porque si bien es necesario construir espacios de respeto mutuo, como vimos, esos espacios no son necesariamente los que se generan dentro de la dinámica disciplinaria que habita la escuela, donde la voz del niño, por ejemplo, suele ser sometida por la voz del docente.

De este modo, hablar de una filosofía que indiscipline, como veremos en el próximo capítulo, no refiere a una práctica social sin reglas, sino a un hacer en comunidad, donde son los propios individuos los que generan las formas de regular su hacer. La filosofía indisciplina, en la medida que sus

practicantes no se limitan a ser parte de un rebaño, por el contrario reflexionan sobre las formas de control en las que están inmersos, buscando ampliar su campo de acción en la defensa de la pluralidad del pensamiento.

Tenemos que desmontar la metáfora del pastor de ovejas. El alumno no es una oveja, el docente no es su pastor. El niño siente y piensa, pertenece al género *homo sapiens sapiens*. ¿Por qué negarle la posibilidad de compartir su pensamiento que no es y no tiene por qué ser el nuestro? ¿Por qué postergarle este derecho?

Matthew Lipman apostó por el pensamiento de los niños, por medio de la creación y puesta en práctica del programa *filosofía para niños*. A continuación analizaremos su propuesta, puesto que es antecedente indiscutible de la experiencia *filosofía con niños* que estamos estudiando.

2. Lipman: La filosofía en el aula.

Por otro lado, los filósofos tendían a pensar que todo paso de la filosofía en dirección a la educación implicaba necesariamente una pérdida de prestigio.
Lipman

Lipman entiende que “el problema pedagógico es, al menos en su primer nivel, transformar al niño que ya está pensando en un niño que piense bien” (Lipman, 2001, p.67.) Para este filósofo norteamericano, la educación debe poder mejorar las formas de pensar de los niños. Asumiendo esto, Lipman hace una ruda crítica al modelo educativo que basado en la trasmisión, memorización y absorción de información no enseña a pensar; propone así dejar atrás la metodología asentada en la imposición de

patrones externos para partiendo de la experiencia vital de cada niño[17] enseñarlos a pensar bien por medio del programa: *filosofía para niños*.

Pensar bien es, para el autor de *La filosofía en el aula*, desarrollar el pensamiento complejo. Pensamiento,

> (…) que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. El pensamiento complejo examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios. El pensamiento complejo está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño (Lipman, 2001, p.67).

En otras palabras, propone Lipman la formación de niños que piensen y sean capaces de develar los supuestos que se esconden en los argumentos de sus interlocutores, que sepan cómo criticar y cuestionarlos y sobre todo estén preparados para descubrir los supuestos que sustentan sus propios pensamientos, criticarse, cuestionarse, autocorregirse y trazar -con otros- nuevos caminos.

Esta misión que atribuye Lipman a la escuela, la de enseñar a pensar, sería posible cumplirla a través de la filosofía, debido a que, si bien todas las asignaturas exigen pensar, difícil es no hacerlo en filosofía, siendo que "la filosofía y el pensamiento –o quizás la filosofía y el empeño de pensar mejor- van de la mano" (Lipman, 2001, p. 104). En otras palabras, propone el

[17] Esta idea de tomar la experiencia vital de cada niño como punto de partida de todo proceso educativo es desarrollada por Lipman a partir de lo propuesto por Jonh Dewey (1967*).* En ella, como expone López (2008), la experiencia "debe ser pensada como experiencia formativa" (p.21). Esto es, la vivencia del niño es medio para formarlo. Este punto, defiende López, como abordaremos más adelante, es re-significado en la *filosofía con niños*, a partir de la experiencia entendida como tragedia.

filósofo norteamericano que la filosofía sea una disciplina dentro del colegio encargada de incentivar el pensamiento en los niños.

Pero, ¿qué entiende Lipman por filosofía?, para Walter Kohan, estudioso del autor, son cinco las maneras en que Lipman entiende la filosofía: “a) una disciplina escolar; b) un modo de vida; c) un modelo de investigación; d) un pensar de orden superior (crítico, creativo y cuidante); e) una forma de saber institucionalizada con 25 siglos de historia” (Kohan, 2002, p. 54). Analizaremos, a *grosso modo*, cada uno de ellas, para entender el poder de esta práctica dentro de la escuela.

(a) La filosofía es una *disciplina,* que debería formar parte del currículo escolar desde el inicio de la vida académica del alumno. Porque señala Lipman,

> No hay ningún estudio que pueda preparar al niño de manera más efectiva para combatir el adoctrinamiento que la filosofía. Ninguna disciplina ofrece a los niños ese abanico de alternativas a preguntas de suma importancia para ellos, y ninguna otra disciplina toma más en serio el desarrollo de la capacidad para juzgar por sí mismos (Lipman, 1998, pp.171-172).

La filosofía viene a ser una especie de meta disciplina, que así entendida unifica y permite al alumno tener una comprensión global de sus estudios, gracias a que genera práctica y hábitos de pensamiento.

(b) Un *modo de vida*, Lipman considera que,

> El modelo para hacer filosofía es la gran figura solitaria de Sócrates, para quien la filosofía no era una adquisición, ni una profesión, sino una forma de vida. Lo que Sócrates nos enseña no es a saber filosofía, ni aplicarla, sino a practicarla (Lipman, 1998, p.30).

En otras palabras, el autor influenciado por Sócrates, entiende que la filosofía es un hacer, una acción que transforma por entero al practicante.

(c) *Un modelo de investigación*. La investigación para Lipman (2001), tiene que ver con el "(…) interés por descubrir las propias debilidades y rectificar los errores en sus propios procesos" (p.181). Entender la filosofía como modelo de investigación, quiere decir entonces que es ésta, un hacer auto-correctivo y auto-crítico que pretende elaborar mejores juicios sobre los problemas que conlleva nuestra existencia. Esta práctica indagadora es un hacer social que se desarrolla con otros en un ambiente de mutuo respeto.

Además de la filosofía, comparte Lipman con Dewey, son *modelos de investigación*, la educación y la democracia. En este sentido, entiende el autor por democracia, una "(…) democracia participativa orientada por la inteligencia (…)" (Lipman 2001, p.332). La relación de esta práctica participativa con la educación es indisociable.

El recinto escolar, para Lipman, es el garante de la democracia, siendo que "desde el momento en que la sociedad es el producto de las escuelas, la calidad de su democracia reflejará la calidad de sus procesos educativos" (Lipman, 1998, p. 324). En tal sentido, si se goza de métodos educativos participativos en la infancia, como la filosofía, se aseguraría una buena democracia.

(d) La filosofía para Lipman es un *pensar de orden superior*.

> El pensamiento de orden superior no es equivalente exclusivamente al pensamiento crítico, sino a la fusión entre el pensamiento crítico y creativo. (…) El pensamiento creativo como el pensamiento crítico se apoyan y se refuerzan mutuamente como, por ejemplo, cuando un pensador crítico inventa nuevas premisas o criterios o cuando un pensador creativo da un nuevo giro a una convención o tradición artística (Lipman, 2001, p.63).

Esto es, siguiendo la cita, la filosofía entendida como una habilidad no solo para juzgar fundamentos teóricos, sino para instituir nuevas formas y métodos más allá de lo establecido. Habla Lipman de un pensar en torno al pensar, que nos permite reflexionar sobre cómo razonamos y conceptualizamos. Este pensar es posible enseñarlo dentro de la escuela, principalmente a través de herramientas lógicas (Kohan, 2002).

(e) Por último, es un *saber instituido.* Para Lipman la tradición filosófica, que se remonta al siglo VI A.C, siempre se ha enfrentado a un cuerpo de conceptos considerados importantes para la vida y el conocimiento humano. Sin esos conceptos funcionando, paz, amor, libertad, belleza, tiempo, amistad, entre otros, se nos haría mucho más difícil, según él, dar sentido a nuestra experiencia (Lipman, 1998). En ese sentido,

> La filosofía trata las formas en que esos conceptos regulan nuestra comprensión de las cosas que hacemos en nuestra vida. Es indispensable que las personas adquieran estos conceptos durante su infancia si quieren dotar de sentido a los aspectos sociales, estéticos y éticos de sus vidas (Lipman, 1998, p.81).

De modo que Lipman propone hacer -y hace- traducciones noveladas de la historia de la filosofía adaptadas al desarrollo cognitivo de los niños. Esto permite, según él, una vinculación inmediata con el cuerpo teórico de los grandes filósofos y la práctica dialógica con sus ideas.

Estos cinco modos en que este filósofo parece entender su hacer, no son excluyentes, por el contrario, se consigue en el aula tomando como guía tres tipos de modelos. El primero, de ellos (1) *El modelaje entre iguales,* donde se quiere:

> (…) <<convertir la clase en una comunidad de investigación>> en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre la de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar sus argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos (Lipman, 2001, p.57).

Es decir, es necesario hacer del aula un espacio de aprendizaje mutuo, donde el niño sienta la confianza para poder expresarse; donde sus opiniones sean atentamente escuchadas, se invaliden y se replanteen argumentos, y a partir de ellos se desarrolle y se construyan otras ideas.

En este espacio, "los niños utilizan los comportamientos de sus iguales como modelos para ellos mismos" (Lipman, 2001, p.295). En otras palabras, el espacio está regulado, en parte, por la conducta de los propios niños que sirven de ejemplo para sus pares.

Aunado a esto, se asume (2) *el texto como modelo*, las novelas que conforman el currículo de *filosofía para niños*. En ella los personajes que se describen son contemporáneos a los alumnos, entre ellos se va retratando la forma de pensamiento que se quiere generar y se presentan de un modo solapado y adaptado al nivel de los infantes los grandes problemas de la historia de la filosofía. Estos textos vienen dotados con sus respectivos manuales para guiar a los profesores en su trabajo como facilitadores[18].

Por último (3) *El modelo docente.* Los profesores, comenta Lipman (2001), son siempre modelos para el niño -para bien o para mal-, en este caso es preciso que los profesores sean modelos que "(…) valoren los

[18] Son siete las novelas, con sus respectivos manuales, que conforman el currículo creado por Mattew Lipman entre 1969 y 1980, a saber: Elfie, Kio y Agus, Pixie , Harry Stottlemeier's Discovery , Lisa, Suki, Mark. http://www.izar.net/fpn-argentina/ (Revisado 13-10-11)

procesos de investigación en cualquier intercambio dialógico" (p.296). No se trata de docentes que estén tan solo pendientes de los resultados, sino que sean sensibles al proceso de indagación.

El docente participa como uno más de los alumnos del proceso investigativo estimulando el diálogo genuino, las habilidades de razonamiento y propiciando un ambiente confiable. No pretende -según el programa- inculcarles a los niños sus creencias, al contrario, deberá estimular el pensamiento propio en sus alumnos.

Para alcanzar estás destrezas, se somete al docente a un período de preparación, facilitada por filósofos –preferiblemente- que, por medio de aulas vivenciales, le enseñan cómo hacer del salón de clases una comunidad de indagación. Luego, el filósofo va junto al profesor al aula, mostrando con sus propios alumnos cómo facilitar el programa. Culmina este proceso con una fase de observación donde el docente es supervisado y evaluado por la persona a cargo de su formación[19] (Lipman, 2001).

Filosofía para niños se presenta así, como un modo efectivo de llevar la filosofía a la escuela. Idea que transformó la filosofía permitiéndole a ésta expandir su campo de acción hasta los más pequeños. Hoy, sumados a la idea de Lipman, se encuentran filósofos y educadores, que en más de 50

[19] Con respecto a los educadores de los docentes dice Lipman: "En general, es más fácil elegir filósofos y prepararles para ser formadores de profesores, que buscar educadores profesionales y adiestrarle en los hábitos de la filosofía" (Lipman, 2001, p.105). Estos futuros educadores, siendo filósofos se les instruye en la metodología educativa del programa y su relación con la filosofía.

países[20] apuestan por este programa, pretendiendo estimular en los niños el buen pensar.

Kohan, fue uno de los atraídos por Lipman, estudió junto a él y aplicó su programa. Al marcar su distanciamiento, no se ubica en oposición a su maestro, sino por el contrario, reconoce la influencia de este filósofo en él, y problematiza su propuesta, criticando el modo como entendió la práctica filosófica compartida con niños. Preguntándole al filósofo argentino qué lo había forzado a hacer este movimiento, nos respondió:

> Muchas cosas, afectos, personas, ideas... Yo te diría, en primer lugar, los niños y niñas, o la infancia, su sensibilidad, su atención, su palabra... digamos que yo no tenía una idea previa de lo que resultaría de ese encuentro con la infancia y la propia práctica a partir de la filosofía para niños – que, por cierto, fue para mí "revolucionaria" en el modo de concebir y practicar la filosofía en relación con el espacio académico – fue generando en mí una necesidad de pensar todo de nuevo, todo desde el comienzo, un todo lo más infantil posible[21].

Transformó el encuentro con Lipman las ideas que hasta ese momento tenía Kohan en torno al ejercicio académico de la filosofía. Cambió el encuentro con los niños y niñas el programa que luego traía consigo. Del encuentro con los otros, Kohan parece verse obligado a repensar su hacer.

> Lo que necesité reconsiderar es esa idea de algo previamente establecido que hay que disponer para la infancia o que tenemos como el mejor modo posible de presentación de la filosofía. Y más todavía la propia idea de filosofía e infancia, lo que entendemos por cada una de ellas[22].

[20]Actualmente el programa se aplica con éxito en más de 50 países alrededor del mundo, (Colombia, Argentina, Brasil, Chile, España, Islandia, Alemania, Italia…) esto ha traído consigo, un buen número de seminarios, y postgrados en torno al programa. Para más información: http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=philosophy_for_children (Revisado 13-10-11)

[21] Comunicación personal con Walter Kohan del 14 de septiembre de 2011.

[22]Ídem.

Podemos decir, a partir de sus palabras, que son tres aspectos inter ligados en los que se basa su reflexión y crítica a *filosofía para niños*. Por un lado, el método, novelas, manuales y modelos previamente establecidos, por el otro, la noción de filosofía y la noción de infancia desde la cuales se formula todo el programa. Asumiendo esto, abordaremos cada punto, para entender el desplazamiento del *para* al *con* realizado por Kohan.

Si revisamos en el diccionario de la Real Academia Española, por ejemplo, encontraremos que la palabra "modelo", se encuentra asociada a palabras como representación, referencia, reproducción, imitación, ejemplo, perfección. Lipman presenta dentro de su programa al docente, la comunidad y el texto como modelos. Esa idea de una imagen ya dibujada a la que tendrían que apegarse los alumnos y los profesores presenta para Kohan varios inconvenientes:

La distinción entre filósofos y docentes, siendo que los filósofos educaran a los docentes, teniendo éstos que seguir el ejemplo mostrado por aquellos. Se sustenta en una división entre expertos y no, además de la idea de textos y manuales que solo necesitan ser empleados, plantea Kohan terminan sometiendo doblemente al docente: "(…) a una textualidad ya determinada que solo debe aplicar y a una autoridad externa, la del *experto*, que determinará la calidad filosófica de esa 'aplicación'" (Kohan, 2004, p. 112).

Ante un filósofo que marca y corrige el camino y un texto con sus respectivas instrucciones previamente establecidas, "el docente –continúa

Kohan- no tiene peso alguno en decisiones políticas, filosóficas y metodológicas fundamentales para su propia práctica" (Kohan, 2004, p. 113). cuestión que coloca en juego la democracia participativa dentro del programa, siendo que el docente destinado a *aplicar* el programa, no tiene la posibilidad de crear con otros, maestros, filósofos, alumnos, lo que será su hacer.

El docente, dentro de *filosofía para niños*, denuncia además Kohan, es un pastor y aún peor un pastor invisible. Como él mismo dice, el docente,

> Si es alguien 'bien formado' en el programa, 'sacrifica' su interés filosófico en función del interés de los alumnos. Su función es la de cuidar del desarrollo moral e intelectual de todos y cada uno de los miembros de su grupo. Para su mejor desempeño se tornará invisible, irreconocible. Será participativo y dialógico hasta el punto de permitir que sus alumnos hagan las reglas de conducta que ellos mismos controlarán. Su mayor conquista será volverse innecesario (Kohan, 2004, p. 113).

La figura del docente si bien pretende la concreción de una comunidad de investigadores, en esa comunidad su figura será sistemáticamente sacrificada, para que los niños siendo sus propios modelos, desarrollen la investigación. El problema con esto, señala Kohan (2004), es que las técnicas de poder a las cuales está sujetado el alumno no son colocadas en discusión y son subliminares haciendo más difícil su reconocimiento.

Los mecanismos en los cuales están inmersos los textos tampoco son explícitos. El filósofo norteamericano, dice Kohan (2005), considera que su visión de la filosofía es imparcial y objetiva, pero para él, toda historia es una visión sesgada por el interés de quien la hace. El riesgo de no reconocer esto "(…) es que quienes no conocen la historia de la filosofía, es decir, los

usuarios del programa -maestros y alumnos- lleguen efectivamente a creer que se trata de una visión neutral de la misma" (Kohan, 2005, p.57). Es decir, no admitir que se está realizando una escogencia de temas y tendencias de la historia de la filosofía, presenta el problema de hacer creer a los lectores que una versión es todas las versiones.

En esta visión se privilegian algunos autores, dejando afuera, expone Kohan (2005), la filosofía latinoamericana, africana y de oriente, así como también los autores denominados posmodernos por ejemplo, Deleuze, Foucault, Derrida, entre otros; siendo una filosofía novelada nada actualizada. Esto "(…) no es un detalle -escribe Kohan- si la práctica filosófica guarda alguna relación con los problemas que su época plantea y su programa procura establecer un puente entre las inquietudes filosóficas de los niños y las tesis filosóficas de los filósofos" (2005, p.57). ¿Dónde queda entonces si seguimos el manual, la relación de la filosofía con los problemas que en su época se plantean y los problemas filosóficos que nacen ahora, en el momento histórico que los niños están viviendo?

Además, en los libros, los personajes que se presentan como modelos a seguir, son personajes y problemas destinados a una clase y sociedad en particular, la clase media americana (Kohan, 2005). No colocar en evidencia o en discusión los modos de ser que se quiere sigan los niños, limita la práctica filosófica haciendo de ésta, queriéndolo o no, casi una forma de adoctrinamiento, curiosamente, democrático.

Este método establecido que da forma a la filosofía en cuanto disciplina, coloca en evidencia para Kohan el posible desconocimiento por parte de Lipman de la dimensión disciplinaria de la escuela. El autor de *filosofía para niños*, plantea el filósofo argentino, no analiza las técnicas de poder que se encuentran en la escuela, presentando una visión ilustrada e iluminista de esta institución escolar. Al punto que,

> La presencia de la filosofía en la escuela consumaría, perfeccionaría el poder disciplinario, le otorgaría un elemento necesario que está ausente: la educación del pensar y el juzgar para la formación de ciudadanos más democráticos (Kohan, 2002, p.62).

No se piensa dentro del programa *filosofía para niños* el poder al que están sujetados tanto el alumno como el docente, pasando esto por alto, se propone mejorar esta institución pedagógica enseñando a los niños cómo pensar en función al objetivo ya definido de una sociedad democrática.

En referencia a la idea de filosofía, se pregunta y analiza Kohan:

> ¿Cuál es la concepción del pensar que sustenta la filosofía de Lipman? Hay por lo menos tres cuestiones polémicas: primero, define el pensar como habilidad; segundo, establece jerarquías en el pensar (pensar de orden superior, pensar ordinario etc.); tercero, moraliza el pensar (buen pensar) (Kohan, 2004 pp. 119-120).

El pensar, siguiendo la cita, es una técnica, que se puede desarrollar hasta alcanzar un buen pensar, un pensar de orden superior. Lo que nos lleva a la construcción de una escala de valor tanto moral como de capacidad en el ámbito del pensar, que define quién piensa bien y quién no, instaurándose así la desigualdad (Kohan, 2004).

Dicha desigualdad es un peligro, divide los que pueden y los que no pueden pensar, y hace de esta práctica una práctica elitista, a la que solo unos pocos, los que cuentan con suerte, tienen acceso (Kohan, 2004).

> Para decirlo en pocas palabras, quien piensa lógicamente, quién piensa según los criterios de una lógica consagrada, quién responde a la normativa del canon tradicional piensa bien (Kohan, 2004, p. 122).

En este sentido, si la filosofía es pensar bien, queda ésta atenida a la norma moral, la democracia, el consenso (Kohan, 2004). Haciéndose de ella una práctica limitada por unos parámetros y fundamentos no masticados, no prestos a la reflexión. En consecuencia,

> Los niños pueden pensar lo que quieran, siempre y cuando lo hagan lógica y democráticamente, según una lógica y una democracia. Éstos son sus límites, lo que ellos no tendrán permitido pensar (Kohan, 2004, p. 122).

Restringe Lipman la filosofía, desde la visión de Kohan, haciendo de ella una habilidad que se mejora, se transmite y se reproduce. Para Kohan, lo más rico que tiene la filosofía, y esto lo desarrollaremos en el próximo capítulo, es la posibilidad de pensar lo nuevo, de crear lo no creado.

El manual por el que se guía el docente, es una muestra de esto, en él se encuentran previamente identificadas las posibles preguntas que realizarán los niños a la novela para que los profesores puedan y sepan cómo guiar la conversación hacia buenos términos. Los profesores no tienen la necesidad de crear sus propias preguntas, de crear y proponer sus propios textos, de pensar y desenvolver su propuesta filosófica. En este sentido expresa Kohan, “Lipman ya sabe de antemano los problemas de la filosofía, sus preguntas, en suma lo que es y lo que no es filosófico” (Kohan, 2004,

p.119). Lo que limita al docente de filosofía a repetir y pensar preguntas que no necesariamente tienen sentido para él, puesto que no han sido generadas a raíz de sus intereses.

Por otra parte, Kohan compara la imagen que mantiene Lipman de la infancia con la imagen que sustenta Platón en *La República.* En ella, la infancia es:

> La fase inicial de la vida, en ambos casos las posibilidades de un llegar a ser, es la potencialidad de lo que será en el futuro: los niños son potencialmente razonables, democráticos, juiciosos, tolerantes. Pero también son potencialmente sus contrarios. La pura potencia de la infancia puede expandirse en dimensiones antagónicas (Kohan, 2004, p.124).

Para Kohan, el programa *filosofía para niños*, concibe al niño como aquel que aún no es. Por ejemplo dentro de esta propuesta, el niño es en potencia un adulto democrático, en potencia alguien que piensa bien, dejando de lado así, lo que el niño es en el aquí y el ahora. En otras palabras, la mira está fijada en un objetivo previo que ha sido decidido sin el niño y al cual éste tiene que responder.

Para culminar, piensa Kohan, que dentro de la educación existen dos tipos de propuestas, las que pretenden conservar y las que buscan transformar lo establecido. El programa *filosofía para niños* se inscribe en la segunda, puesto que procura modificar la educación a través de métodos participativos, para hacer de esta sociedad, una sociedad democrática. Pero, para Kohan,

> el dilema no se mide tanto en el proponerse transformar el mundo o conservarlo, cuanto en el lugar que se dará a lo nuevo y a los nuevos. Una educación abierta a los nuevos, aquella que no pretende mitigar ni cooptar su novedad, es ya transformadora por la afirmación de esa novedad que abriga, en

> tanto que una educación que captura a los nuevos –inclusive en los proyectos políticos más seductores y aparentemente revolucionarios- es ya conservadora en la medida que afirma para los nuevos un orden de los viejos, de los que ya están en el mundo (Kohan, 2004, p.125).

El programa *filosofía para niños*, siguiendo la cita, deja poco espacio a lo nuevo, los textos, las preguntas, el objetivo democrático, ya está previamente definido. Para el nuevo ser humano, los niños y niñas, este espacio se presenta igualmente cerrado a recibirlo.

Ante estas críticas, concordamos con Kohan, en el sentido de que dentro del hacer filosófico tiene que estar siempre la posibilidad de pensar una y otra vez los supuestos que esconde la práctica filosófica y más aún la relación entre los participantes de la comunidad.

En lo que respecta a esta investigación pensamos que, es éste el punto álgido de la crítica realizada por Kohan a Lipman, la relación a la que están sujetos el docente y el alumno dentro del programa. El discurso puede pretender transformar la educación, pero si la relación entre alumnos y docentes sigue siendo aquella donde uno decide por el otro, donde el pensar del recién llegado es silenciado, seguiremos reproduciendo la lógica social establecida. Se trata entonces, que en la praxis cotidiana no se piense por o para el otro sino que se piense con el otro. Es éste el desplazamiento realizado por Kohan, de una filosofía *para* niños, a una filosofía hecha *con* niños.

Agradecemos a Lipman el nexo llevado a la práctica entre la filosofía y la infancia, el pensar en el valor social de la filosofía, y cómo ésta no se

desprestigia al abrirse espacio en la escuela; al contrario, se potencializa. El trabajo continúa, porque aún hoy, pasados más de 40 años de los inicios de su propuesta, sigue vigente la idea de que la filosofía siendo amiga de la educación sale perjudicada. Abierta está la interrogante: ¿Cuál es el prejuicio que la filosofía y los filósofos guardan hacia la educación?

Cerramos este capítulo, y nos adentramos en la experiencia de *filosofía con niños* continuando con la certeza de que en el nexo filosofía-educación, filosofía-infancia, la filosofía y la educación se redimensionan.

Conclusiones

Dividimos este capítulo en dos apartados. 1) *La escuela y su disciplina* y 2) *Lipman: Filosofía en aula*. La intención, con estos dos puntos, consistió en comprender la posibilidad de llevar la filosofía a la escuela, siendo la primera un hacer resistente a las relaciones coercitivas y la segunda un recinto instituido desde el poder disciplinario; y analizar los antecedentes de la propuesta *filosofía con niños* de Walter Kohan presentes en el programa *filosofía para niños* de Matthew Lipman.

En el primer apartado, desarrollamos que el poder, siguiendo la idea foucaultiana, pretende determinar las posibles acciones de los individuos, restringir lo que los sujetos pueden o no. En este sentido, plantea Foucault entender el poder no en términos represivos, sino como un juego de fuerzas múltiples, móviles, no igualitarias que generan los sujetos en sus relaciones.

La palabra “sujeto”, guarda un doble significado, sujetados al control y obediencia de otro individuo y sujetados a las prácticas sociales a través de las cuales se tiene conocimiento de sí.

La escuela es un centro de encierro, similar a las cárceles, hospitales, manicomios, que tiene como objetivo enderezar las conductas, sustraer y multiplicar la fuerza de los individuos para alcanzar una mayor docilidad-utilidad; esto es lo que denomina Foucault, *poder disciplinario*. Este poder se vale de tres instrumentos: la vigilancia jerarquizada, la sanción normalizadora y el examen.

El poder disciplinario tiene la impronta del poder pastoral, que refiere a la analogía entre el pastor y la divinidad, rey o jefe. El maestro, tal cual pastor, tiende a responder por cada uno de sus alumnos, conducirlos, alejarlos del mal, acercarlos al bien. Se le enseña al alumno a domar sus deseos y voluntades, en pro de un bienestar futuro. Se le investiga, registrando sus acciones tanto en casa como en la escuela, con la finalidad de poder guiarlo individualmente de un modo eficiente.

La resistencia es inmanente al poder, son también relaciones multiformes, que quiebran, cortan, fracturan el poder; líneas de convergencias que inciden en los alineamientos coercitivos que efectúa el poder normalizador.

Para Walter Kohan este poder disciplinario nos torna seres sujetados por el control y la dependencia. Si queremos cambiar lo que somos, entonces tenemos que modificar los dispositivos que nos conforman. La

filosofía, en cuanto pensar crítico y abierto, tiene que cuestionar el poder que nos coacciona.

Fernando Savater, por su parte, piensa que no es posible educar sin disciplina. El objetivo de la educación en la modernidad es formar individuos en libertad, pero para conseguir esto hace falta pasar por la coacción de voluntades. Porque opina Savater, siguiendo a Hegel, no nacemos libres sino que devenimos en libertad. La visión de poder disciplinario en Foucault es, para él, global y ambigua. En tanto que, el poder disciplinario siendo coercitivo también es el que produce seres libres.

Aquí en esta tesis, nos sumamos a la idea de Walter Kohan. La posibilidad de pensar – y hacer- una educación que vaya trascendiendo la coacción y comience a legitimar al otro en cuanto otro. Educando en un ambiente que se construye juntos y en respeto. Esta idea se desarrollará a fondo en el próximo capítulo.

En el segundo apartado, estudiamos el programa *filosofía para niños*, un proyecto pionero que vence el prejuicio de la filosofía hacia la educación, creado en los años sesenta por el filósofo norteamericano Mathew Lipman. Él propone convertir el aula en una comunidad de indagación, para desarrollar en los niños el buen pensar, con esto se estaría sentando las bases de una sociedad democrática.

Lipman entiende la filosofía de cinco modos, una disciplina escolar; un modo de vida; un modelo de investigación; un pensar de orden superior (crítico, creativo y cuidante); una forma de saber institucionalizada con 25

siglos de historia. Esta filosofía en su complejidad se desarrollaría en un aula a través de tres tipos de modelos: El modelaje entre iguales (la comunidad de investigación), el texto (la historia de la filosofía novelada), y el docente (modelo de un pensamiento complejo).

Abordamos las críticas realizadas por Kohan a Lipman, desde tres aspectos, (1) Lo establecido, *filosofía para niños* es un programa que no coloca en discusión el método que lo sustenta, teniendo el docente que limitarse a seguir la guía del filósofo experto y el manual, al igual que el niño sigue a su docente y novelas, lo que coloca en cuestión la democracia participativa que profesa.

(2) La noción de filosofía sustentada en la idea de buen pensar, pensar de orden superior, nos lleva a la construcción de una escala de valor tanto moral como de capacidad en el ámbito del pensar, que define quién piensa bien y quién no, instaurándose así la desigualdad. Dicha desigualdad es un peligro, divide los que pueden y los que no pueden pensar, y hace de esta práctica un ejercicio elitista, a la que solo unos pocos, los que cuentan con suerte, tienen acceso. (3) El niño que se concibe dentro de filosofía para niños, es aquel futuro adulto, aquel que aún no es lo que tiene que ser. Esta puesta en el futuro, no permite el encuentro con el niño, con lo que él es en el aquí y en el ahora, la vista está colocada en el objetivo, que valga decir fue definido sin él.

. . .

Compartía otros adultos y yo un espacio con niños y jóvenes entre 10 y 15 años[23], una tarde en el encuentro grupal, llevábamos los promotores la idea de discutir el tema de la violencia. Nuestra idea de discusión, era proponer a los niños pensar que juegos o que juguetes eran violentos[24] y por qué lo eran. El objetivo de tal encuentro ya estaba previamente establecido: hacer entender a los niños que la violencia es negativa y perjudicial.

Situados en este diálogo -diálogo un poco discutible puesto que, siguiendo nuestra planificación, no admitiríamos que alguien dijese que la violencia tiene algún valor positivo - interviene Pablo, un joven de 14 años, que cada vez que se expresa, maravilla; él, con tan solo dos años en el sistema escolar, nos dice, "a mí me gusta jugar a los golpes, porque mira, no me gusta cuando sale sangre, o cuando me golpean, pero me gusta porque uno tiene que estar pila, uno aprende a estar pila, y así cuando te van a joder en la calle uno sabe cómo reaccionar, uno está rápido".

Pablo hizo que todos los que estábamos allí, saliéramos de nuestra posición y lo escucháramos a él: "es que la violencia, maestra, es mala y es buena, porque cuando viene contra mí es mala, pero cuando yo me tengo que defender es buena"

Conversamos con el grupo esto que él estaba diciendo, y planteamos lo que nosotros opinábamos, pero no buscamos ya convencerlos. -¿Cómo negar el choque de las palabras, de los derechos humanos, con la realidad?- Terminamos en un espacio de diálogo, donde lo que logramos, tal vez –solo tal vez-, fue un espacio no violento.

. . .

[23]Proyecto: *Espacios comunitarios para adolescentes promotores/as de derechos humanos de la parroquia Antimano*, desarrollado por *Fundación escuela de gerencia comunitaria*. Para más información en torno a esta organización sin fines de lucro: http://www.gerenciacomunitaria.org.ve/ (01-11-2010)

[24]Esto en el marco de una campaña, dentro del mencionado proyecto de derechos humanos, para cambiar armas de juguetes por juguetes no bélicos, denominada: *Con las armas no se juega*. Actividad organizada por *Cooperativa Masaya*: http://masaya.org.ve/ (01-11-2010)

CAPÍTULO II
FILOSOFÍA CON NIÑOS: EL ENIGMA DE ENSEÑAR[25]

Introducción

La infancia habla una lengua que no escuchamos.
La infancia pronuncia una palabra que no entendemos.
La infancia piensa un pensamiento que no pensamos.
Kohan

Analizamos en el capítulo anterior, las relaciones entre docente-alumno instituida en el espacio escolar donde se desarrolla la práctica de *filosofía con niños* y los antecedentes de esta propuesta en el programa norteamericano *filosofía para niños*. Concluyendo que tanto la escuela como el programa *filosofía para niños* reproducen la tecnología de poder característica, según Foucault, de la modernidad: el poder disciplinario; el cual tiende a coaccionar la autonomía y libertad del individuo limitando las acciones del mismo al seguimiento de normas y objetivos decididos sin él. Kohan, consciente de esto, se niega a la idea de que la filosofía reproduzca este orden establecido proponiendo que la filosofía en la escuela indiscipline.

Nos planteamos como objetivo de este capítulo desarrollar las bases filosóficas-teóricas de la experiencia de *filosofía con niños* de Walter Kohan con el fin de abordar las relaciones entre docente-alumno y entender cómo éstas no reproducen el modelo social instituido. Esto lo haremos por medio del abordaje de tres nociones que consideramos fundamentales dentro de esta práctica: filosofía, infancia y amistad. Para ello, dividimos este capítulo

[25] Hacemos alusión con este título, al libro de Walter Kohan (2009) *Sócrates: el enigma de enseñar.*

en los siguientes apartados: *(1) Filosofía: un hacer transformador. (2)Una invitación a la infancia. (3)Filosofía con niños: la comunidad de amigos.*

En el primer apartado, desarrollaremos la idea de filosofía planteada por Kohan. Para el autor argentino, la filosofía refiere a una experiencia del pensar que modifica la vida de quien la practica. Para entender los antecedentes de este carácter transformador de la filosofía como un *ejercicio espiritual* que busca la transformación de la existencia del individuo acudiremos a Pierre Hadot. Este autor francés muestra a partir de sus análisis de los filósofos griegos que la filosofía consiste en un modo de vida. Asimismo, desarrollaremos dos nociones claves de esta definición de filosofía: experiencia y pensar. Estudiaremos el concepto de experiencia en Kohan, utilizando la interpretación de Maximiliano López. Finalmente, nos ocuparemos de investigar la noción de pensar que Kohan propone desde el filósofo francés Deleuze.

En el segundo apartado, estudiaremos la idea de infancia manejada dentro de la propuesta *filosofía con niños* y cómo a raíz de esta concepción se invita a construir otras formas de relacionarnos con la niñez. Para ello, acudiremos a la metáfora del extranjero de Derrida y a la idea de devenir-infante en Deleuze abordadas por Kohan. Desde las ideas de estos filósofos franceses será puesta en cuestión el vínculo que solemos guardar con la infancia para concluir que la infancia es radicalmente diferente al mundo adulto. De allí que surja la siguiente pregunta ¿cómo recibir a la infancia sin condenar a muerte su alteridad?

Por último, explicaremos que para Kohan el hacer filosófico en la comunidad de investigación se origina a raíz de una relación de amistad. Lo que nos llevará a desarrollar la noción de amistad en Aristóteles. Kohan toma la noción de amigo propuesta por el estagirita: "otro yo" para argumentar que el amigo es alguien que es diferente y al mismo tiempo igual. La idea de igualdad en el ámbito educativo será abordada por este autor desde Rancière y su libro *El maestro ignorante*.

1. La filosofía: un hacer trasformador.

La filosofía para Kohan, como señalamos en el capítulo anterior, amplía nuestro campo de acción. La filosofía nos arroja a experimentar ser de otras maneras. En este sentido, la filosofía sirve

> (…) para problematizar una dimensión de la existencia que parecía normal, natural u obvia; para dejar de ver como problema lo que parecía la cosa más importante del mundo y puede ser meramente anecdótico; para pensar modos de responder los problemas que consideramos relevantes. Por eso la filosofía puede tener efectos terapéuticos como toda forma de pensamiento, como también los tienen la historia, matemática, la música y tantas otras cosas (Kohan, 2006, p.2).

En otras palabras, la filosofía tiene que ver con lo que nosotros somos. Ella exige que cuestionemos nuestra existencia, que demos respuesta a lo que nos afecta con nuestro estilo de vida, puesto que ella no es un mero discurso abstracto. Por el contrario, es una forma de vivir y habitar el mundo por parte de los individuos. Por esta razón, dice Kohan, que la filosofía posee efectos terapéuticos al beneficiar al individuo posibilitando la transformación de su modo de vivir.

Ahora bien, ¿cómo podemos entender este poder transformador, de la filosofía sobre el individuo y del individuo sobre la filosofía, en el programa *filosofía con niños*?

Al leer el libro *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, nos encontramos con un autor preocupado por el hacer filosófico. El interés de Pierre Hadot no radica en la mera comprensión o interpretación de los textos filosóficos sino en el cómo esos textos fueron escritos, en qué hacían aquellas personas denominadas filósofos para ser reconocidas como tales.

La actividad filosófica en la antigüedad grecolatina consistía, según la investigación de Hadot, en la práctica de ejercicios espirituales. El autor francés utiliza el apelativo espiritual en un intento por abarcar todos los aspectos de la realidad que involucran la filosofía: físicos, morales, éticos, intelectuales, del pensamiento o del alma (Hadot, 2006).

"La palabra espiritual –escribe Hadot- permite comprender con mayor facilidad que unos ejercicios como éstos son producto no solo del pensamiento, sino de una totalidad psíquica del individuo (…)" (Hadot, 2006, p.26). Sí la filosofía implica -como desarrollará Hadot- la realización de ejercicios espirituales, quiere decir esto, que la filosofía es una actividad que convoca al hombre en su complejidad, exigiendo de él la entrega absoluta a un hacer, que no involucra tan solo a su pensamiento, sino su sensibilidad, su cuerpo, su imaginación, su razonamiento, en definitiva su vida.

Para todas las escuelas filosóficas, dice Hadot, el origen del sufrimiento, el desorden e inconsistencia del hombre radica en sus pasiones. Dicha

atadura del hombre a sus pasiones es lo que le impide acceder a la verdad. En tal sentido, “la filosofía aparece en primer lugar, pues, como terapia de las pasiones” (Hadot, 2006, p.26). Por ende, con el objetivo de acercar al hombre a la verdad, las escuelas filosóficas, disponen de métodos terapéuticos, donde se entiende la terapia “(…) unida a una transformación profunda de la manera de ver y de ser del individuo. Los ejercicios espirituales tendrán como objetivo, justamente, llevar a cabo esta trasformación” (Hadot, 2006, pp.25-26).

La filosofía en la antigüedad, argumenta Hadot, era asumida como un camino de evolución, del enturbiado mundo de las pasiones hasta el lúcido mundo de la verdad. Para transcender las preocupaciones y perturbaciones causada por los temores y deseos, las diversas escuelas filosóficas exigían de sus participantes la realización de variados y habituales ejercicios espirituales.

Los estoicos, por ejemplo, consideraban que la infelicidad humana radicaba en querer conservar o conseguir bienes que no dependen exclusivamente del hombre. De este modo, la filosofía servía “(…) para educar a los hombres, a fin de que deseen obtener exclusivamente ese bien que se puede obtener y evitar solo el mal que es posible evitar” (Hadot, 2006, p.26). Lo que depende exclusivamente de los hombres es el bien moral y el mal moral mientras que el resto de los males y bienes son causa del destino. Para que el filósofo, dentro de la tradición estoica, pudiese distinguir entre lo uno y lo otro, y así despreocupado por lo que no depende

de él alcanzar la felicidad, era necesario la práctica cotidiana de diversos ejercicios espirituales.

Si bien, dirá Hadot (2006), no se tienen sistematizadas las técnicas que permitían dicha transformación, se puede concluir por la manera cotidiana en que son nombrados en cada texto, que eran ampliamente conocidos por todos los filósofos, y que hacían parte de sus hábitos diarios. Será Filón de Alejandría quién deje saber, a través de dos de sus escritos, la gama de prácticas para el espíritu que envolvía la filosofía estoico-platónica. Reconstruyendo la lista se encuentran ejercicios tales como:

> En primer lugar la atención, después la meditación y la 'rememoración de cuanto es beneficioso', más tarde aquellos ejercicios de carácter intelectual como son la lectura, la escucha, el estudio y el examen a profundidad, para concluir con aquellos ejercicios de naturaleza activa como son el dominio de uno mismo, el cumplimiento de los deberes y la indiferencia ante las cosas indiferentes (Hadot, 2006, p.27).

Comenta Hadot, que uno de los modos en que los estoicos conseguían distinguir entre lo que dependía y no dependía de ellos era a través de la atención que consistía en la vigilancia constante a uno mismo, estando alerta al cómo se está obrando a cada instante. Además, por medio de la memorización y meditación, mantenían siempre presente la distinción entre los designios del destino y las acciones del hombre. Asimismo, leían constantemente los textos que contenían las enseñanzas de sus maestros, que estudiaban, examinaban y ponían en práctica. Para la creación de hábitos, se exigía el autodominio, el cumplimiento de los deberes de la vida en sociedad y el despojo de cualquier tipo de vanidad (Hadot, 2006).

En el jardín de Epicuro, la filosofía no era muy distinta. El sufrimiento de los hombres nace del temor y del desear cosas. El hombre se consume perdido entre sus temores innecesarios y deseos insatisfechos.

> Es por eso que la física epicúrea busca la liberación del temor demostrando que los dioses no tienen el menor efecto sobre la marcha del mundo y que la muerte, al implicar una total disolución, no forma parte de la vida. La ética epicúrea libera de los deseos insaciables diferenciando entre deseos naturales y necesarios, entre naturales y no necesarios y entre deseos ni naturales ni necesarios. La satisfacción de estos primeros, la renuncia a los últimos y, eventualmente, a los segundos, basta para garantizar la ausencia de confusión y para que surja el bienestar por el mero hecho de existir (Hadot, 2006, p.31).

En la escuela epicúrea, ni la muerte, ni los dioses eran causa de perturbación. La muerte es inexistente para el hombre, siendo que mientras el hombre existe la muerte no existe y cuándo la muerte existe el hombre deja de existir, por lo tanto, concluye Epicuro, no poseyendo la muerte carácter ontológico no tiene por qué generar ningún tipo de perturbación en el individuo. Los dioses tampoco eran una causa de intranquilidad, puesto que ellos, en tanto externos al mundo, no ejercen ningún efecto sobre la tierra.

Con el fin de abandonar los temores y distinguir entre los deseos que nos llevan a la alegría de la vida, ejecutaban en el jardín ejercicios como meditación día y noche repitiendo los dogmas fundamentales de la escuela, además de ejercicios para relajarse alejando a la mente de visiones dolorosas y acercándola al hedonismo.

La amistad en el jardín también está enlazada a la ejecución de ejercicios espirituales como, “la pública confesión de las faltas y el correctivo fraternal, ambos ligados al examen de consciencia” (Hadot, 2006, p.33). Pero

además es la amistad un ejercicio espiritual por excelencia siendo que con ella se crea el ambiente adecuado para que se abra el corazón (Hadot, 2006).

Los diálogos a los que da vida Sócrates, son para Hadot, también una muestra de la vivencia de ejercicios espirituales dentro de la filosofía.

> En el diálogo la verdadera cuestión que se ventila no es *de qué se habla*, sino *aquel que habla* (…) En el diálogo 'socrático' el interlocutor de Sócrates no aprende nada: no hace más que repetir a quien quiera escucharle que lo único que sabe es que no sabe nada. Pero a la manera de infatigable tábano, Sócrates acosa a sus interlocutores con preguntas que les ponen en cuestión, que les obliga a prestarse atención a sí mismos, a cuidarse de sí mismos (Hadot, 2006, p.34).

Sócrates exige del otro una particular disposición, escucha del otro, escucha de sí para poder dar continuidad con la conversación. Lo que lleva a Hadot a pensar que el diálogo socrático consiste en "(…) un ejercicio espiritual practicado en común y que invita al ejercicio espiritual interior, es decir, al examen de conciencia, a dirigir la atención sobre uno mismo, en pocas palabras, a ese celebre 'conócete a ti mismo'" (Hadot, 2006, p.35). La filosofía para Sócrates, no es de este modo, solo un asunto del pensamiento sino la invitación a saber de sí, a estar al tanto de lo que se es.

La muerte de Sócrates también será analizada por Hadot, como expresión de una filosofía entendida en tanto aprender a morir. Con esto refiere el autor al distanciamiento con las pasiones y todo lo que tiene que ver con lo terrenal para habitar la inmortalidad del pensamiento. De igual manera, para los estoicos la enseñanza de la muerte hace parte de la filosofía, por medio de ella se descubre la enseñanza de la libertad.

Asimismo, señala Hadot (2006), para Montaigne plagiando a Seneca, aprender a morir hace parte de la filosofía: “quien ha aprendido a morir ha desaprendido a servir” (Hadot, 2006, p.42).

El ejercicio espiritual de aprender a morir, “(…) está relacionado con el valor infinito del presente, que es preciso vivir al mismo tiempo como si fuera el primero y el último” (Hadot, 2006, p.42). El filósofo en este sentido, es convocado a vivir en el aquí y el ahora para, despreocupado por la muerte, acercarse a la verdad.

Los neoplatónicos serán también fieles a la ejecución de ejercicios espirituales, al punto que definieron escalafones que miden el progreso de la práctica espiritual.

> (…) el editor de los escritos de Plotino, Porfirio, clasificó sistemáticamente las obras de su maestro a partir de las etapas del progreso espiritual: purificación del alma por desapego del cuerpo, después conocimiento y superación del mundo sensible y por último conversión hacia el intelecto y hacia el Uno (Hadot, 2006, p. 46).

La filosofía para los neoplatónicos se presenta así, como un camino para mejorar nuestra existencia, lo que implicaba alejarse del oscuro mundo de las pasiones, de lo sensible para aproximarse progresivamente al lúcido mundo del intelecto.

Con esto, concluye Hadot,

> La verdadera filosofía es pues, en la antigüedad, práctica de ejercicios espirituales. Las teorías filosóficas o bien están puestas al servicio de la ejercitación espiritual, como sería el caso del estoicismo y de epicureísmo, o bien son entendidas como tema de ejercicios espirituales, es decir, de una práctica de la vida contemplativa que, en sí misma, finalmente no es otra cosa sino ejercicio espiritual (Hadot, 2006, p.52).

Para unos la teoría filosófica era prácticamente un tratado a seguir para alcanzar la felicidad, para otros, sus teorías eran producto de una vida contemplativa; escribir era un ejercicio espiritual en sí mismo, que escrito en forma de diálogo invitaba también al interlocutor -lector- a conocerse a sí mismo (los diálogos platónicos). En este sentido, continúa Hadot: "No resulta posible, entonces, entender las teorías filosóficas de la antigüedad sin tener en cuenta esta perspectiva concreta que nos señala su verdadero significado" (Hadot, 2006, p.52). El verdadero significado para Hadot de las teorías filosóficas es que son el producto de ejercicios espirituales, prácticas cotidianas realizadas por los individuos para transformar su forma de vida y permitirse sentir el placer de su mera existencia como un proceso de evolución.

Con la llegada del cristianismo, escribe Hadot (2006), la filosofía fue despojada de este carácter espiritual. La teología se erige como ciencia superior y, la filosofía se presenta como sirviente de ésta; haciéndose de la filosofía "(…) una disciplina de carácter exclusivamente teórico y abstracto" (Hadot, 2006, p.56). Dando como resultado, una filosofía que ya no es más un modo de vida, sino tan solo un asunto del pensamiento[26].

[26]Kohan (2009) hace referencia a esto, cuando hablando del cuidado de sí en Foucault, escribe: "(…) a partir del 'momento cartesiano', para conocer ya no hace falta ningún tipo de transformación del sujeto, ninguna forma de experiencia o ejercicio vital, ya no es necesario que el sujeto ponga en juego su ser mismo en tanto sujeto" (p. 49). El momento cartesiano, del que Descartes es ícono pero no única figura, es un largo proceso que desplazó la atención de la existencia de la vida, dice Kohan (2009), hacia al conocimiento por sí. En él, el hombre ya no arriesga su ser al acercarse a la filosofía, siendo su vida distanciada del conocer (Kohan, 2009).

Luego, continúa el autor, será "(…) gracias a Nietzsche, Bergson y el existencialismo que la filosofía volvería a redescubrir de manera consciente una forma de vivir y de percibir el mundo, una actitud concreta" (Hadot, 2006, p. 57). Si bien no podemos afirmar que solo con ellos la filosofía retoma su carácter existencial, son ellos, desde esta perspectiva, figuras representativas de la práctica viva de la filosofía.

Son los autores que no se limitan a realizar meras interpretaciones de los antiguos pensadores o fundar teorías basadas solo en el pensamiento, los que dan vida a la filosofía y viven la filosofía. Como Nietzsche o Bergson, donde su filosofía emana de sus formas de habitar el mundo y viceversa sus escritos filosóficos modifican sus maneras –y nuestras maneras, en tanto lectores- de vivir.

La propuesta de Hadot, podemos decir con el profesor David de los Reyes, nos lleva

> (…) a una sorprendente aclaración de lo que es la actividad filosófica pues nos conduce a entender que el mero discurso filosófico no es filosofía. Pudiéramos decir entonces que la filosofía no radica solo en las palabras sino que implica un tejido existencial entre comprensión, experiencia y saber del mundo, coherente con el devenir de mi acción sobre mí y sobre el mundo (De los Reyes, 2011, p.4).

Hadot, nos recuerda la vitalidad de la filosofía, que no nace como saber, sino como práctica, experiencia, movimiento, acción. En otras palabras, siguiendo al profesor De los Reyes, la filosofía en tanto hacer que involucra un tejido existencial, al hombre como fibra viva.

Esto nos lleva a entender y practicar la filosofía como un organismo vivo, cada lectura que hagamos, nos invita Hadot hacerla como un diálogo

con alguien que, línea tras línea, estuvo y está vivo. Lo que significa comprender, que el pensamiento filosófico no está aislado de la praxis cotidiana del individuo, sino que está inmerso y surge de ella. En definitiva, nos convoca Hadot a abandonar el discurso abstracto para vivir filosóficamente.

A los efectos de nuestra investigación rescatamos de Hadot su tesis sobre la filosofía como práctica constante, ese vivir en reflexión del presente para permitirnos transformar lo que somos[27].

Es esto lo que parece buscar Kohan en la filosofía:"la posibilidad de poner en problema lo que somos para ser de otro modo, para vivir otro estilo de vida" (Kohan, 2006, p.2). Es esto lo que han hecho aquellos que llamamos filósofos, desde Grecia hasta nuestros días, crear nuevos modos de pensar y vivir la vida.

1.1. La experiencia de pensar.

> *Todo es escritura, es decir fábula. ¿Pero de qué nos sirve la verdad que tranquiliza al propietario honesto? Nuestra verdad posible tiene que ser invención, es decir escritura, literatura, pintura, escultura, agricultura, piscicultura, todas las turas de este mundo. Los valores, turas, la santidad, una tura, la sociedad, una tura, el amor, pura tura, la belleza, tura de turas.*
> Cortázar

Para Kohan y Waksman la filosofía es, "(…) una experiencia del pensamiento, como un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien

[27] Las variaciones de la filosofía a lo largo de la historia no son el foco de esta tesis. Presentamos un recorrido a grosso modo por la propuesta de Hadot, a modo de entender los antecedentes de la idea de filosofía desarrollada por Walter Kohan. Si su deseo es ahondar, en la filosofía como forma de vida que afecta la totalidad del individuo, recomendamos remitirse al libro de Hadot (2006).

la práctica" (2005, p.70). Siguiendo la línea de Hadot, entienden estos autores la filosofía, como una actividad que penetra la existencia de quien la vive. Para desarrollar esta idea, la filosofía como experiencia del pensamiento, proponemos realizar un doble movimiento, seguido uno del otro, por una lado analizar la noción de experiencia y por el otro la noción de pensar.

Examinaremos la idea de experiencia en *filosofía con niños* por medio del análisis etimológico de la palabra "experiencia" propuesto por Kohan y Waksman y la interpretación de Maximiliano López. Esto nos llevará a la idea de pensar. ¿Qué es pensar? es una pregunta constante y abierta en los libros de Kohan. Tal interrogante será abordada por Kohan desde Deleuze. En la interpretación que hace el filósofo argentino del filósofo francés, expone la crítica a la imagen dogmática del pensar realizada por éste, para proponer otras formas de pensar no instituidas.

El término experiencia, para Kohan y Waksman

> viene del latín *experientia,* que a su vez, deriva del verbo *experior*, que significa "demostrar", "tener la experiencia de" En el griego hay un sustantivo original *peira* (prueba, experiencia) del que se derivan palabras interesantes como *empeiría* (experiencia), *péras* (límites, extremo), *ápeiron* (inatravesable, inmenso, sin límites, infinito), *póros* (paso, camino), *aporía* (sin camino, sin salida, imposibilidad) *empórion* (centro de tránsito, mercado), y *peiratés* (que cruza el mar, pirata). En castellano, algunas palabras que fluyen de esta raíz son: experto, perito ("que tiene experiencia") y peligro. Peligro viene de *periculum* que, originariamente significa ensayo, prueba. En la raíz de la palabra experiencia hay una preposición (ex) que indica origen, procedencia, y un tema verbal (*perí*) que señala un movimiento que atraviesa, un curso que no tiene destino cierto y por eso es incierto, peligroso. Como lo indica su etimología, toda experiencia auténtica es un viaje, un curso que atraviesa la vida de quien la sustenta. También un peligro (2005, p. 70).

Para estos dos autores, la experiencia es un camino con punto de origen pero sin punto de llegada, un pasar, un recorrido que acontece en el individuo que le da vida; lo surca, lo modifica, deja en él de ser lo que era para ser de otro modo inesperado. Ahí, lo peligroso de la experiencia, ya que el individuo que la vive, no conoce paraje final, es decir, no sabe cómo será el proceso de su transformación.

Afirmar que la filosofía es una experiencia del pensar, quiere decir entonces que, "como tal, comporta un rumbo incierto, un destino indeterminado, un peligro. La práctica de la filosofía conlleva riesgos. No promete tesoros ciertos 'ciudadanos de tal o cual manera' al final del camino" (Kohan y Waksman, 2005, p.70). En otras palabras, la experiencia incluida en la definición de filosofía denota en ella que es una práctica que exige atrevimiento, el arrojo por parte del individuo de cuestionarse a sí mismo para transformar su existencia en función de erigir su propia autonomía.

Maximiliano López (2008) en su libro *Filosofía con niños y jóvenes,* propone entender esta noción de experiencia desde la tragedia, con Nietzsche, Foucault y Deleuze. La tragedia es estructurada -por López- a partir de dos problemas transversales: figura–fondo y devenir.

El primero de ellos figura- fondo, "(…) hace referencia a la imposibilidad de concebir el pensamiento como un sistema cerrado y a la necesidad de entenderlo, en cambio, como una radical apertura a lo indeterminado" (López, 2008, p.105). Asumiendo que crear es diferenciar lo uno de lo otro,

nos dice López, desde lo trágico lo uno no es lo único posible, lo uno es tan solo un margen seguro creado, una posición.

La experiencia como tragedia es una constante ex-posición a lo otro, a lo indeterminado, a ese abismo, a ese cielo oscuro que da forma a una pequeña estrella; la tragedia es tensión entre lo representado -la figura- y lo no-representado –el fondo[28]. Esa tensión, el devenir.

> El devenir es vida y muerte, desarrollo y corrupción. El devenir es la máxima contracción posible de la vida y de la muerte. Lo que está en devenir es lo que nace y muere todo el tiempo, al mismo tiempo. Por eso el problema de lo trágico es también el problema del tiempo[29] (López, 2008, p.35).

El devenir, siguiendo la cita, está necesariamente ligado al tiempo en cuanto es en él donde todo nace y muere. El devenir no es nacer o morir, ni lo uno ni lo otro, ni los dos a la vez, sino el tránsito entre ambos. Nosotros crecemos y devenimos en ese proceso limitado en el espacio y el tiempo porque somos finitos y mortales. En cada momento nos volvemos más viejos de lo que éramos y más jóvenes de lo que somos ahora, crecemos y empequeñecemos, empequeñecemos y crecemos simultáneamente[30]. El

---

[28] Al exponer la idea de pensar que sustenta la experiencia de *filosofía con niños*, volveremos a referirnos a este vínculo vital entre el pensamiento y su afuera, relación que comenta López, se presenta en Nietzsche en "*El origen de la tragedia* como la relación entre Apolo, dios de la forma, y Dionisio, fondo infinito" (López, 2008, p.51). y con Deleuze "como relación entre el pensamiento y su exterioridad" (López, 2008, p.51). Con este último autor, Deleuze, desarrolla Kohan la pregunta: ¿qué es pensar?

[29] López, toma la idea de devenir de Deleuze. Para el autor francés, el devenir esquiva el presente, "El devenir no soporta la separación ni la distinción entre el antes y el después, entre el pasado y el futuro. Pertenece a la esencia del devenir avanzar, tirar en los dos sentidos a la vez" (Deleuze, 1969, p.07). El devenir, es el paso de lo uno y lo otro, de la figura al fondo, del pasado al futuro, de la vida a la muerte, sin ser él -el devenir- ni lo uno ni lo otro, ni la figura ni el fondo, ni el pasado ni el futuro, ni la vida ni la muerte. El devenir es la tracción, el contante tránsito entre lo uno y otro.

[30] Este ejemplo es colocado por el mismo Deleuze, usando la obra de Lewis Carroll *Alicia en el país de las maravillas* "Cuando digo «Alicia crece» quiero decir que se vuelve mayor de lo que era. Pero por ello también, se vuelve más pequeña de lo que es ahora. Por supuesto no

devenir, es siempre un dejar de ser y un por hacer. Se trata de lo que hacemos en el lapso que nos toca vivir.

Pero el tiempo al que está ligado el devenir es al creativo; no al cronológico, lineal, repetitivo. Al respecto comenta López que "la realidad está constituida por dos tipos de elementos: los cuerpos (cuerpo o estado de cosas) y los incorporales (acontecimientos)" (López, 2008, p.59). siendo que, el tiempo cronológico es el tiempo de los corporales y el tiempo creativo es el tiempo de lo incorporal.

En el tiempo cronológico

solo el presente existe en el tiempo. El pasado y el futuro son apenas presentes, que por nuestra perspectiva limitada no alcanzamos a conocer como tales (…) El presente es corporal y el pasaje de un momento hacia otro se da a través de una incorporación (López, 2008, p. 60). Es el tiempo en el que se mueve la cultura occidental, el cual se expresa claramente en la idea de progreso. Por ejemplo, un niño que está aprendiendo hablar, hoy aprende una palabra, mañana *incorpora* otra y así sucesivamente va progresando, hasta conseguir hablar su lengua materna con fluidez. De acuerdo con esto, se puede decir que en el tiempo cronológico, pasado, presente y futuro, consiste en una continuidad donde no hay diferencias. En consecuencia el presente se vive desde el pasado o en función del futuro, pero no como un instante en el que sucede un acontecimiento.

---

es a la vez más grande y más pequeña. Pero es a la vez que ella lo deviene. Ella es mayor ahora, era más pequeña antes. Pero es a la vez, al mismo tiempo, que se vuelve mayor de lo que era, y que se hace más pequeña de lo que se vuelve. Tal es la simultaneidad de un devenir cuya propiedad es esquivar el presente" (Deleuze, 1969, p.07).

Esta relación entre pasado, presente, futuro es lo que nos permite como desarrolla López conformar la identidad. Siendo que "aquello que llamamos Yo, conciencia, no es más que una promesa. Es decir la espera de la concreción futura de una imagen del pasado" (López, 2008. P.36). En otras palabras, la identidad, el "Yo soy", es posible gracias a la continuidad corporal, que nos permite, en función de experiencias pasadas saber lo que somos hoy y proyectado eso en el futuro predecir lo que seremos mañana.

Manteniendo el mismo ejemplo, ese niño que aprendió hablar puede reconocer como parte de su identidad su lengua materna porque asumiendo que en su pasado ha hablado español predice que hablará español en el futuro, lo que le permite decir de sí: "Yo hablo español" Él puede realizar estudios especializados en dicho idioma lo que será incorporado a su identidad.

En cambio en el tiempo creativo, el tiempo del devenir, "solo el pasado y el futuro existen en el tiempo y devoran el presente hasta reducirlo a un instante sin extensión" (López, 2008, p.60). El devenir es el tiempo, sin linealidad, el momento sin prolongación. Dice López esto, porque al preguntarnos cuánto dura el instante, la respuesta es nada, ya que cuando nos preguntamos por él ya dejó de existir. Esto lo lleva a decir, que el instante:

> (…) condensa toda la creación y toda la destrucción. El tiempo pasa y en ese pasar todo se corrompe y muere. El tiempo pasa y en ese pasar todo se desarrolla y crece, ese instante es fugitivo como un demonio que nunca está en donde se lo busca, que desaparece en cuanto nos volvemos para mirarlo. Cuando lo pensamos, ya pasó y apenas conseguimos pensar en el pasado (López, 2008, 35).

El instante es el momento que se escurre de las manos, el devenir, el espacio-tiempo de lo incorporal[31], la diversidad del presente. “Los incorporales no son cualidades ni propiedades físicas; tanto es así que no se puede decir que existan, sino antes que subsistan o insistan en los cuerpos. No son ni sustantivos, ni adjetivos, sino verbos” (López, 2008, p.10). El devenir se caracteriza por la acción, el movimiento, la diversidad de los instantes que ocurren en la cotidianidad y que sentimos por la experiencia.

El devenir como tiempo creativo se manifiesta en la experiencia, en las prácticas sociales diarias que se expresan en una multiplicidad de instantes. De esta manera, pasado, presente y futuro dejan de ser una unidad y se constituyen en espacios diferentes. Desde esta perspectiva, el pasado se ve desde el presente y en el presente se encuentra inmanente el futuro, en la experiencia de los diferentes instantes que acontecen en la cotidianidad a partir de las acciones que emprendemos en el desarrollo de nuestras vidas. De modo que el instante es un acontecimiento que se da en la experiencia.

> El acontecimiento es la propia vida de los cuerpos y la vida se da en el instante que pasa sin durar, contrayendo el tiempo pasado y presente en un devenir que es al mismo tiempo vida y muerte. Todo lo que está en la vida nace y muere constantemente. Así el instante es siempre intensivo no tiene extensión, solo tiene intensidad (López, 2008, p.106).

Para Kohan, siguiendo la interpretación de López, la experiencia es un acontecimiento que vivimos. Se trata de la flexibilidad, la apertura a otros

[31]Sobre la noción del instante ver Bachelard, Gastón. *La intuición del instante*. México, Fondo de Cultura Económica, Primera Reimpresión, 2000.

modos de ser, a nuevas experiencias para ser libres y autónomos. En este contexto, explica López que Deleuze distingue el saber del pensar.

> El saber es acumulativo, corporal (se incorpora en informaciones, imágenes, palabras). En tanto que pensar es incorporal, intempestivo, puro acontecimiento que solo existe como efecto y deja de existir en cuanto cesa de producirse (López, 2008, p.106).

El saber ocurre en el tiempo cronológico, consiste en memorizar y repetir. De ahí que podamos decir que sabemos "mucho" o "poco" de historia de Venezuela. En cambio, el pensar no consiste en la memorización de información. Por el contrario, se trata de la posibilidad del hallazgo, de la producción novedosa, del ejercicio creativo de la imaginación, de la reflexión y los cuestionamientos. El pensamiento creativo se dirige a transformar, a construir acontecimientos novedosos, inéditos permanentemente. El pensar desde esta perspectiva es experiencia, ocurrencias en las prácticas de existir en el universo de instantes.

En tal sentido, nos lleva la propuesta de López, a entender la experiencia como acontecimiento, como la exposición al fondo de la figura y al devenir de las cosas. En ella, se ubica el pensar creativo, no repetido, sino un pensar que va emergiendo del instante vivido.

Para Kohan, como apunta López en su interpretación, el pensamiento es acción creadora. Esta idea la desarrolla el filósofo argentino en su libro *Infancia entre educación y filosofía,* a partir del análisis de la imagen dogmática del pensamiento mediatizada según Deleuze por ocho

postulados[32]. Veamos, a *grosso modo*, cada uno de los principios que estructuran desde esta perspectiva la forma de pensar establecida:

1) Buena voluntad del pensador y buena naturaleza del pensamiento. "El primer postulado, del principio, afirma la buena voluntad del pensador y la buena naturaleza del pensamiento. Este postulado se sostiene en la moral, la única capaz de persuadirnos acerca de la afinidad del pensar con el bien" (Kohan, 2004, p.244). En este postulado expresa Kohan, hay una moral que funge como fundamentación ontológica del pensamiento. En otras palabras, el pensamiento está subordinado al sistema de valores y principios que establece la moral. Por lo tanto, se produce una analogía entre el bien y el pensamiento que consiste en que toda forma de pensar debe obedecer al bien.

Al respecto indica López, "(…) aun cuando la verdad resida en el exterior, el pensamiento tiene con ella una afinidad natural que permitirá que la verdad sea reconocida una vez encontrada" (López, 2008, p.53). En este sentido el pensar consiste en descubrir verdades *a priori* -kantianamente hablando- verdades que se derivan de la concepción del bien previamente establecida lo que imposibilita el pensar como acto innovador.

2) Postulado del ideal o del sentido común.

[32] Aquí, siendo el autor que estamos estudiando Walter Kohan, nos limitaremos abordar la interpretación de dicho filósofo a la crítica de la imagen instituida del pensar realizada por Guilles Deleuze puesto que a raíz de ella, se esbozará otra idea de pensar, el pensar como acto creador que está en la base de la filosofía, y de la experiencia de *filosofía con niños*. Si su deseo es profundizar recomendamos remitirse directamente al libro de Guilles Deleuze (1968) *Diferencia y Repetición,* Capítulo III.

> Sostiene que el sentido común es lo que da unidad y armonía a las facultades y el buen sentido lo que da garantía a esa unidad. Adquiere formas como “todo el mundo ya sabe que…” “nadie puede negar que…”, o “todos reconocen que…”, en las que *lo que ya saben*, lo que *no se puede negar* o lo que *todos reconocen* se vuelve hostil al pensar, se torna punto de partida no cuestionado, su presupuesto impensado (Kohan, 2004, p.244).

El sentido común da coherencia a las facultades humanas, y el buen sentido, ubicado en el plano ético-moral, es el garante de tal armonía. Asociado el sentido común al buen sentido, se hacen de las convenciones sociales verdades incuestionables, ideales. Estos ideales se constituyen en principios a ser seguidos. Las expresiones como las mencionadas por Kohan “todo el mundo sabe que” “todos reconocen que” dicha universalización imposibilita el disentimiento. Si *todos saben que*, si *todos reconocen que,* el pensamiento del individuo queda limitado a la adecuación de lo socialmente aceptado.

3) Postulado del modelo o del reconocimiento.

> Presupone la identidad de sujeto y objeto en la base del pensamiento. Invita a todas las facultades a ejercerse sobre, supuestamente, el mismo objeto, ya sea oído, imaginado, sentido, soñado, recordado. Todas las facultades lo reconocerían en su especificidad un objeto único, idéntico (Kohan, 2004, p.245).

Se instituye el pensamiento sobre un único modelo: el reconocimiento, fijándose de antemano las condiciones de encuentro entre el individuo y el mundo. Lo que conseguimos identificar, lo que posee identidad es solo aquello que se encuentra dentro del modelo establecido. Por ejemplo, dentro del pensamiento dogmático se suele concebir la familia como papá, mamá e hijos, toda familia que salga de este modelo es *difícilmente* reconocida como tal.

Si bien, dirá Kohan el reconocimiento cumple un papel fundamental en la vida del ser humano, éste "(…) está en la base de la vida, pero no del pensar, porque cuando se reconoce, se convalida, se legitima, se confirma y cuando se piensa de verdad no se hace nada de esto sino que se busca propiciar lo nuevo" (Kohan, 2004, p. 245). Es necesario para la vida reconocer qué es agua, qué es comida, qué es sentir dolor, pero para el pensamiento esta relación de adecuación con una idea ya establecida no tiene sentido, siendo que se limita el pensar a la reafirmación de lo ya pensado, imposibilitando el encuentro con lo que está aconteciendo en nuestro cotidiano.

4) Postulado del elemento o de la representación.

> Subordina la diferencia a las dimensiones complementarias de lo mismo y lo similar, lo análogo y lo opuesto: la diferencia solo puede ser pensada en relación con esas cuatro figuras. Según este postulado la imagen dogmática del pensar no permite pensar la diferencia como tal, la diferencia en cuanto concepto, la diferencia libre, lo nuevo, la intensidad como pura diferencia, la creación: impide 'engendrar pensamiento en el pensamiento' (Kohan, 2004, p.246).

La diferencia es entendida como principio de comparación. Se establece el paralelismo entre el mundo que percibimos y el modelo al cuál debe adecuarse tal percepción. Entre el ideal de familia y la familia constituida por dos papás y sus cuatro hijos, surge la diferencia, leída ésta como lo mismo, lo similar, lo análogo u opuesto en función al patrón previamente definido.

En este sentido, señala Nuñez quién es intérprete de Deleuze, que dentro del pensamiento dogmático existe la diferencia conceptual pero no el

concepto de diferencia. “La diferencia conceptual es una diferencia en el centro de la identidad, mientras que el concepto de diferencia permitiría pensar, no solo la diferencia entre la identidad y la no identidad” (Núñez, 2002, p.10). La diferencia que se genera dentro de esta imagen del pensamiento, es una diferencia conceptual, donde guiados por una identidad establecida se compara y se marcan las diferencias. En cambio, la diferencia por sí sola, fuera del cerrado juego de la identidad, no es posible.

5) Postulado de lo negativo o del error.

> Concentra el error (entendido como “falso reconocimiento”, como tomar lo falso según la naturaleza por verdadero según la voluntad) todo lo negativo que puede ocurrir en el pensamiento, y lo asigna a mecanismos externos al pensamiento. El error que es un simple hecho, es proyectado así explícitamente a única figura trascendental de lo negativo. Así, la imagen dogmática cae en una doble reducción: por un lado supone que el error es la única figura de lo negativo (a él reduce formas como la imbecilidad, la maldad, la locura); por otro explica el error siempre por causas externas al propio pensamiento” (Kohan, 2004, p.246).

Todo lo negativo del pensamiento es definido como error, producto de mecanismos externos a este. La maldad, la locura, la imbecilidad por ejemplo, al no corresponder con el modelo moral y racional establecido se designa como error. Esto trae como consecuencia, señala Kohan, que dentro de la imagen dogmática del pensamiento, por un lado todo lo negativo es error y por el otro las causas del error son externas al propio pensamiento.

6) Postulado de la función lógica o de la proposición.

> Designa la proposición como el lugar de la verdad, neutraliza en la proposición el sentido como su doblez infinito. Se define al sentido como condición de lo verdadero, con lo cual el sentido se vuelve también condición del error y se encuentra amarrado a este par. Las proposiciones verdaderas o falsas sólo pueden ser con sentido y lo sin sentido no puede ser ni verdadero ni falso. (…) al mismo tiempo se reduce la verdad a adecuación de la proposición a un hecho extraposicional y, en la proposición se transfiere lo verdadero y lo falso de la

> expresión (lo que ella enuncia, el Ideal que ella expresa) a la designación (lo indicado). (Kohan, 2004, p. 247).

De acuerdo a este postulado, el sentido está amarrado a la proposición. La proposición es el lugar de la verdad y el sentido lo que genera la posibilidad de lo verdadero. Siendo esto así, sólo es posible predicar la verdad o la falsedad de una proposición si esta posee sentido, a lo sin sentido no se le puede adjudicar ni la verdad ni la falsedad. Asimismo dentro de esta imagen del pensamiento se limita la verdad a la correcta correspondencia entre la proposición y lo designado por ella.

7) Postulado de la modalidad o de las soluciones.

> Reduce los problemas a aquellos que pueden ser planteados a partir de respuestas esperables, dables, probables. La imagen dogmática solo permite construir las interrogantes que las posibles respuestas permiten suscitar. Solo se pregunta lo que se puede responder (Kohan, 2004, p. 247).

Este postulado llamado de la modalidad o de las soluciones, expresa como su nombre lo dice, que una de las características de la forma instituida de pensar es la solución. El pensamiento tiene como finalidad proveer soluciones, en tal sentido, los problemas son creados a raíz de sus posibles soluciones y no, las soluciones a raíz de los problemas que van emergiendo en el cotidiano. Como dice Kohan, solo se puede preguntar lo que se puede responder, imposibilitando que el pensamiento se interrogue lo que hasta ese momento no tiene respuesta.

8) Postulado del fin o del resultado, postulado del saber.

> Subordina el aprender al saber y la cultura al método. Sin embargo, mientras el aprender es un movimiento de un individuo en su totalidad frente a la universalidad de un problema el saber es apenas la posesión de una regla para resolver el problema. El aprendiz es un inventor de problemas, quien conjuga puntos relevantes en su subjetividad con puntos relevantes en la objetividad del

> problema. La imagen dogmática del pensamiento reduce aquel movimiento imprevisible a la quietud prevista de la conciencia que se cree dueña del camino (Kohan, 2004, p. 247).

Siguiendo las palabras de Kohan, desde una perspectiva dogmática, el pensar tiene un fin, un resultado. Aquí, se somete el aprendizaje a la adquisición de conocimientos y la cultura, la creación espontánea de la sociedad a un método que es necesario aprehender. En este sentido, pensar es tener conocimiento y seguir el método correcto, en otras palabras, apropiarse de un saber y repetir las formas instituidas.

Un ejemplo de esto, lo encontramos, dice Kohan, siguiendo a Deleuze en las facultades de filosofía, donde los profesores asociando el pensar por sí, a la repetición de teorías y el seguimiento de un único camino, limitan su trabajo pedagógico al de policías del pensamiento, diciéndole a sus estudiantes:

> (…) "¿cómo usted va entender a Aristóteles sino entendió a Platón?", ¿cómo usted va leer a Fichte si antes no leyó Kant?", "¿cómo usted va a pensar sobre un problema si antes no leyó todo lo que los filósofos de la historia escribieron sobre ese problema?" (Kohan, 2004, p.241).

Preguntas que resume el mismo autor en: "¿cómo usted se atreve a pensar…?" (Kohan, 2004, p.241). Se limita el pensar del aprendiz a la reverencia de una metodología y modelo a seguir; lo que trae consigo escalas en el pensamiento determinadas por el buen seguimiento o no de la única vía establecida.

En resumen, la crítica al pensamiento dogmático, cuestiona los límites que alguna vez el pensar se puso a sí mismo y que se instituyó socialmente como la única y correcta forma de pensar. En ella el pensar queda encerrado

en un círculo vicioso donde todo lo que no esté dentro de este sistema de valores está condenado al error y al sin sentido. Por tanto, esta imagen dogmática del pensar dirá Kohan, estando en la base del pensamiento "impide pensar, lo inhibe, lo inviabiliza al convertirlo en un supuesto impotente, no pensado del pensar" (Kohan, 2004, p. 244). Lo que en un momento fue creación espontánea de la sociedad como la lógica aristotélica en la antigua Grecia, se instituye como la manera natural de pensar; establecido esto, se condena el pensar a la repetición, puesto que éste, encapsulado en una sola forma universalizada de teoría, no se puede pensar así mismo, no puede crear nuevas formas de accionarse. En otras palabras, en la imagen dogmática del pensar, ya todo está creado, solo queda la reproducción.

Oponiéndose Kohan a esta única imagen del pensamiento, responde el autor a la pregunta ¿qué significa pensar?, diciendo:

> Pensar es encontrar. Pensar con otro es encontrarse con otra idea, otro concepto, otro acontecimiento de pensamiento. Como si fuesen dos piedras a ser friccionadas. No hay nada que reconocer, nadie por homenajear, nada por adecuar. Es el acontecimiento del encuentro que pasa entre dos ideas, conceptos, acontecimientos (Kohan, 2004, p.233).

El pensamiento para Kohan, siguiendo a Deleuze, surge de un choque con algo que es externo a él y que en cuanto tal es diferente, no reconocible. Del encuentro con lo que no reconocemos es forzado el pensamiento a pensar. El pensar acontece, como decíamos con López, cuando no se limita a la figura y se expone al fondo, cuando abandona la identidad y se sumerge en el devenir.

Pensar, de este modo, es crear. Generar un nuevo problema, un concepto a partir de lo que nosotros estamos viviendo, a partir de lo que tiene sentido para nosotros. Si pensar es esto, crear, la tarea de la filosofía dirá Kohan es

> Instaurar el pensar sobre otra imagen. Cambiar de imagen. Cambiar de plano, sin salir de la inmanencia. Pensar de nuevo lo que significa pensar y no dejar que descanse en la imagen del pensamiento en la que se encontraba cómodamente instalado (Kohan 2004, p. 253).

La labor de la filosofía es trazar nuevos planos a partir de los cuales pensar. Sacudir las imágenes instituidas del pensamiento para pensar de otros modos. Eso es lo que han hecho y hacen aquellas personas que consideramos filósofos, sumergirse en el abismo, pensar nuevamente el plano de la inmanencia, manifestar lo que ahí no se ha pensado, romper con la estabilidad para seguir pensando (Kohan, 2004).

El plano de la inmanencia "es la imagen que el pensamiento se da así mismo para poder pensar, para orientarse en el pensamiento, sin ser un método, un conocimiento o una opinión" (Kohan 2004, p.253) El pensamiento necesita crear formas sobre las cuales emplazar su pensamiento. Esta forma, el plano de la inmanencia no es inmóvil, sino por el contrario se afirma en un movimiento infinito, permitiendo el desplazamiento hacia otros planos (Kohan, 2004). Así, el pensamiento se mantiene en perpetuo movimiento, lo que permite hacer nuevas conexiones, crear conceptos que hasta ese momento no eran imaginados.

De modo que, y es importante aclarar esto, "(…) la infinitud en el movimiento del pensar no está dada por su ausencia de límites sino por su ausencia de quietud, de identidad" (Kohan, 2004, p.254). De lo que se sigue que el pensar necesita de parámetros -plano de la inmanencia-, en los cuales éste viva y se mueva, colocando en juego todo, hasta los parámetros, para crear otros, para seguir moviéndose.

Por tanto, escribe López haciendo un análisis de la propuesta de Kohan, en *filosofía con niños*, (…) la filosofía es algo que se vive y no un saber que se posee, lo que supone distinguir el saber acerca de la filosofía del filosofar como actividad" (López, 2008, p. 18). Habla López, interpretando a Kohan, de una filosofía hecha verbo: filosofar, para la cual no es suficiente, el conocer y reproducir la historia de la filosofía.

Y es que para Kohan,

> (…) lo más importante que un docente precisa no lo encontrará en la letra muerta de los filósofos. Seamos claros. No estamos despreciando el contacto con la historia de la filosofía. Pero tampoco podemos encubrir con su letra la trama viva de una práctica. La experiencia de Filosofía parece exigir algo más, la sensibilidad de perderse y dejarse encontrar por otro en una pregunta (Kohan, 2005, p.96).

Vida, fuerza e intensidad. La historia de la filosofía es importante En la medida en que ella nos dé algo que pensar, en la medida en que con ella nos encontremos para dialogar. Ella no puede ser vista como un manual a seguir, o una sentencia a repetir, porque silencia de este modo, la palabra propia, la posibilidad de nosotros mismos pensar.

Sin método ni manual al cual asirse, el profesor dentro de esta propuesta no se presenta como guardián del pensamiento, que en nombre

del conocimiento se coloca por encima de sus alumnos. El profesor, desde esta perspectiva, precisa de una constante y ardua preparación para ser "productor de imprevistos, de sorpresas, en un performance que prepara todos los detalles y que a la vez se propone prescindir de todos ellos" (Kohan 2004, p.260). Un agitador del pensar, que busca desde múltiples medios, estimular en él y en sus alumnos, nuevas potencias del pensamiento.

Kohan habla también de sensibilidad. La filosofía exige que nos abramos a ser afectados por diversas prácticas cotidianas. La filosofía exigiendo que "(…) no se conciba como actividad solitaria, al modo de pensar de Rodin, sino como actividad dialógica, comunitaria, que incorpore dentro de su producción, las palabras, los silencios, los tonos, y los gestos de los participantes" (Kohan y Waksman 2005, p.76).

Aquella escultura de *El Pensador* de Rodin, con una postura pasiva, preocupada y en soledad, estaría distante de la filosofía promovida por Kohan, que emerge del encuentro con lo no conocido, con el otro, en sus formas diferentes de hablar y estar en el mundo.

El otro en cuanto otro no es alguien que "(…) mediante el diálogo será como yo. El otro es aquel con quien, a través del diálogo, podemos compartir un mundo más diversificado"[33] (Kohan, 2003, p.7). Es ése para Kohan el diálogo filosófico, aquel donde la diferencia hace acto de presencia. Donde el

[33]"O outro não é alguém que, mediando o diálogo será como eu. O outro é aquele com quem, através de diálogo, podemos compartilhar um mundo mais diversificado. O diálogo filosófico vem a ser, então, aquilo através do qual os sujeitos que dialogam aprendem e crescem na diferença" (Kohan, 2003, p.7). (Traducción propia).

objetivo no es asirnos al pensamiento del otro, sino manifestar nuestro pensar y, desde el choque con la diferencia, pensar juntos.

A raíz de todo lo planteado, pensamos que tanto la idea de experiencia como la crítica a la imagen dogmática del pensamiento nos permite reconsiderar las bases sobre las que se instituye nuestra sociedad, unas bases que parecen, como vimos, buscar la reproducción más que la innovación. La filosofía entendida como experiencia del pensar que modifica la vida de quien la practica, nos lleva, según lo expuesto, a un hacer creador que trasciende, apostando por la creatividad del individuo, las barreras de lo instituido.

El docente y éste es el punto central de esta forma de entender y vivir la filosofía, no se presenta como un guardián de un método sino como quien propicia un encuentro creador, transformador. Aceptar esta idea de pensar, es una de las puertas de entrada a una relación no jerárquica entre docente y alumno, puesto que en el plano de la innovación no existen niveles, ni escalas a las cuales asirse. Lo que nos invita a encontrarnos con el alumno, con el niño, desde la igualdad.

2. Una invitación a la infancia.

A mi juicio usted -Foucault- ha sido el primero en enseñarnos algo fundamental, a la vez en sus libros y en un terreno práctico: la indignidad de hablar por los otros.
Deleuze.

Jorge Larrosa (2004), en el Prólogo del libro *Infancia entre educación y filosofía* de Walter Kohan, escribe:

> (…) las distintas figuras de la infancia o, más precisamente, las distintas imágenes que hemos construido de ese enigma que llamamos "infancia", son un espejo de nosotros mismos: un producto de nuestro miedos y de nuestras esperanzas, de nuestro coraje y de lo que sentimos que nos falta, de lo que nos gustaría ser y de lo que sabemos que nunca seremos, de nuestras utopías y de nuestras decepciones, de nuestros sueños y de nuestras pesadillas, de nuestros logros y de nuestros fracasos, de nuestra manera de habitar el tiempo, la memoria y el olvido, la repetición y la diferencia, la continuidad y la discontinuidad, el nacimiento y la muerte (p.18).

La infancia, siguiendo a Larrosa, la construimos como una extensión de nosotros. Solemos considerar a los niños como aquellos que van a ser mejores o iguales -¿o menos?- que nosotros, siempre en función de nosotros. Tal vez habría que dedicar tiempo a develar nuestro pre-juicio hacia la infancia y, pensar: ¿Cuáles son nuestros miedos, nuestras esperanzas, nuestros logros y fracasos? ¿Cuáles son nuestros sueños y pesadillas? ¿De qué manera habitamos el tiempo? ¿Qué imagen de la infancia nos muestra ese espejo? ¿Sería posible dejar de verlos a través del espejo?

No pretendemos establecer respuestas a estas interrogantes, pero sí hablar de alguna de las imágenes que generalmente dan forma a la infancia en nuestra sociedad. Reflexionarlas. Dejar preguntas abiertas en torno a cómo esas formas estructura nuestra relación con los niños. Esto, con la intención de abordar qué se entiende por infancia dentro de la experiencia de *filosofía con niños*; y cómo a raíz de esta idea se modifica y se establecen otras formas de relación con el niño.

> De un modo general, -escribe Kohan (2004)- en los discursos pedagógicos se percibe al niño en los términos de alguien que es llevado de la mano. Esto se verifica, inclusive, en los discursos de emancipación, etimológicamente deriva del mismo grupo temático "manc-" de *manceps* y *mancipium.* La infancia es asociada a la inmadurez, a la minoridad, y sería un estado del cual habría que

> emanciparse para volverse dueño de sí mismo. La infancia es una metáfora para una vida sin razón, oscura, sin conocimiento. La emancipación sería un abandono de la infancia, su superación (p. 266).

Dentro de los discursos pedagógicos se suelen argumentar la necesidad de una buena educación para los infantes, a través de expresiones como “los niños son el futuro del país” “los niños son los futuros ciudadanos de esta nación” Sentencias que esconden la idea de que son los niños ciudadanos en potencia, no ciudadanos en acto. Formamos a los niños no en tanto niños, sino en tanto futuros adultos. Por ende, desde esta perspectiva, es la niñez un lugar para no estar, un lugar de paso hacia la vida adulta.

La educación consiste en llevar de la mano a los niños hasta el momento en que abandonen su infancia y se hagan dueños de sí, se hagan adultos. En consecuencia, el lugar donde se coloca a la infancia

> (…) parece ser bastante poco interesante: ‘nosotros’, los crecidos, los que ‘ya sabemos’, los sujetos de la experiencia, ponemos nuestras mejores intenciones para diseñar el mundo que queremos para los que pensamos, no saben, o aún no han vivido lo suficiente. Es cierto que nuestras intenciones son las ‘mejores’ y que ponemos a disposición un bien ‘noble’ como la filosofía. Pero no es menos cierto que, en este esquema, la infancia ocupa el lugar de un otro bastante disminuido, empequeñecido, casi alienado, de aquello que en última instancia, nos sirve de instrumentos y nos permitirá plasmar nuestros sueños e ideales (Kohan, 2007, p.69).

Con el niño que solemos encontrarnos, dice Kohan, es con aquel que carga con el deber ser de un mundo decidido sin él. Es como un personaje que tan solo tiene que seguir las líneas que el adulto escribió. Así nuestro

propósito sea el más noble, como por ejemplo enseñarles filosofía[34] como un camino democrático o un asunto más dogmático, el problema es que la lógica parece ser siempre la misma, hablar por el niño, imponerle lo que hemos pensado debe ser (Kohan, 2007).

Esto puede ser un razonamiento lógico; sí nos acercamos a la palabra infante desde la etimología latina: "la palabra está compuesta del prefijo privativo *in*- y el verbo *fari*, 'hablar', de modo que literalmente, *infantia* significa ausente de palabra" (Kohan, 2007, p.10). Esto da sentido a la vida del infante en la *polis*, a los niños como los que no pueden hablar dentro de los tribunales, los que no pueden participar aún de la "cosa" pública (Kohan, 2007).

El vocablo refiere a nuestro usual vínculo con la infancia, el del hablar por el que no tiene palabras, el de la representatividad. En la escuela por ejemplo, es habitual el uso de la palabra representante para designar la persona encargada de hablar y de decidir por el niño. Este modelo imperante es tan fuerte según Kohan (2007) que se nos hace casi imposible pensar otros modos de relacionarnos, como el hacer silencio y escuchar *las formas de hablar* del niño. Pero, ¿Cómo hacer filosofía con alguien que no escuchamos hablar? ¿El infante habla? ¿Y sí hablara y no hablara nuestra lengua, podríamos hacer filosofía con él?

[34] Kohan parece nombrar la filosofía para dar paso a la reflexión. La intención puede ser la mejor, pero si en el fondo, la lógica de poder es la misma, la de conducir al niño, el espacio para la otredad del infante sigue siendo disminuido.

Para el autor de *Infancia, política y pensamiento*, "*la infancia es otro* significa que ella es radical, absoluta e irreductiblemente diferente del mundo adulto"[35] (Kohan, 2003, p.22) (Cursivas añadidas). De lo que se sigue, que si bien el niño no tiene las palabras de un adulto, tiene las suyas, tiene sus modos de expresarse totalmente diferente a los adultos. De querer hacer filosofía con los niños, los docentes tendrían que estar dispuestos a escuchar y aprender.

Además decir que el niño es otro, implica que es un desconocido y que en cuanto tal, tenemos que oírlo, atenderlo, aprender su lenguaje, para posibilitar una relación dialógica donde aprender y enseñar van de la mano, el adulto aprende de las enseñanzas del niño y viceversa, el niño aprende de las enseñanzas del adulto. Un encuentro que se genera en la experiencia de una relación que se gesta en la práctica social. Los otros, como interpreta Maximiliano López,

> No pueden ser pensados como identidades, los otros son siempre un misterio. Los otros son una multiplicidad en devenir y una exterioridad que no comprendemos y que no podemos anticipar, pero que podríamos venir a comprender si, a su vez, nos tornásemos otros; si saliésemos de nosotros y ocupásemos otro punto de vista (2008, p.96).

Vivir, experimentar la infancia como práctica dialógica implica la posibilidad de un proceso creativo de enseñanza que parte del encuentro entre el niño y el docente en una dinámica de transformación y cambio. Es asumir que el niño es un enigma, que en cuanto tal, si queremos relacionarnos con él en un plano de igualdad dialógica, tenemos que salir de

[35]"Que a infancia é um outro significa que ela é radical, absoluta e irredutivelmente diferente do mundo adulto" (Kohan, 2003,p.22) (Traducción propia).

nuestra posición jerárquica, de concentración de poder justificado en la adultez.

Kohan (2007) problematiza esta imagen del niño en cuanto otro y nuestra relación con ella a partir de la metáfora del extranjero propuesta por Derrida. La metáfora refiere a la hospitalidad para con el extranjero, al cómo recibimos aquel que por definición nos es extraño, al que es otro. La preocupación radica en qué hacer para que el otro sea aceptado en tanto extranjero sin tener este que mimetizarse y perderse en la figura de quién lo recibe[36]. Se trata de respetar al extranjero en su individualidad y no imponerle coercitivamente formas culturales que le son ajenas.

La alegoría, es clara; el extranjero quién llega a un país que no es suyo, a una lengua y cultura diferente a la de él, desde un primer momento se le intenta controlar. En la frontera, policías y encargados de migración, realizan preguntas inquisitivas con la finalidad de conocerlo, de que no sea un extraño. Este recibimiento es hecho en una lengua no hablada por el foráneo, allí el primer choque violento con el extranjero[37], porque es visto como un desconocido, un alguien que no pertenece a ese entorno específico.

Y el asunto es aún más sutil, al recién llegado, en nombre de los más buenos deseos, generosidad, familiaridad se le exige repetidamente que hable y actúe de acuerdo al lugar donde está, de un modo que no le es

[36] Limitamos la lectura de Derrida en torno a este tema, a la propuesta por Kohan, pero en el caso de querer ustedes ahondar en la idea de hospitalidad para con el extranjero recomendamos la entrevista: Derrida (1997) *El Principio de Hospitalidad*.

[37] Es, dirá Derrida, “la primera violencia que sufre el extranjero: tener que hacer valer sus derechos en una lengua que no habla” (Derrida, 1997, p. 3).

propio. Por ejemplo, un extranjero que llega a nuestra casa en Venezuela. Nosotros sus anfitriones, le ofrecemos arepa, le explicamos cómo comerla, qué rellenos ponerle. En el momento, a él se le ocurre colocarle chocolate, a lo que nosotros moviendo la cabeza decimos: “no, esto no se come con chocolate”

Al toparnos con el extranjero se produce un encuentro entre lo que somos y lo extraño a nosotros. Podemos controlar al extraño, exigirle –aunque él siempre tiene la posibilidad de decir no- que se comporte como nosotros, o podemos también intentar comprender su forma cultural de ser. Compartir con él, siguiendo el ejemplo, la forma cómo se suele comer arepa en Venezuela y dejar al extranjero finalmente que decida cómo la quiere comer.

Porque cuando le decimos simplemente que “no” le negamos a él -y el extranjero se niega a sí mismo acatando el imperativo- la posibilidad de irrumpir, desde su propia y única forma específica cultural de ser, en lo que para nosotros está establecido. Nos negamos, también, nosotros la oportunidad de degustar otros sabores y modos.

En consecuencia, dirá Kohan, “la hospitalidad del extranjero nos lleva a pensar en la paradoja de la relación con el otro, en las redes imposibles de desconflictuar entre la identidad y la alteridad” (Kohan, 2007, p.14). Lo que problematiza Kohan es el cómo recibir al otro -¿educarlo?- sin condenar a muerte su diferencia, cerrando el encuentro a solo lo que conseguimos identificar. Es el problema, de cómo dar la bienvenida a otras formas de ser

sociales y culturales, para no obligar al otro a abandonar su individualidad cultural, y adaptarse a instituciones que le son ajenas[38].

Desde esta alusión al extranjero, nuestra relación con la infancia es colocada en cuestión por Kohan (2007): ¿aceptamos la infancia tan solo cuando la identificamos con nosotros? ¿Recibimos al niño en cuanto puede hablar nuestras mismas palabras? ¿Cuándo va dejando de andar la vida de un modo menos infantil, más adulto? ¿Qué decimos cuando afirmamos: "¡muchacho no es gente!"[39]?

En este orden de ideas, dirá Kohan que, el riesgo más tentador en el caso de ser los caseros de la infancia, "(…) es el riesgo de la paternidad, el de cierta forma dominante en la pedagogía: el riesgo de un saber que no permite que el otro sepa otro saber, en última instancia, que no permite que el otro sepa sino aquello que 'tiene' que saber" (Kohan, 2007, p.15).

Limitar al otro a lo que hemos construido como nuestro límite es el peligro de establecer el pensamiento dogmático y enterrar el pensamiento creativo. Este riesgo, señalará luego este filósofo, es mutuo, también puede que el otro termine adaptándose y aceptando el límite que le es impuesto por diversos motivos como los casos de inmigración porque el país de origen está en guerra, por asilo político, trata de blancas, y voluntariamente porque

[38]A raíz de esta problematización, llega a decir Derrida que la hospitalidad, "consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una condición, una inquisición policial, un fichaje o un simple control de fronteras" (Derrida, 1997, p.2). Encontrarnos con el otro, en hospitalidad, siguiendo la idea, implica dirigirnos al desconocido, desde el desconocimiento, preguntar su nombre, permitirle pronunciar palabras que no son nuestras.

[39] Expresión que colocamos entre comillas porque la escuchamos y usamos habitualmente, pues forma parte de nuestro imaginario social establecido.

requiera de una figura paterna que lo lleve de la mano (Kohan, 2007). Pero, ¿Es esta la función de la educación? ¿Es legítimo limitar el pensar y someter al educando al pensar y hacer del educador?

Una situación como la descrita la refleja literariamente el poema *Plegaria del estudiante* escrito por Humberto Maturana en 1972, motivado por su hijo que, al regresar de clases molesto, le contó que la maestra se había negado a escucharlo:

> El ruido de tu verdad
> es mi tragedia;
> tu sabiduría,
> mi negación;
> tu conquista,
> mi ausencia;
> tu hacer,
> mi destrucción
> No es la bomba lo que me mata;
> El fusil hiere,
> Mutila y acaba,
> El gas envenena,
> Aniquila y suprime,
> Pero la verdad
> Seca mi boca,
> Apaga mi pensamiento
> Y niega mi poesía,
> Me hace antes de ser (Maturana 2002, pp. 99-100).

¿Y si dejáramos que la infancia halle por sí misma su modo de ser? ¿Y si el maestro permitiera que el niño desarrollara el pensamiento creativo? ¿Y si los docentes se atrevieran a transformar la forma jerárquica de enseñar? ¿Y si el docente se aventurara a recibir la poesía, la metáfora, el abismo, la profundidad, lo desconocido que el niño desea brindarle? ¿Y sí abandonáramos las verdades universales para comenzar a edificar el pensamiento creativo? Quizás y solo quizás el proceso de enseñanza comience a cambiar.

La educación, para Kohan está estructurada por la tensión entre la alteridad y la identidad, la tensión de "(…) cómo insertar al niño en la tradición de la cultura, pero cómo insertarlo de una forma que no reproduzca eso, sino otra forma" (Kohan, 2010, p. 2). Tenemos que compartir con el niño nuestra cultura, pero de un modo que le sea posible no tan solo la reproducción de lo conocido sino la creación de otras formas de ser. Sería, llevados por el poema de Maturana, que nuestra –supuesta- sabiduría no pase por ser la negación del otro.

Cecilia Caputo (2006), partidaria de la propuesta de *filosofía con niños*, en su artículo *Algunas consideraciones acerca de la filosofía como invitación a pensar*, desarrolla esta idea del cómo recibir al otro, cómo recibir al niño en tanto niño para vivir juntos la experiencia filosófica. En tal sentido plantea, que el encuentro entre el docente y el alumno puede convertirse en una invitación a pensar juntos como quién invita a un amigo a cenar en casa. Para ello el profesor tiene que tener "(…) ganas de compartir algo con los invitados, de estar juntos y no solamente brindar un servicio" (Caputo, 2006, p.354).

Quien realiza una invitación, desarrolla Caputo, dispone su casa para el encuentro con los otros, acondiciona el lugar, hace la comida, escoge la música porque quiere pasar junto a sus invitados un buen momento. Preparada la casa, llegada la hora, el anfitrión abre la puerta y en esa acción señala la autora, quién se abre es el anfitrión, se dispone a recibir lo diferente,

> (…) con abrirse a lo diferente me refiero –dice esta autora- a pensar en algo que nunca habíamos pensado, o descubrir una posibilidad que nunca habíamos considerado, o pensar como posible aquello que considerábamos imposible, o pensar de otro modo a como solemos hacerlo, o también –y sobre todo- , el surgimiento de un pensar en conjunto; entre dos o más (Caputo, 2006, p35).

Llevada la analogía del anfitrión con sus invitados a la experiencia de *filosofía con niños*, el educador es quién prepara las condiciones para el encuentro con sus alumnos y en esa reunión con quiénes son diferentes a él se sabe solo una parte del conjunto. Preparándose para compartir con sus invitados, los estudiantes, le da el docente la bienvenida a las otras formas de pensar presentes. El educador está habilitando un lugar para la creación, no situándose en la posición de quien sabe y va enseñar, sino en la postura de quien diseña un espacio para el compartir.

Pensar que el docente es quién invita nos permite ver el encuentro con el alumno como una reunión rica, donde nos preparamos para conversar, pero donde sobre todo queremos escuchar y recibir a nuestro invitado. Aún y así la paradoja entre la identidad y la alteridad continua, "¿Estoy escuchando al otro?" "¿Estoy pensando *con* el niño o *para* o *por* él?"… y es importante que esas preguntas se mantengan porque en ellas está la posibilidad de reflexionar, de pensar lo que somos y vamos siendo para ser -junto al niño- de otros modos.

Otra perspectiva de la infancia es enfocada por Kohan a través de la propuesta de Deleuze, de devenir-infante. En ella, la infancia es presentada como una minoría, en cuanto que "(…) las minorías no tienen modelos, no son numerables están siempre en proceso" (Kohan, 2007, p. 94). La infancia

no es un patrón a seguir, pero sí una fuerza, que se expresa en la idea de devenir[40].

Devenir infante, escribe Kohan (2007)

> (…) no es volverse un niño, infantilizarse, ni siquiera retroceder a la propia infancia cronológica. Devenir es encontrarse con una cierta intensidad. Devenir infante es la infancia como intensidad, un situarse intensivamente en el mundo, un salir siempre de "su" lugar y situarse en otros lugares, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, sin presente o futuro (Kohan 2007, p.95).

Si leemos la cita, nos damos cuenta que la infancia no está concebida como aquella etapa de la vida que precede a la adultez, sino que ésta propuesta se aborda, desde la intensidad que guarda la vivencia del instante. Se trata de abandonar el tiempo cronológico, como decíamos con Maximiliano López al inicio de este capítulo y situarse en la fuerza que trae consigo el acontecimiento. La infancia desde esta perspectiva es intensidad. De modo que el devenir infante, no corresponde tan solo a un niño, sino a cualquier persona que se atreva a salir de sí, de su identidad para experimentar lo que puede ser en devenir.

Contrario a esto, está la infancia leída como etapa de vida, "una infancia mayoritaria, la de la continuidad cronológica[41], la de las etapas del crecimiento, la que escala el camino ascendente de la razón" (Kohan 2007,

[40] Trabajamos esta idea de devenir, en el primer apartado de este capítulo: *filosofía: el peligro de pensar*.

[41] En esta distinción entre infancia minoritaria e infancia mayoritaria, cabe recordar la idea de tiempo creativo y tiempo cronológico, realizada en el apartado anterior. En la primera, la infancia vista en tanto minoría, sólo el instante existe, la intensidad del instante, el devenir, en ella no hay identidad o definición posible. En la segunda, la infancia mayoritaria, se desarrolla en el tiempo cronológico, de lo corporal, donde de acuerdo al pasado, futuro y presente se va acumulando el conocimiento según los cuales se establecen modelos y/o definiciones a las cuales corresponder.

p.96). La infancia mayoritaria es aquella que moldea al niño. Que lo mira desde un registro externo a él. Aquella de los derechos del niño, de Piaget o de Platón (Kohan, 2007). En consecuencia, el niño es juzgado y visto, por ejemplo, solo desde lo que de acuerdo a su edad y según la pedagogía y la psicología, debería saber o hacer.

Desde la perspectiva de Kohan, como señala Ada Lis López, en su participación en el congreso *Filosofía y Educación en Nuestra América*, lo que se trata de afirmar es "una infancia que no es la mía ni la tuya, ni la de nadie, que no es un recuerdo, una etapa o un momento, sino un bloque, un fragmento anónimo infinito" (López, 2009, p. 2). En otras palabras, es la apuesta por abandonar cualquier posible definición que encierre al niño en un solo modo de ser, dejando la pregunta abierta, "¿Qué es lo que puede un infante?" (Kohan, 2007, p.99). Con esta interrogante se agrieta el espacio para vincularse con el niño como un ser que es y tiene por ende algo para compartir.

Porque al final lo que queremos, dice el filósofo argentino es,

> (…) dejarlos ser niños, lo que la escuela tanto intenta impedir. Para eso, para poder ser aquello que se quiere ser, quién sabe, la filosofía pueda llegar a ser un buen camino; porque para ser lo que se quiere ser, antes es necesario preguntarse por aquello que se es, como alguien se torna lo que es. Tal vez, con el auxilio de la filosofía los niños puedan preguntarse, saber, recusar y transformar aquello que están siendo. Quién sabe, con el auxilio de la filosofía, los niños puedan volver a ser niños"[42] (Kohan, 2003,p. 23)

[42]"Queremos fazer filosofia com elas, ouvir sua forma de fazer filosofia, o que elas tem para dizer. Aprender com elas, delas. Queremos também deixa-las serem crianças, o que a escola tanto tenta impedir. Para isso, para poder ser aquilo que se quer ser, quem sabe, a filosofia possa chegar a ser um bom caminho; porque para ser o que se quer ser, antes é preciso preguntar-se por aquilo que se é, como alguém torna-se o que é. Talvez, com o auxilio da filosofia as crianças possam questionar, saber, recusar e transformar aquilo que estão sendo. Quem sabe, com o auxilio da filosofia as crianças algum dia possam ser mais

Tantos tal vez, tantos quién sabe, escritos por Kohan, pueden sacudir la certeza que suele habitar el camino pedagógico, aquel del objetivo, del procedimiento, de los pasos a seguir. Pero, y seguimos sacudiendo la certeza, ¿será que ese camino cierto existe?

Por otro lado, consideramos que puede ser bastante extremo el supuesto que esconden esas palabras de Kohan: "Quien sabe, con el auxilio de la filosofía, los niños puedan volver a ser niños" Parece asumir, este autor, que los niños no son niños ahora. Y la filosofía, una posible heroína. Si bien concordamos con él, los adultos -la escuela-, solemos mirar a los niños como otro disminuido, como aquel futuro adulto, cegándonos a la vivencia del instante, esto no quiere decir, necesariamente, que el niño no viva su infancia presente.

Un ejemplo de esto, lo podemos encontrar en un hermoso texto de Verden-Zoller (1997), titulado *El juego en la relación materno infantil.* El juego ella lo define como un operar en el presente[43], en este sentido, plantea Verden-Zoller que muchas veces somos nosotros los adultos quienes colocamos las actitudes productivas de nuestra cultura en el juego de los niños sin ser ésta la significación que está teniendo para aquellos que juegan. "Nos parece que los niños al jugar imitan las actividades de los adultos como si estuvieran preparándose para su vida futura" (Verden-Zoller,

livremente crianças. Quem sabe, com o auxilio da filosofia, as crianças algum dia possam voltar a ser crianças" (Kohan, 2003,p.23) (Traducción propia).

[43] Dentro de esta investigación entendemos este "operar en el presente" como la vivencia del instante, el posicionamiento en un tiempo creativo –no cronológico-.

1997, p.89), pero es nuestra la percepción, ellos están viviendo la intensidad de su infancia, ellos están jugando en el presente, sin la preocupación que nosotros tenemos con respecto al mañana (Verden-Zoller, 1997). Ellos están, para decirlo en los términos que venimos utilizando, viviendo su devenir-infancia.

Lo que pensamos con esto, es que tal vez el niño no necesite de la filosofía para construir su espacio en el mundo. Tal vez somos nosotros los que no estamos viendo su espacio, su jugar y su manera de ser, en un registro temporal, diferente al nuestro. Tal vez la filosofía en la escuela sirva para eso, para encontrarnos en un lugar donde niños y adultos se relacionen teniendo presente el respeto al otro.

También admitimos, que de la lectura de Kohan surgen otras preguntas: ¿Necesitan los niños preguntarse qué son? ¿Por qué los niños son lo que son? ¿La exigencia de pensarse no será una exigencia adulta? O por el contrario ¿Negar que los niños necesitan pensarse significa quitarles a ellos una posibilidad? ¿Somos nosotros los que debemos decidir si el niño piensa o no?

Kohan será enfático en esto,

> (…)Nadie está habilitado a pensar por nadie. Todos pueden pensar por sí mismos. En este punto pensar no es cuestión de edad o de capacidad, sino de condición y sentido. Aquellos que niegan a los niños la capacidad de pensar, lo hacen porque previamente han constituido una imagen autoritaria, jerárquica del pensamiento, una imagen que excluye lo que luego calificará de incapaz (2004 p. 279).

Los niños piensan, a sus modos, dice Kohan. Asumir lo contrario no nos da el derecho y el deber de pensar por ellos. Situación cuestionable, pues

¿hasta cuándo lo haremos? ¿Por qué el rechazo a aceptar que los niños pueden pensar? ¿Qué y quién nos da el derecho de decidir por él?

Para Walter Kohan, la apuesta por el pensamiento propio del otro, cuanto antes es hecha mejor, pues, “la cuestión es si nosotros creemos de verdad, si vale la pena que el otro pueda, algo así como decidir su propia vida” (Kohan, 2010, p.3). Si nosotros creemos, vale la pena escuchar el pensamiento del otro - su gesto, su movimiento, su sonrisa- desde el instante que se hace vida y se hace otro.

A este respecto concordamos con Kohan, cuanto antes escuchemos al otro, al niño, mejor. No se trata de argumentar si el niño puede o no, no sabemos lo que él puede, se trata de preguntarle a él mismo por el qué puede él, de abrir el espacio a su opinión y hacer. Se trata de darle herramientas para estimular su pensamiento creativo. De construir un ámbito de mutuo encuentro en un plano de igualdad dialógica que posibilite las condiciones para hacer filosofía mediante el intercambio práctico y lúdico entre el docente y el alumno. Entonces deviene la amistad producto de la práctica filosófica compartida entre docente y alumno.

3. Filosofía con niños: comunidad de amigos.

> *(…) Cualquier cosa que sea la existencia para cada uno de ellos, o aquello por lo que desean vivir, en eso desean pasar el tiempo junto con sus amigos. Por eso unos beben, y otros juegan a los dados, juntos; otros se ejercitan, cazan o filosofan juntos, pasando el tiempo en aquello que más aman en la vida. Porque, como desean convivir con sus amigos, lo hacen y participan de ello en la medida de lo posible.*
> Aristóteles

Hemos visto a lo largo de este capítulo como la idea de filosofía e infancia desde las cuales se genera la experiencia de *filosofía con niños,* sacude el vínculo entre el docente y el alumno. La noción de filosofía, ubicada en el plano creativo rompe con la relación saber-poder, el profesor no es más aquel que sabe y detenta el poder, sino aquel que abre el espacio para la innovación del pensamiento. El infante, por su parte, tiene voz propia, diferente a la voz de un adulto, que dentro de esta comunidad filosófica posee el espacio para ser pronunciada y escuchada. Esta forma de entender y vivir la filosofía y la infancia modifica la relación entre el docente y el alumno. El desarrollo de este vínculo será a partir de la amistad.

La amistad para Walter Kohan está en la base de la filosofía, el filósofo es amigo del saber y no solo eso, es amigo de las personas con las que comparte esa pasión. A continuación analizaremos esta idea, la cual será justificada por el filósofo argentino a partir del libro VIII y IX de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. En este texto el estagirita entiende al amigo como "otro yo", definición que será interpretada por Kohan como aquel que es igual y diferente a uno. Esto nos llevará a la idea de igualdad vivida dentro del salón de clases que desarrolla el autor argentino con el filósofo francés Jacques Rancière, el cual narra y analiza en su libro el *Maestro ignorante,* la historia de Jacotot, educador de su misma nacionalidad que afirma y experimenta la igualdad de las inteligencias.

Escriben Kohan y Waksman (2005), en el su libro *Filosofía con niños,* que la filosofía es indisociable de la amistad.

> La amistad está en la raíz de la filosofía y el filósofo. Sabemos la etimología: el philo-sophos es el amigo del saber, su amante, quien lo busca, lo desea. Pero las relaciones entre amistad y filosofía son más complejas que aquéllas que se dan entre sus practicantes y el saber buscado. Quienes comparten la práctica de la filosofía no solo son amigos del conocimiento son también amigos entre sí (Kohan y Waksman 2005, p.75).

Desde su etimología expresa la filosofía la relación filial que debe guardar el individuo con el saber para poder ser considerado filósofo. En este sentido, dice Kohan, "la amistad es algo así como una condición del pensar, de un pensar que valga la pena" (Kohan, 2007, p.76). Pensamos a raíz de un vínculo que establecemos con el pensamiento, relación establecida que de ser practicantes de la filosofía, mantenemos y conservamos, puesto que buscamos el saber. El filósofo en este sentido es amigo del saber.

Pero además dice Kohan los practicantes de la filosofía son amigos entre sí, el hacer que comparten genera en ellos una relación de amistad.

> Sócrates lo supo bien: la relación entre los aprendices de filósofos no es una relación entre amo y discípulo, sino entre amigos, porque filosofía y amistad son relaciones entre iguales, de interioridad. Los practicantes de la filosofía son amigos en tanto comparten una búsqueda, un *pathos* común que los mueve, porque llevan la filosofía dentro de sí mismos y porque todo lo que es de amigos es común (….) Aristóteles lo justifica: "porque la amistad existe en comunidad" (gàr koinonía gàr he philia, Ética a Nicómaco VIII 9, 1159b 30-31). Sin comunidad no hay amistad, ni filosofía (Kohan y Waksman 2005, p.75).

Sócrates, como decíamos al inicio de este capítulo con Hadot, invitaba a las personas con las que hacía filosofía a conocerse a sí mismos por medio del diálogo. El maestro y el alumno que participan de la filosofía hurgan juntos en su interior, esto los hace iguales. Este compartir, este mismo deseo de saber, esta colaboración conjunta en pro de lo que quieren los hace una comunidad filosófica. Cuando hay comunidad, dice Kohan y Waksman, siguiendo a Aristóteles, existe amistad.

Es importante destacar que estos filósofos argentinos no profundizan mucho más en el tema de la amistad y en particular Walter Kohan no dedica su atención a esta relación amistosa entre el docente y el alumno. En este sentido nos dirigimos a la *Ética de Nicómaco* de Aristóteles, para entender las bases de este vínculo tan primordial sin el cual parece no existir filosofía. Relación que de habitar la escuela podría romper, como veremos, con toda la relación disciplinaria presente en este recinto.

Los libros VIII y IX de la *Ética de Nicómaco* los dedica Aristóteles[44] a la amistad, "puesto que es virtud o la lleva consigo, siendo además de absoluta necesidad con miras a la vida, pues nadie gustaría de vivir sin amigos" (Ética a Nicómaco VIII, 1155a). La amistad, para Aristóteles, es parte constitutiva de la vida, siendo que, para él como sabemos, es el hombre un ser social que no puede prescindir de la relación con sus semejantes. En este sentido parece ser la amistad un problema existencial para el estagirita que en cuanto tal es preciso estudiar.

La amistad, es virtud, es algo bueno. Nos gusta tener amigos y nos agradamos de las personas que tienen amigos dice Aristóteles, al punto que "algunos incluso piensan que lo mismo es 'hombres buenos' que 'hombres amigos'" (Ética a Nicómaco VIII, 1155b). Todo este carácter positivo de la amistad, continúa el filósofo, radica en que el objeto de la amistad es lo amable. Somos amigos de quién es amable.

[44] A continuación haremos un resumen de lo propuesto por Aristóteles en estos dos libros para profundizar de este modo en lo planteado por Kohan y Waksman.

Lo amable “es o lo bueno o lo placentero o lo útil. Y pareciera que es ‘útil’ aquello por lo que se produce algún placer, de manera que objeto de amistad son lo bueno y lo placentero como fines” (Ética a Nicómaco VIII, 1155b). Según Aristóteles, el objeto de la amistad es lo que nos parece posible amar, lo que se ama puede ser algo útil, placentero o bueno. Pero lo útil es placentero, entonces el fin de la amistad es lo placentero o lo bueno.

En función a estos tres objetos de la amistad, existe para Aristóteles tres especies de amistad: por utilidad, por placer, por virtud. En la primera y la segunda se ama por el beneficio o el placer que nos produce el otro. En la tercera, los hombres que la experimentan “(…) se desean mutuamente el bien por igual, en tanto que buenos; y son buenos por sí mismos” (Ética a Nicómaco VIII, 1156b). Se desea el bien del otro porque es bueno y no por el beneficio o bienestar propio. Esta última es para Aristóteles, la amistad perfecta, verdadera, siendo que en las dos primeras la amistad se esfuma al desaparecer lo que es útil o placentero, en la otra, en cambio, puesto que lo bueno es perdurable, la amistad también lo es.

En cada una de ellas, la amistad emerge, cuando “(…) hay una correspondencia de afecto no inadvertida y los que se aman unos a otros se desean mutuamente el bien en relación con aquello por lo que se aman” (Ética a Nicómaco VIII, 1156a). En otras palabras, la amistad se hace presente, cuando el hombre se sabe parte de un vínculo afectivo con el otro, en esa relación los participantes desean el bien del otro en función al

beneficio que obtienen; unos desean el bien porque el otro le es útil, los otros porque le es placentero y los otros porque es bueno.

Esta correspondencia en la amistad, hace que ella se dé en igualdad, "(…) pues de ambas partes se originan idénticas presentaciones y se las desean una a la otra –O bien hay intercambio de una cosa por otra, como placer por beneficio-" (Ética a Nicómaco VIII, 1158b). La amistad en este sentido, es un intercambio, de afecto, placeres y bienes, en ese intercambio la relación es de igualdad, cada uno da algo, cada uno recibe algo. Si bien, dirá Aristóteles que existen amistades que se generan en un vínculo donde uno está ubicado en posición de superioridad como la amistad entre padres e hijos, cada uno de ellos recibe y da en proporción.

> Por ejemplo, el mejor debe recibir más amor del que dispensa, e igualmente el que más beneficio presta. Y es que cuando el afecto se da conforme al mérito, entonces se produce, de alguna manera, igualdad, lo cual parece, claro está, propio de la amistad (Ética a Nicómaco VIII, 1158b).

Aunque alguna de las personas en posición de superioridad, como lo puede ser por ejemplo desde una perspectiva cronología el adulto con respecto al niño, puede entre ellos existir una relación de amistad e igualdad en la medida que cada uno esta dispuesto a dar y recibir.

> De esta clase parece que es la de quienes participan de la enseñanza filosófica: el valor no se mide con dinero –y no podría haber un honor equivalente –sino que lo mismo que con los dioses y los padres, quizá es suficiente aquello de lo que uno es capaz (Ética a Nicómaco IX, 1164b).

Aristóteles, compara directamente la enseñanza de la filosofía, el vínculo entre el maestro y sus alumnos, con la relación de amistad que puede guardar un padre con sus hijos, donde como dijimos, si bien puede

uno estar ubicado en un nivel por encima del otro, la relación entre ellos es de igualdad puesto que aun y teniendo capacidades diferentes cada uno da lo que le es posible y está dispuesto a recibirlo. Por ello, dirá Aristóteles que es la igualdad característica indisociable de la amistad.

Este vínculo que se genera en la amistad es asociativo debido a que, como escribe Aristóteles, “las gentes se dirigen como amigos a los ‘compañeros de navegación’, a los ‘compañeros del ejército’ e igual en las demás asociaciones. Pero hay amistad solo en la medida en que están asociados” (Ética a Nicómaco VIII, 1159a). A raíz de la asociación surge la amistad, en tal sentido también son amigos aquellos que están unidos en función de la búsqueda de saber: los filósofos. Como en el jardín de Epicuro, entre los filósofos, en el interior de la indagación, todo se comunica, porque están ahí reunidos para trabajar juntos en la búsqueda permanente del hedonismo. Por tanto, podemos decir que los filósofos son amigos por asociación y si bien puede haber entre ellos maestros y alumnos la relación sigue siendo de amistad, dando cada uno lo que es capaz, en pro de la investigación compartida.

Para Aristóteles “el amigo es un ‘yo otro’” (Ética a Nicómaco IX, 1166b), esto es, que la misma relación que guardamos para con nosotros la guardamos para con el otro, porque el otro también es nosotros. La amistad surge si es correspondida, si las dos personas involucradas se saben amigos. Para esto es precioso que en ellos exista algo amable. De existir algo amable en ellos, ellos serían antes de ser amigos del otro, amigos de sí,

al encontrar a alguien amable ellos mantendrían la misma relación que tienen consigo mismo con su amigo. Por ello dice Aristóteles, “para la amistad de verdad, es preciso estar en disposición amistosa para consigo mismo y ser amigo de otro” (Ética a Nicómaco IX, 1166b). Al respecto de esto dice Leonardo Polo intérprete del estagirita,

> La esencia de la amistad reside en el compartir, en el conversar en el compenetrarse. En ella el hombre se encuentra en la misma relación respecto al amigo que consigo mismo. Por eso, Aristóteles sostiene que el amigo es otro yo (…) (Polo, 1999, p.03).

Compartimos con nuestros amigos lo que somos y somos diferentes a ellos pero aún y así somos recibidos con la familiaridad de quien se recibe así mismo. Esta noción de amigo, entendida en estos términos, también será rescatada por Kohan y Waksman (2005).

> Un amigo dice Aristóteles (ética a Nicómaco, IX 4, 1166ª 31) es otro uno mismo. En esas dos palabras griegas (*autós állos*) que caracterizan al amigo, se encierra su secreto mayor y su enorme complicidad con el filósofo: un amigo es alguien que es nosotros mismos (*autós*), pero que también no es nosotros mismos, es otro (*állos*); un amigo es comunión de nuestra mismidad y nuestra diferencia con otra persona, en otro yo. Los amigos son aquellos que, siendo uno mismo, son diferentes, no pueden dejar de ser diferentes. Permítansenos jugar con las palabras: un amigo es lo mismo en otro; lo otro en sí mismo; lo otro mismo; mismo, lo otro; lo mismo, otro (Kohan y Waksman, 2005, p.75).

Estos autores argentinos jugando con las palabras que componen la definición aristotélica de amigo, interpretan en este sentido, que el amigo es “uno mismo” -yo- y “otro” alguien diferente a uno mismo. Encuentro irreductible entre la identidad y alteridad. El amigo es, desde esta lectura, devenir entre “lo mismo” y “lo otro”

Podríamos decir con Aristóteles que el amigo es otro yo, alguien igual y diferente a mí. Amistad que se genera cuando las personas involucradas se

saben partes del vínculo afectivo, en tal sentido la amistad es producto de una asociación. Los filósofos entre sí están asociados porque comparten el amor por el saber, eso los hace amigos. Llevando esto al salón de clases consideramos, sería preciso motivar la pasión por la filosofía en los niños para en función de ese querer compartido cooperar juntos y entablar -docente y alumnos- una relación de amistad.

Siendo la comunidad de investigación una comunidad de amigos, la relación que se genera entre ellos es de igualdad. Por ello, afirma Kohan, que dentro de *filosofía con niños* "(…) creemos en una participación horizontal, igualitaria, sin modelos o paradigmas"[45] (2003, p.39). Con esto, escribe Kohan,

> *Quiero decir que en el pensamiento no hay nadie por encima o por debajo de nadie. Nadie. Que todos tenemos la misma capacidad de pensar, más allá de la edad, el género, la clase social, la etnia, lo que diga el QI y esas otras cosas... La consecuencia inmediata de este principio es que no hay quien pueda pensar por otro o hablar por otro.*[46]

Para Kohan pensar tiene que ver con propiciar lo nuevo, con crear, exponernos a lo que aún no conocemos. En tal sentido, pensar no es un privilegio. Por el contrario, es un movimiento que emerge del encuentro con lo otro, con el otro porque se trata de un proceso de socialización. En consecuencia, la comunidad de indagación, espacio donde se construye el pensamiento creativo no se rige por modelos ni paradigmas. Es un

[45]"Acreditamos numa participação horizontal, igualitária, sem modelos ou paradigmas" (Kohan, 2003, p.12). (Traducción propia).
[46] Comunicación personal con Walter Kohan del 14 de septiembre de 2011.

movimiento práctico de interacción horizontal, en igualdad que busca propiciar el diálogo.

3.1. Comunidad de inteligencias iguales.

Esta idea de igualdad es desarrollada por Kohan en el campo educativo a través del filósofo contemporáneo Jacques Rancière y su escrito de la vida de Joseph Jacotot en el libro: *El maestro ignorante.* El motor de esta historia es la igualdad de las inteligencias.

Jacotot es un maestro, cuenta Rancière (2007), que al salir exiliado de Francia va a Bélgica. En el nuevo país, consigue adentrarse en un salón de clases como profesor de francés. Entre sus alumnos y él no hay lengua en común. El flamenco y el francés los distancian. Para cumplir con el objetivo de enseñar su lengua, Jacotot decide darles a leer a los jóvenes el *Telémaco* de Fenelón, en ambos idiomas -francés y flamenco-. Dándoles la instrucción a sus estudiantes de que aprendan el texto en francés.

> Los alumnos aprenden por sí mismos. Por etapas, Jacotot pregunta lo que han aprendido y verifica que hagan su trabajo con atención. Al fin consigue que sus alumnos aprendan a hablar, leer y escribir francés. Han aprendido por sí mismos, sin profesor que les enseñe un contenido, pero no sin profesor (Kohan, 2004, p.209).

Escribe Kohan, los educandos de este francés, consiguen gracias a su voluntad aprender el idioma. El maestro impulsa, motiva, garantiza la ejecución del trabajo. Tiene una participación activa dentro del aula; pero no explica su lengua, no tiene lengua de enlace entre su conocimiento y él de sus alumnos. En consecuencia, no transmite un conocimiento acabado. A lo que asalta una pregunta: ¿cómo consiguen estos alumnos aprender?

Los seres humanos aprenden a hablar cuando pequeños porque “oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, logran algo por casualidad y vuelve a comenzar con método” (Rancière, 2007, p.20). Los alumnos de Jacotot, para poder aprender el francés lo hicieron del mismo modo que aprendieron a hablar su lengua materna. Tránsito por el aprendizaje del idioma francés que cada uno de ellos decide y recorre a su manera (Kohan 2004). “A partir de esta experiencia, Jacotot intuye que es posible enseñar, sin explicar, lo que se ignora” (Kohan, 2004, p. 209).

Enseñar sin explicar hasta lo que se ignora, es una afirmación que sacude el fin normal de la razón pedagógica que es “(…) enseñar al ignorante aquello que no sabe, suprimir la distancia entre el ignorante y el saber. Su instrumento es la explicación” (Rancière, 2008, p.4). Jacotot, como maestro ignorante quiebra la razón y reflexiona entorno al método explicativo.

> La explicación –dice Kohan haciendo referencia a Jacotot- es el ‘arte de la distancia’, entre el aprendiz y la materia a aprender, entre el aprender y el comprender: el secreto del explicador es presentarse como quien reduce estas distancias a su mínima expresión. Pero la lógica de la explicación amplía y no reduce las distancias (Kohan, 2004, p. 210).

En otras palabras, el instrumento parte de la declaración de que entre el aprendiz y el objeto de aprendizaje existe una distancia que éste por sí solo no puede recorrer sino que se hace preciso alguien, el maestro, que ya sabe el camino cierto, para que acorte la separación. Pero con el maestro ahí, la distancia, no desaparece, por el contrario se acentúa más. El otro no puede,

el maestro sí y va a enseñarle cómo hacerlo, cómo y qué comprender. Kohan (2004) cuestiona esto al preguntarse:

> ¿Por qué alguien no sería capaz de entender directamente un texto y si una explicación de ese mismo texto? ¿No sería siempre necesaria una nueva explicación que mediase entre el texto y la explicación anterior, así como la explicación pretende mediar entre un texto y su lector?" (p.211). "¿Quién sino el explicador puede asegurar que se trata de una "facilidad" y de una ayuda real? ¿Es una ayuda dar una explicación y no permitir la propia compresión?[47](p.212).

Podemos seguir, ¿cuándo deja de ser necesaria la mediación del otro? ¿Necesitamos siempre de alguien para poder comprender? Dentro de la lógica de la explicación la respuesta a esta última interrogante es afirmativa, necesitaremos siempre de la mediación entre el objeto a estudiar y nosotros, para conseguir comprender. La inteligencia y voluntad del aprendiz quedan siempre limitadas a la inteligencia y voluntad del profesor, convirtiendo el acto educativo en un acto de memorización y repetición (Kohan, 2004). Es un camino, el explicativo, que inicia, se reproduce y termina en desigualdad puesto que, crea un abismo imposible de saltar entre lo que se desea aprender y el aprendiz.

La academia según Walter Kohan se fundamenta en el método explicativo, donde el profesor, en cuanto explicador se ubica por encima de alumno y donde el derecho a pensar por sí mismo es siempre postergado.

[47] Estás preguntas hacen parte de los dos primeros problemas que trae consigo, según Kohan, la explicación, a saber: 1) El argumento de la "tercera explicación" o regresión al infinito; 2) El autoritarismo de la lógica de explicación; 3) El problema de la productividad de las explicaciones; 4) El doble gesto oscurantista de la pedagogía explicadora. 5) La relación de la explicación con la comprensión. 6) La lógica de la explicación y el embrutecimiento; 7) La explicación y la superioridad e inferioridad de las inteligencias. (Kohan, 2004, 210-214). Durante el desarrollo del apartado haremos referencia a algunos de ellos, pero no los expondremos detalladamente pues lo consideramos innecesario, a sabiendas de lo que queremos abordar es la relación de amistad e igualdad de la que, propone Kohan, emerge la filosofía.

Cuando alcanzas la licenciatura, se te dice "¡NO!," te falta la maestría, terminas la maestría y te dicen "¡NO!" te falta el doctorado… Nunca llegas a estar de tú a tú… (Kohan, 2010).

> Es la lógica de la distancia que se traslada al infinito y que nunca te pone de igual a igual, porque el principio que lo guía es que no sos igual, entonces lo mejor que podés hacer es tratar de aproximarte hasta un día que nunca va llegar en el que puedes poner al otro como igual (Kohan, 2010, p.6).

El maestro ignorante salta el abismo y decide no postergar la desigualdad, que como ejemplifica Kohan, habita el recinto académico, diciéndoles a sus alumnos "es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñar" (Rancière, 2007, p. 30). Él no está diciendo que no sabe nada, sino que no tiene nada que enseñar; impulsando al alumno, mediante esta admisión, a recorrer y hallar su propio camino de aprendizaje y no a imitar y reproducir el del profesor (Kohan, 2010).

En consecuencia, para Kohan lo que muestra Rancière es que

> (…) enseñar exige un gesto igualitario. Con relación a la inteligencia, nadie es más inteligente que nadie; en cuanto al pensar todos somos iguales. Sin este principio, enseñar, para emancipar se vuelve imposible. Con él tal vez una aventura interesante (Kohan, 2004, p. 221).

Una actitud, siguiendo a estos filósofos, es la que posibilita el pensamiento creativo[48]. La postura de la igualdad de todas las inteligencias, en el sentido de que todos poseemos la facultad, la potencialidad para pensar. Se trata de "(…) una opinión, un algo que no tiene valor de verdad,

[48] Contrario a la relación que expusimos en el apartado anterior, donde la emancipación de la infancia, parece ser postergada, porque el niño es visto como el que no tiene palabra, como el que tenemos que llevar de la mano hasta su adultez, futuro en el que podrá opinar y decidir su vida; Aquí, "(…) la emancipación es algo que no se da sino que se toma" (Kohan, 2004, p.227). Es decir, la emancipación no se instituye con la mayoría de edad, sino que se vive, se asume. Para ello, es preciso abrir el espacio para que por medio de la educación cada quien, en el momento que se encuentra tome y haga su camino inteligente, tome la decisión de emanciparse.

que no puede demostrarse, pero que, tal vez, permite una educación radicalmente diferente de aquella dominante según la lógica de la superioridad-inferioridad" (Kohan 2004, p. 221). Es una opinión y nada más de la que partió Jacotot, nos cuenta Rancière; es una invitación realizada por Kohan para comenzar a cambiar la educación.

A Rancière no le alarma la verdad no corroborada de un principio, más bien parece alentarlo, tanto que escribe, "les concedemos –a los explicadores- que una opinión no es una verdad. Pero eso es precisamente lo que nos interesa: quien no conoce la verdad, la busca y hay muchos encuentros en ese camino" (Rancière, 2007, p. 65). No es una verdad y con esta afirmación, coloca el punto de partida como un punto incómodo, no hay lugar donde asirse, por el contrario, hay un impulso dado que nos moviliza a usar nuestra inteligencia para averiguar las condiciones de posibilidad de este principio, se trata propone Kohan, de voltear el *pienso luego existo* cartesiano y afirmar: el alumno es un ser humano –existe-, por lo tanto, piensa (Kohan, 2004).

Con esto, la legitimación de las dos voces encontradas, nos comenta Kohan en la entrevista realizada "las posibilidades que se abren en el pensamiento son infinitas porque es como abrir el espacio a un diálogo de verdad, a una diferencia efectiva, a una alteridad que no se puede anticipar y con la que se piensa juntos"[49] Ante un profesor y un alumno reconocidos como pensantes y practicantes de filosofía la relación que se genera entre

[49] Comunicación personal con Walter Kohan del 14 de septiembre de 2011.

ellos, a raíz de su asociación, es de amistad, amistad que como vimos implica igualdad entre los participantes. Esto rompe con la relación disciplinaria presente en la escuela puesto que deja de ser el profesor la fuente de luz y figura hacia la cual están volcadas todas las miradas, sino que es el otro participante de la comunidad que busca generar las condiciones para que emerja el pensar.

En este sentido, “no hay manera de llevar la filosofía a la escuela y propiciar la discusión filosófica entre los niños sin atender, al mismo tiempo, a la consolidación de un espacio de cooperación grupal” (Kohan y Waksman, 2005, p. 76). Este espacio de mutua colaboración en la indagación dentro del aula, no está dado de antemano y no se mantiene por sí solo , necesita el profesor promoverlo con sus alumnos y estar atento de su desarrollo (Kohan y Waksman, 2005).

Se requiere para la creación de este ambiente de cooperación en el aula,

> (…) en primer lugar, la escucha como compromiso. Pero también, (…) se requiere de cierto tipo de diálogo, no un mero intercambio de opiniones. Participar, entonces, es tener en cuenta el aporte del otro, sumarse a él, en una dirección de igual o diferente (Kohan y Waksman 2005, p.77).

La escucha es el poder estar abierto a lo que el otro nos dice, a su pensar diferente al nuestro. El diálogo es un espacio de participación que nos permite comunicar nuestro pensamiento y simultáneamente escuchar las consideraciones del otro, una dinámica de compartir los diversos pareceres (Kohan y Waksman, 2005).

Expuesta la relación de amistad que se pretende generar dentro de la práctica de *filosofía con niños*, queremos problematizar dos puntos que consideramos relevantes. El primero, la analogía hecha por Kohan entre el maestro ignorante y el profesor de filosofía; esto lo haremos a través de una crítica realizada por el filósofo Langon a Kohan. La segunda, la pretendida relación de horizontalidad, crítica que estableceremos utilizando como apoyo las ideas de Foucault entorno al poder, analizadas en el capítulo anterior.

En un debate realizado en Perú en el año 2009 entre Kohan y los filósofos Oscar Brénifier y Mauricio Langon donde discuten la enseñanza de la filosofía desde la persona de Sócrates y Jacotot, Langon le dice a Kohan.

> A veces me quedan dudas respecto a Rancière, porque los ejemplos… ¿En qué medida vale lo de Jacotot para aprender algo que no sea lo que ya otros saben y hacen desde niñitos todos los días. Por ejemplo: hablar francés. Es algo que ¡bueno! ya saben los franceses (…) El problema son los ejemplos ¿no? Todos saben el Padrenuestro (en la época de Jacotot) entonces pueden aprender otras cosas de memoria. El esfuerzo está muy bueno, pero el maestro ignorante, si realmente es ignorante, se guarda demasiadas cosas: "Aquí está la sabiduría del mundo: ¡vaya y aprenda! Ud. es inteligente, agarre *El Ser y el Tiempo* y ¡vamo' arriba! Ya vas a entender lo que dice Heidegger[50].

Langon, pensamos, cuestiona la posibilidad de comparar la enseñanza de la filosofía con el aprendizaje de una lengua, si es lo mismo o no aprender un idioma como el francés a comprender *El ser y el tiempo* de Heidegger. Y a su vez, piensa que si el maestro es ignorante se guarda éste muchas cosas y le deja al otro la sabiduría del mundo para que sea comprendida por sí solo .

> No tengo que decir: "No importa lo que dice Heidegger, hagamos otros juegos" Tampoco tengo que decir: "Mirá acá te doy a Heidegger enlatado, ¿sabés qué dice?: ¡Esto! Mañana es el examen, a ver si sos capaz de repetir lo que yo dije

[50]Langon, Kohan y Brénifier (2009) *Debate Kohan, Brénifier, Langon en Lima(10-08-09).* Fue facilitado en comunicación personal con Walter Kohan del 07-01-2012. Publicado En Walter Kohan (2011) *filosofía y educación*. Caracas: Fundarte.

> que dijo Heidegger", o, eventualmente, a repetirme de memoria lo que dijo cualquier autor. Se trata de, a la vez que trabajo con filosofía, que agarramos un texto y lo leemos juntos; o que te lo doy a leer como ejercicio, a ver después qué pasa; o que te lo explico en parte para poder después trabajar sobre eso[51].

Para Langon ser profesor de filosofía no se trata ni de lanzar la historia de la filosofía por la borda, ni dar fichas resumidas de lo que determinado autor dijo para que el alumno pueda repetir con facilidad el pensamiento del otro y, tampoco negarse a explicar lo que se conoce del texto. Puesto que para él "(…) la explicación es lícita. No creo que porque haya explicación haya embrutecimiento[52]" La explicación para este filósofo puede servir como un recurso didáctico para poder establecer las bases del diálogo filosófico. Ser profesor de filosofía se trata, entonces, desde esta perspectiva de compartir la historia de la filosofía y dejar filosofar, leer juntos, explicar y conversar a raíz de esa explicación.

En cuanto a esta crítica pensamos, que lo que Kohan entiende por filosofía no radica en comprender *El ser y el tiempo*, sino lo que *El ser y el tiempo,* por ejemplo, nos hacen pensar en función de nuestra cotidianidad, en cómo ese texto puede transformar nuestra existencia y pensamiento. La filosofía es reflexión y análisis. No se niega la historia de la filosofía. Se trata de establecer con ese campo de estudio otro tipo de relación, asumirla como una filosofía práctica, como un conjunto de ejercicios espirituales dirigidos a construir un estilo de vida que tienda hacia la libertad y la autonomía.

[51] Ídem.
[52] Ídem.

En este sentido, pensamos con Langon que enseñar filosofía es leer juntos un texto, pero a dos voces, la del docente y la del alumno, que de acuerdo a como la lectura les va interesando en esa medida surge el pensamiento reflexivo. Es un pensar compartido donde el docente no calla o se pasa por ignorante porque eso nos llevaría aquel pastor de ovejas que se sacrifica por su rebaño[53], sino que coloca su parecer en la mesa y lo discute abiertamente con el otro. Si es legítimo o no explicar, creemos que depende de la intención del profesor, si busca con ella que los alumnos se sumen a su idea o en cambio reflexionar junto a ellos.

Con respecto a si es apropiado o no la comparación entre aprender un idioma y aprender a pensar, nos parece que toda analogía tiene sus límites. En este caso los procesos de aprendizaje son distintos. Aprender un idioma implica memorizar, repetir. Aprender a pensar significa hacerse preguntas y encontrar una infinidad de respuestas para cada una de ellas. De modo que puede que no sea igual aprender un idioma que aprender a vivir y pensar, pero lo que permite la comparación realizada por Kohan, es pensar de nuevo la práctica educativa de la filosofía.

Nosotros de hecho nos preguntamos, al estudiar la experiencia de Jacotot, qué tan cierto es que aprendemos un idioma sin explicación, porque si usamos el método del ensayo y el error, de la repetición, contamos con un conjunto de personas a nuestro alrededor que nos van diciendo el cómo pronunciar las palabras, el cómo usar los posesivos, cuándo decir “mío” y no

[53] Idea a la que hicimos referencia en el segundo apartado del capítulo I.

“tuyo” por ejemplo. En cambio, en filosofía no existe un correcto uso del mío o del tuyo, sino que es una práctica en la que compartimos interrogantes e ideas que se producen a partir de la lectura de los textos.

Preocupados por las ideas de horizontalidad, igualdad y ausencia de modelos o paradigmas, le preguntamos a Kohan que quería decir con esto. A lo que respondió: “(…) la igualdad, la horizontalidad, son modos de afirmar un espacio en el que todos podemos pensar, de verdad, cara a cara, con lo que nos han hecho de nosotros mismos y lo que podemos hacer de eso”[54] De la propuesta que hace el mencionado autor sobre la horizontalidad como igualdad, nos preguntamos ¿no será esta horizontalidad un solapado modelo o paradigma? ¿Y la pretensión de igualdad no podría también serlo?

Si recordamos, en el capítulo I, al hacer referencia a la idea de poder planteada por Foucault, dijimos que éste se resiste a leer las relaciones humanas en términos binarios, si bien dice que toda relación es una relación de poder, decir que se puede resumir a una relación rey-pueblo o vertical-horizontal, deja de lado para él, la fuerza creadora del poder y su múltiple direccionalidad, imposible de atajar. En este sentido, argumentamos que, catalogar previamente de horizontal la relación entre el docente y el alumno, puede negar formas innovadoras de vincularnos con el otro en nuestra cotidianidad.

[54] Comunicación personal con Walter Kohan del 14 de septiembre de 2011.

Al conversar con Kohan esto y preguntarle: ¿no puede ser la horizontalidad otro paradigma, que en cuanto tal, cataloga y cierra otros posibles modos de participar, de relacionarnos? nos dijo:

> Es interesante sí, lo que estás sugiriendo. Por un lado sería un llamado a evitar las dualidades y simplificaciones. ¿Estás pensando en algo como una red, un espacio sin coordenadas, sin ejes, sin líneas rectas? Si es eso, me parece muy interesante y quiero ponerme a pensar en ese espacio. Sería un espacio en el que la horizontalidad y la verticalidad ya pierden sentido porque no hay un arriba y un abajo, una misma posición, una referencia que dé sentido a nociones como las de verticalidad y horizontalidad[55].

Pensamos sí, en ver *la filosofía con niños* como un espacio dentro de la escuela sin ningún tipo de linealidad definida. Ver a los practicantes de la filosofía como un grupo de amigos que no está preocupado por responder a ninguna previa catalogación, a ningún modelo -sea este horizontal o vertical-, sino que se ocupa en sí misma, en garantizar un diálogo abierto donde todos y todas –a sus modos- pueden participar. Pensamos en una comunidad que está constantemente definiéndose, permanentemente pensándose, una comunidad que vive el espacio-tiempo del devenir, donde nada está hecho pero todo está por hacer.

La idea de igualdad, por su parte, consideramos que no se erige como modelo o paradigma a seguir. Puesto que es una invitación a abandonar en la práctica la escala de valor sobre la cual se establece la descalificación del pensamiento del otro. Pero la igualdad se hace cuesta arriba si seguimos la idea foucaultiana de poder. Para Foucault como ya lo dijimos, las relaciones son juego de fuerzas móviles y no igualitarias. El vínculo entre humanos para

[55] Comunicación personal con Walter Kohan del 14 de septiembre de 2011.

este autor está marcado por la constante creación, en él no hay ni arriba ni abajo sino una multiplicidad de movimientos. Un movimiento de ir y venir, que hace que el poder, el qué puedo, sea no-igual entre cada persona.

Pensamos con Foucault que puede que la igualdad en términos de poder sea inalcanzable, pero también pensamos que asumir el plano de la igualdad, propuesto por Kohan, nos posibilita estar siempre en disposición a escuchar al otro, salir de nosotros mismos, para encontrarnos con aquel que no soy yo, pero que es tan legítimo como yo. El impacto social de esta invitación, recibir sin descalificar el pensamiento del otro, es incalculable. Hablamos de que puede ser éste el inicio de relaciones no tiránicas entre los seres humanos, siendo que bajo el principio de la igualdad de las inteligencias, nadie está autorizado a pensar por nadie, todos están autorizados a pensar por sí.

En el siguiente capítulo veremos como la teoría y la práctica se encuentra en *filosofía con niños* a través de la experiencia de Vanise, maestra de una escuela pública de Rio de Janeiro que junto con Walter Kohan participa de la propuesta.

Desarrollada la experiencia de *filosofía con niños* y colocando el énfasis en la relación docente-alumno, propondremos entender este vínculo desde la autogestión.

Conclusiones

Centrándonos en la relación docente-alumno que motiva esta tesis, asumimos como objetivo de este capítulo, profundizar en las bases teóricas

de la propuesta *filosofía con niños* de Walter Kohan. Tomando como referente tres ideas: filosofía, infancia y amistad.

En el primer apartado analizamos la idea de filosofía propuesta por Kohan, ella se concibe como una experiencia del pensar que modifica la vida de quien la practica. Lo que nos llevó abordar la idea de experiencia y de pensar. La experiencia la desarrollamos a raíz de la interpretación de Maximiliano López, el cual entiende la experiencia en *filosofía con niños* como una experiencia trágica esto es, una acción que se sale de la figura y se sumerge en el fondo, un constante movimiento que está en devenir.

Para entender qué es pensar para Kohan, seguimos el recorrido que éste realiza, llegando a Deleuze, filósofo francés que elabora una ruda crítica a la imagen dogmática del pensar, argumentando, -por medio del análisis de lo que él considera los ocho postulados del modelo de pensar instituido- que esta imagen se establece como la única y natural forma de pensar impidiendo cualquier posible creación. Kohan estudia la propuesta de Deleuze y siguiendo su línea propone entender el pensar como acción innovadora, que no trata de seguir modelos. Por el contario, generar nuevas potencias en el pensamiento.

Por tanto, siendo la filosofía una vivencia transformadora del pensamiento y entendiendo que pensar es crear, el profesor de filosofía ya no es más quién vigila que el alumno aprenda determinado saber siguiendo correctamente un método, sino aquel que genera junto a sus alumnos el espacio para la producción de nuevos pensamientos.

En el segundo apartado desarrollamos la idea de infancia que habita la *filosofía con niños*. El niño, desde esta perspectiva, es otro que posee facultades para pensar de una forma radical e irreductiblemente diferente al adulto. Ello trae consigo que el niño tiene diversas formas de expresión gestual, hablada, lúdica, espontáneas, de invención, entre otras, que se diferencian del modo a como lo hacen los adultos. En tal sentido, una de las cuestiones que se hace preciso pensar es cómo acoger al niño en su alteridad sin limitarlo a lo que nosotros los adultos somos.

Para ello acudimos, siguiendo el camino establecido por Kohan a la metáfora del extranjero en Derrida y la idea de devenir-infante de Deleuze. Con Derrida reflexiona el filósofo argentino sobre la relación que socialmente guardamos con el extranjero aquel que por definición es extraño a nosotros, cómo tal vez resguardados en las más nobles intenciones, condenamos al otro a ser y comportarse del modo como estamos acostumbrados sin dar cabida a lo que el otro trae de nuevo. En este respecto, trajimos a colación la tesis de Caputo, quien plantea vivir los encuentros de *filosofía con niños*, como una invitación a pensar juntos que implica, preparar el texto, convidar a los niños y abrir el salón de clases y en esa acción, posibilitar el encuentro con un pensar y vivir diferente al nuestro.

A través de la idea de Deleuze de devenir-infancia, entendimos la infancia no como una determinada manera de ser sino como lo que está siendo. La infancia no es un momento en la cronología de la vida, sino una fuerza, la intensidad de atreverse a ser de otro modo, un acontecimiento. Sí

la infancia es devenir, es indefinido, no podemos anticipar nada, sino encontrarnos con ésta, dejando la pregunta abierta: ¿Qué es lo que puede un niño?

En el último apartado, habiendo abordado la idea de filosofía e infancia en *filosofía con niños* llegamos a la relación docente-alumno dentro de la comunidad filosófica, tema central de esta tesis. En él desarrollamos la noción de amistad, siendo que es a raíz de ella, que según Kohan, apoyándose en Aristóteles, surge la filosofía. Los filósofos en tanto asociados por una misma búsqueda son amigos entre sí, cooperando unos con otros en pro del saber que anhelan. Si bien dice Aristóteles, puede el maestro de filosofía estar ubicado en posición de superioridad con respecto a su alumno, dando a la comunidad lo que cada uno de ellos es capaz, se genera en ella una relación de igualdad, igualdad indisociable de la amistad.

La igualdad es desarrollada por Kohan, por medio del libro *El maestro ignorante* de Rancière. En él se narra la historia de Jacotot educador francés que sin explicación alguna logra que sus alumnos aprendan la lengua francesa, él impulsa y motiva a sus alumnos a crear y recorrer su propio camino inteligente. Esta vivencia hace que Jacotot cuestione el método explicativo que impera en el sistema educativo, argumentando que esta técnica afirma la desigualdad estableciendo que hay unos que saben y otros que no, sometiendo al alumno que no sabe al docente que sí sabe. En él, el alumno tiene un único camino a seguir el del docente, lo que le impide,

desde esta óptica pensar por sí. El método explicativo, concluye Jacotot, embrutece.

A raíz de esta reflexión se afirma el principio de igualdad de todas las inteligencias, donde recordando que pensar es un acto creativo y no reproductivo, se motiva el pensamiento propio. Esta afirmación es una opinión y nada más, no es una verdad, lo que quiere decir que no es algo que está dado de antemano sino la invitación a construir con el otro una relación donde todas las voces encontradas sean legitimadas.

Para finalizar expusimos dos críticas. La primera realizada por el filósofo Langon, quién cuestiona el qué tan apropiado puede ser comparar el aprender filosofía con instruirse en un idioma, si toda explicación embrutece o no y si el maestro en esa figura de ignorante no estará guardándose sus conocimientos y dejando al alumno solo en el camino del conocimiento.

Al respecto consideramos que si bien no es lo mismo ser profesor de idioma a ser profesor de filosofía, en tanto aprender un idioma y vivir la filosofía implican acciones diferentes, la analogía entre la experiencia de Jacotot y la del maestro de filosofía nos permite repensar la práctica educativa del filósofo. Con esta comparación nos parece que no apunta Kohan a que el profesor de filosofía se haga pasar por ignorante sino a un profesor que vive el pensar como acto creador y aunque él posea determinados saberes, esto no lo ubica en posición de superioridad con respecto a sus alumnos puesto que él recibe a sus alumnos en tanto seres pensantes capaces de innovar y recorrer sus propios caminos inteligentes.

Asimismo consideramos, la explicación no es condenable en sí misma, lo que se trata es de reflexionar cuál es la intención que tenemos al valernos de este recurso, propiciar el diálogo o afirmar y convencer al otro de nuestra idea, negándonos a ver otras perspectivas.

La segunda crítica es entorno a la idea de horizontalidad de la que habla Kohan buscando afirmar la igualdad dentro del salón de clases. Nosotros cuestionamos que la referencia a la horizontalidad puede ser un paradigma, que en cuanto tal puede catalogar y restringir la relación docente-alumno. Argumentamos esto desde la noción de Foucault de poder, según la cual toda relación entre seres humanos es una relación de poder, donde la fuerza no se mueve solo vertical u horizontalmente sino que en tanto creación humana es una fuerza con múltiple direccionalidad imposible de encapsular. Por otra parte la igualdad de las inteligencias no nos parece un paradigma o modelo a seguir, sino la invitación a abrir nuestro pensamiento al pensamiento del otro, respetando su pensar tanto como respetamos el nuestro. Principio de igualdad que consideramos es la puerta de entrada a relaciones no tiránicas entre los seres humanos en tanto que imposibilita pensar por el otro.

. . .

"No pasa un día en el que no estemos, un instante, en el paraíso"
Borges.

En mi primer encuentro con Brayan[56], le pido que me escriba su nombre, con dificultad y errores logra escribirlo. Le pido lo escriba en una cartulina y recorte las letras para pegarlas en otra hoja. Le pregunto, no sé por qué, cuál es su palabra favorita, él no parece entenderme – ni yo me entendía-. Le -y me- explico, con palabras como "amor", "casa"," murmullo", "hoja". Él como por salir del paso, me dice "moto", percibo que se refiere al objeto y no a la palabra.
Mientras hace su trabajo, yo hojeo una revista en busca de una moto. No hay; Consigo un jeep.
Le pregunto desde la retórica:

-"Esto es un jeep ¿y a ti te gusta…?"

Él desde su timidez responde:

-"A mí me gusta ayudar a las personas"

Todo cambió, entre él y yo, él me estaba dando la bofetada más tierna que jamás me habían dado, yo esperaba escuchar: "me gustan las motos" pero no… a él le gusta ayudar a las personas; por supuesto le pregunté…

-"¿Cómo que ayudar a las personas?"

-"Si, cuando las mujeres han 'rompido' fuente, yo las quisiera llevar en mi jeep. Ellas esperan mucho tiempo a un jeepsero para que las lleve al hospital"

Este fue, ese día, mi instante en el paraíso. Pero el paraíso no estaba en lo tierno del momento, estaba en el golpe que Brayan sin querer me había dado y las posibilidades que con ella había generado. Yo preguntaba creyendo saber la respuesta, preguntaba desde mi prejuicio ("es un niño, seguro va decir esto…"). Brayan da un vuelco a nuestra relación, hace un quiebre y me dice en voz baja y al oído: tú no me conoces.

. . .

[56] En el marco del servicio comunitario de la Escuela de Filosofía:*Incentivando la palabra escrita como herramienta para la participación comunitaria,*propuesto por mi persona y, una gran amiga, Regina Riveros, para ese entonces estudiante de la Escuela de Psicología, en el período académico 2009-II. Para más información en torno a esta experiencia visiten: http://echanostucuento.wordpress.com/

CAPÍTULO III
FILOSOFÍA: UNA FORMA DE AUTOGESTIÓN EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR.

Introducción.

Siendo…
Maia hace poquito entró en este mundo.
Ella está siendo.
Su cuerpito se desarrolla y eso es visible.
Sus ojitos miran cada vez con más asombro.
Sus movimientos se modifican en busca de algún...objeto.... patito...Ella está empezando a girar en su cuna.
Sus piecitos tocan algo…Ella lo percibe.
Repite el toque.
Cada vez que repite, descubre algo.
Entonces, ella no repite.
Vivencia Cada Vez Algo Nuevo.
Christel Gegenschatz[57]

El objetivo de la presente investigación ha sido estudiar las relaciones entre docente-alumno dentro de la experiencia de *filosofía con niños* desarrollada por Walter Kohan. De la mano de Michel Foucault analizamos el poder disciplinario desde el que se estructura el recinto escolar, el cual pretende la docilidad de los cuerpos, propiciando vínculos coercitivos entre los individuos que de él hacen parte. La creatividad de los sujetos en esta institución es limitada a la reproducción del modelo social establecido.

Estudiamos los antecedentes de la propuesta de Kohan: el programa *filosofía para niños*, el cual tiene como objetivo desarrollar las habilidades cognitivas de los infantes, transformando -por medio de la práctica de la filosofía en la escuela- al niño que piensa bien. Kohan se distancia de esta

[57]Christel Gegenschatz, comunicación personal, 11 de junio de 2011.

propuesta norteamericana considerando que el modelo instituido no le permite al infante pensar lo que él es y quiere ser. Ante este panorama propone Kohan una filosofía que indiscipline, que permita al individuo pensarse y pensar los mecanismos a los que está atado y cómo puede -de querer hacerlo- desatarse. Para Kohan la filosofía amplía la libertad y la autonomía de los sujetos.

Para entender esto, en el capítulo II abordamos las bases teóricas de la propuesta *filosofía con niños* por medio de tres nociones: filosofía, infancia, amistad. Kohan retoma el poder creador y trasformador que la filosofía posee desde tiempos griegos. Partiendo de la crítica establecida por Deleuze a la imagen dogmática del pensar, apuesta por la acción creadora del pensamiento, planteando entender la filosofía como una experiencia del pensar que modifica la vida de quien la practica. El niño, desde esta perspectiva, es una persona legítima –como cualquier otra- que tiene la posibilidad de hacer filosofía porque en tanto ser humano posee la capacidad para pensar. El docente es un propiciador del espacio en el cual juntos -docente y alumno- se sentarán a dialogar filosóficamente. Este vínculo entre el docente y el alumno es de amistad. En la amistad, vimos con Aristóteles, cómo la igualdad y la diferencia se hacen presentes.

En este capítulo tenemos como objetivo entender cómo la relación de amistad entre el docente y alumno puede generarse en la cotidianidad escolar. En otras palabras, queremos entender cómo la práctica y la teoría se encuentran y cómo una modifica a la otra y viceversa. Consideramos que

este vínculo dialéctico posibilita que no sea la teoría una imposición externa a la comunidad filosófica, sino un piso a partir del cual los individuos crean activamente su realidad efectiva. Abordaremos esto por medio de dos apartados: 1) *Experimentar el pensar, pensar la experiencia. 2) Filosofía y autogestión.*

En la primera parte nos aproximaremos a la práctica de *filosofía con niños* por medio del proyecto en el que actualmente trabaja Walter Kohan, *Em Caxias, a Filosofía en-caixa?!* Expondremos el objetivo, metodología y espacios de formación de esta experiencia y el modo habitual en que se suele hacer *filosofía con niños,* por medio del artículo de Walter Kohan *Sugerencias para implementar la filosofía con niños en las escuelas (1999)*. Además, por medio del trabajo investigativo de Vanise de Cássia, docente participante del proyecto, nos acercaremos a la cotidianidad escolar, lo que nos posibilitará entender cómo la teoría en torno a esta experiencia es tan solo una base sobre la que se inicia el camino filosófico, pero que en la medida en que se transita se va modificando de acuerdo al pensar y hacer autónomo del colectivo.

En el segundo apartado, propondremos entender esta experiencia desde la autogestión por medio de la tesis del autor greco-francés Cornelius Castoriadis. Analizaremos su artículo *Autogestión y jerarquía*, en el cual critica el sistema jerárquico sobre el que se instituye nuestra sociedad y las instituciones, proponiendo una forma de relación basada en la autonomía del individuo y su comunidad: la autogestión. A partir de la tesis planteada por

Castoriadis mostraremos que la escuela responde a un sistema jerárquico y la filosofía como práctica posibilita el espacio para la autogestión. Lo que nos llevará a proponer que si se pretende que la *filosofía con niños* propicie la autonomía de los individuos, entonces la relación entre docente-alumno no puede estar definida previamente porque su dinámica no responde a una teoría establecida. Por el contrario, la relación entre docente-alumno se va construyendo en su realidad efectiva social.

1. Experimentar el pensar. Pensar la experiencia.

La propuesta de *filosofía con niños* desarrollada por Walter Kohan no es un asunto teórico distanciado de la realidad efectiva. El pensar y el vivir de este autor parecen encontrarse; Kohan participa del hacer filosófico con niños y adultos; ha sido parte de diversos proyectos que llevan la filosofía a la escuela. En Brasil, por ejemplo, fue fundador del proyecto de extensión de la Universidad de Brasilia: Filosofía en la Escuela[58] y en la actualidad es el coordinador general del Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia (NEFI) de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro donde se desenvuelve el proyecto *Em Caxias, a Filosofia em-caixa?!*[59] En este sentido, su

[58]El título original del proyecto es "Filosofia na Escola". Este proyecto fue aprobado en 1997 como programa de extensión de la Universidad de Brasilia. "Su propuesta era (y continua siendo) la de integrar profesores universitarios, estudiantes de cursos como filosofía, pedagogía, psicología (los cuales llamamos mediadores), profesores y alumnos de escuelas públicas dentro del ejercicio de la filosofía" (Marçon, s,f. p.02) "Sua proposta era (e continua sendo) a integrar professores universitários, estudantes de cursos como filosofia, pedagogia, psicologia (os quais chamamos mediadores), professores e alunos de escolas públicas dentro do exercício da filosofia" (Marçon, s,f. p.02) (Traducción propia.)

[59] El Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia (NEFI) de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ) desarrolla desde el año 2007 este proyecto de extensión, en unión

construcción teórica, centrada en el vínculo entre filosofía y educación, no está aislada de su cotidianidad. En este autor pensamiento y praxis van de la mano.

> Desde una perspectiva específicamente filosófica,-escribe Kohan- el trabajo teórico requiere la práctica de cuestionar constantemente nuestros saberes, ideas y valores; de esforzarse permanentemente por elucidar, debatir y evaluar los presupuestos e implicaciones de nuestra práctica. De esta forma, se va gestando un movimiento duplo en que la práctica trasforma la teoría y la teoría la práctica[60] (Kohan, 2003, p.1).

Para Walter Kohan, la praxis filosófica está orientada por la teoría, teoría que a su vez es modificada por la práctica. El individuo que realiza filosofía hace de su vida una praxis cuestionadora y creativa, manteniéndose permanentemente activo; piensa, discute y evalúa las nociones y principios desde la cual se rige su práctica, permitiéndose transformar en este acto los supuestos que se escoden detrás de sus acciones y las acciones generadas a raíz de esos supuestos. La filosofía es para Kohan, y así parece vivirla, un proceso sin punto de llegada, un ir y venir reflexivo entre los fundamentos teóricos que rigen su vida y lo que su vida es y va siendo en el devenir de la praxis cotidiana.

Queremos en este apartado evidenciar el movimiento permanente entre la teoría y la práctica dentro de *filosofía con niños*, lo que hace de ella no un modelo a seguir sino una experiencia a vivir. De la lectura de los libros

---

con dos escuelas del municipio de Duque de Caxias (Rio de Janeiro), titulado: Em Caxias, a filosofia em-caixa?! en las próximas líneas profundizaremos en esta propuesta.

[60]"Desde uma perspectiva especificamente filosófica, o trabalho teórico requer a prática de questionar constantemente os nossos saberes, ideias e valores; de esforçar-se permanentemente por elucidar, debater e avaliar os pressupostos e implicações de nossa prática. Desta forma, vai se gestando um movimento duplo em que a prática transforma a teoria e a teoria transforma a prática" (Kohan, 2003, p.1). (Traducción propia).

de Walter Kohan surgieron estas interrogantes: ¿De dónde partimos en tanto docentes para propiciar el pensamiento creativo en nosotros y en los alumnos? ¿Desde dónde se puede iniciar una relación de igualdad entre docente-alumnos?

Preguntas que son totalmente válidas puesto que como dice el autor argentino,

> En educación, ciertamente no solo en educación, la libertad absoluta propicia más un vacío que la posibilidad de crear. De hecho, ante la absoluta ausencia de límites, con toda probabilidad, no sabremos que hacer o haríamos todo, menos lo que "queremos" hacer. Al mismo tiempo, por ende, ni todos los límites son deseables , pero solo aquello que pueden dar contexto y potencialidad para las capacidades creativas y criticas de profesores y estudiantes[61] (Kohan, 1997, p.85).

En los capítulos anteriores fuimos desmontando en la medida en que nos aproximábamos a la propuesta de Kohan las relaciones que socialmente solemos establecer con el pensamiento, la infancia, los alumnos. Esto generó en nosotros una sensación de libertad y a la vez de vacío: "¿y ahora?". La propuesta de *filosofía con niños* ofrece una base desde la cual iniciar el camino, un conjunto de límites que busca potencializar en el individuo su pensamiento crítico y creativo, estos límites a raíz del choque con la práctica pueden ser -y van siendo- modificados por la propia comunidad de investigación.

[61] "Em educação, certamente não só em educação, a "liberdade" absoluta propicia mais um vazio do que uma possibilidade de criar. De fato, ante a absoluta ausência de limites, com toda probabilidade, não saberemos o que fazer ou faremos tudo, menos o que 'queremos' fazer. Ao mesmo tempo, porém, nem todos os limites são desejáveis, mas só aqueles que podem dar contexto e potencialidade para as capacidades criativas e críticas de professores e estudantes" (Kohan, 1997, p.85). (Traducción propia.)

Si bien podríamos presentar los límites a partir de los cuales se suele generar la práctica de la filosofía en la escuela, sin aproximarnos a ninguna experiencia en particular. Queremos hacerlo por medio del proyecto *Em Caxias, a Filosofia em-caixa?!*[62] porque nos interesa la riqueza presente en la cotidianidad escolar.

Elegimos esta experiencia en particular puesto que es en ella en la que actualmente trabaja Walter Kohan. Tuvimos la oportunidad de conocer esta experiencia en una visita que realizamos a la ciudad de Rio de Janeiro en junio de 2011. En esa ocasión, participamos en una de las reuniones del NEFI y dos experiencias filosóficas con niños en cada una de las escuelas donde se desenvuelve el proyecto. En una de las escuelas nuestra anfitriona fue Vanise, maestra que desde hace tres años hace parte de esta historia y autora de una conmovedora tesis, la cual gentilmente Kohan nos hizo llegar para contribuir con este trabajo investigativo.

Veamos entonces, los objetivos, metodología, espacios de formación de esta puesta en escena de la filosofía en la escuela y el modo habitual en que se desenvuelve una sección de *filosofía con niños* valiéndonos de la

[62] El nombre de este proyecto es un juego de palabras. Juegan con el nombre del municipio donde se desenvuelve la experiencia: Duque de Caxias y la palabra en portugués em-caixa, que en español sería en-caja. Este nombre es una especie de trabalenguas y de acertijo. Y esa es la idea, dice Kohan, "(…) que el nombre llame la atención, que no sea fácil de decir. Porque la filosofía es un poco eso, ella hace que nosotros nos paremos a pensar lo que no pensamos, para que pensemos con más cuidado las palabras, para que pensemos nosotros los múltiples sentidos de una palabra" (Kohan, 2011 p. 01). "(...)que o nome do projeto chame atenção, que não seja fácil de dizer. Porque a filosofia é um pouco isso, ela faz com que paremos para pensar o que não pensamos, para que pronunciemos com mais cuidado as palavras, para que pensemos nos múltiplos sentidos de uma palavra" (Kohan, 2011,p.01). (Traducción propia).

investigación de esta maestra, la página web del proyecto y un artículo escrito por Kohan varios años antes de gestarse esta experiencia: *Sugerencias para implementar la filosofía con niños en las escuelas (1999)*.

Vanise de Cássia (2011) maestra de la escuela pública Joaquim da Silva Peçanha, titula su tesis de maestría, tutorada por Walter Kohan: *Filosofía con niños en la escuela pública: ¿posibilidad de experimentar, pensar y ser de otra(s) manera(s)?*[63] Su trabajo de grado emerge de su participación en el proyecto: *Em Caxias, a Filosofia en-caixa?!,* que desde el año 2007 abre un espacio para el encuentro filosófico entre niños y adultos en la escuela pública donde ella trabaja[64]. Vanise, como lo expresa el título de su tesis, estudia las posibilidades que genera en docentes y alumnos la práctica de la filosofía permitiéndoles experimentar, ser y pensar de otras maneras. Con su investigación, nos dice:

> Busco comprender las acciones de los sujetos en la dinámica pedagógica, destacando la inclusión de procesos interactivos que envuelven las acciones individuales y colectivas, en las cuales la singularidad de las prácticas y la multiplicidad de los procesos que tejen la experiencia filosófica en la escuela se dan a través de la participación activa y reflexiva de los sujetos[65] (De Cássia, 2011, p.11)

[63] Vanise de Cássia (2011) "Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?" (Traducción propia).Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, Brasil.

[64] Escuela primaria Joaquim da Silva Peçanha. Municipio Duque de Caxias, de Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

[65] "(...) Busco compreender as ações dos sujeitos na dinâmica pedagógica, destacando a inclusão de processos interativos que envolvem ações individuais e coletivas, nas quais a singularidade das praticas e a multiplicidade dos processos que tecem a experiência filosófica na escola se dão através da participação ativa e reflexiva dos sujeitos" (De Cássia, 2011, p.11) (traducción propia)

El trabajo de esta autora, escrito en primera persona, está centrado en comprender las prácticas colectivas e individuales dentro de la escena escolar, subrayando la complejidad de los procesos desencadenados a raíz de la llegada de la filosofía a la escuela, los cuales son generados gracias a la participación activa y reflexiva de docentes y alumnos. Estas prácticas, señala Vanise, son ejercicios singulares puesto que en ellas, "(…) existen operaciones, actos, usos prácticos, de objetos, reglas y leguajes que desarrollan 'maneras de hacer, de utilizar' que no son meras repeticiones de un orden social preestablecido y explicado en abstracto"[66] (De Cassia, 2011, p.25). Apunta con esto la autora a la espontaneidad creativa de los individuos que dan vida al proyecto, ellos hacen uso de particulares herramientas y modos que solo tienen y adquieren sentido en ese espacio tiempo y que no responden a las formas de poder instituidas.

Consciente de la singularidad, fuerza y riqueza de la realidad efectiva escolar elige de Cássia levantar su investigación utilizando como metodología la comprensión de lo cotidiano.

> (…) al escoger hacer la aproximación al proyecto de filosofía con niños y adultos desde el estudio del cotidiano, esto es, como un camino que se abre para pensar las transformaciones que hemos vivenciado, voy intentando ejemplificar cómo nos vamos envolviendo, apropiándonos y recreando la propuesta y proyectos que nos invitan a repensar y a re-significar el *espaciotiempo* de la escuela[67] (De Cassia, 2011, p. 16).

[66] "(…) nas práticas cotidianas existem operações, atos, usos práticos, de objetos, regras e linguagens que desenvolvem "maneiras de fazer, de utilizar" que não são mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato" (De Cassia, 2011, p.25). (Traducción propia).

[67] "(...) Ao fazer a escolha de aproximação do projeto de filosofia com as crianças e adultoscom os estudos do cotidiano, isto é, como um caminho que se abre para pensar as transformações que temos vivenciado, vou tentando exemplificar como vamos nós envolvendo, nos apropriando e recriando propostas e projetos que nos convidam a repensar

Vanise no pretende con su tesis realizar explicaciones generalizadas de lo que ha sido el ejercicio de la filosofía en la escuela; ella por el contrario quiere sumirse en su práctica cotidiana y en la de sus colegas y alumnos para desde ahí ejemplificar cómo se han ido ellos adentrando, haciendo suya y trasformando un proyecto que se presenta como una invitación a ser parte activa de la institución escolar, de la sociedad en general. Vanise hace filosofía desde su cotidianidad escolar. Pensaremos con esta maestra la práctica de *filosofía con niños* puesto que nos abre una ventana a la experiencia escolar donde ésta se desarrolla.

Explica Vanise que el proyecto *Em Caxias, a Filosofia en-caixa?!* fue presentado por Walter Kohan, en una reunión del grupo de estudios pedagógicos. Éste es un espacio que se abre quincenalmente en esta escuela para la formación de los docentes y la planificación de las actividades escolares, el cual suele ser coordinado por el personal de la institución. En este sentido, nos cuenta Vanise que fueron sorprendidas por la presencia de un profesor universitario quien las invitó a experimentar una *práctica filosófica.*

Iniciada la actividad, Kohan, escribe en la pizarra, las palabras de Jacotot “es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñar”

---

e a resinificar o *espaçotempo* da escola” (De Cassia, 2011, p. 16). (Traducción propia).

(Rancière, 2007, p. 30), y propuso, dividir a los presentes en parejas, escribir dos o tres preguntas provocadas por la frase. Luego de esto planteó

> Desarrollar un proyecto de filosofía con niños y, si es posible con los adultos, con el objetivo de 'Fortalecer el pensamiento de niños y profesores de la Red Municipal de educación de Duque de Caxias pretendiendo la constitución de subjetividades críticas y transformadoras[68]' (De Cássia, 2011, p.45).

Fue directamente Kohan quien presentó el proyecto en esta escuela, con el objetivo de desarrollar tanto con niños de la escuela primaria, como con los adultos que estudian de noche en la escuela, un espacio para hacer más fuerte el pensamiento crítico y transformador de los estudiantes y profesores de municipio (De Cássia, 2011).

El personal docente ahí presente, nos deja saber la maestra brasileña a través de entrevistas realizadas por ella, que la relación que tenía con la filosofía antes de la llegada del proyecto a la escuela era distante.

> La filosofía no parece haber dejado una marca profunda en ninguno de los profesores y de forma común, ellos se sentían lejos de la filosofía, tanto por su supuesta capacidad para ejercer el pensamiento filosófico, como por la dificultad de vincular los textos y temas de los filósofos con su vida cotidiana[69] (De Cássia, 2011, p.50)

Los profesores que hacen parte de esta institución cuentan que la poca relación que habían mantenido con la filosofía era a través de algunos seminarios que tuvieron que cursar durante sus estudios de educación. Ellos manifiestan que si bien podía interesarles la filosofía en tanto saber, no

[68]"Desenvolver um projeto de filosofia com crianças e, se possível, com os adultos com o objetivo de 'Fortalecer o pensamento de crianças e professores da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias visando a constituição de subjetividades críticas e transformadoras'*(*De Cássia, 2011, p.45*).* (Traducción propia).

[69] "A filosofia não parece ter deixado uma marca profunda em nenhum dos professores e, de forma comum, eles se sentiam longe da filosofia, tanto pela sua suposta capacidade para exercer o pensamento filosófico, quanto pela dificuldade em vincular os textos e temas dos filósofos com sua vida cotidiana" (De Cassia, 2011, p.50). (Traducción propia).

encontraban ninguna relación entre las elaboraciones teóricas de los filósofos y su realidad diaria. Aun así, se motivaron a participar de la experiencia ocho profesoras, tres orientadores y la directora, los cuales "decidieron –como escribe Vanise- apostar en esta aventura de la Filosofía en la Escuela Pública"[70] (De Cássia, 2011, p.51).

Sería responsabilidad de estos profesores,

> (…) planificar y coordinar las experiencias filosóficas con niños y adultos, acompañados siempre por un miembro de NEFI y una profesora de la escuela becada por la FAPERJ[71], como también participar de todos los encuentros de formación promovidos por el NEFI[72] (De Cássia, 2011, p.51).

Consideramos que es interesante cómo se demanda de los maestros que decidieron ser parte de este proyecto involucrarse en el hacer filosófico, ser parte activa del mismo. Desde un inicio, en la presentación del proyecto realizada por Kohan se invitó a los maestros de esta institución a participar del proyecto por medio de la vivencia de una experiencia filosófica. Los docentes interesados a raíz de este primer encuentro son los responsables del proyecto dentro de la institución, siendo la función del NEFI acompañar y ofrecer espacios de formación. Para ello, es preciso que hayan dentro de la escuela maestros comprometidos con su hacer. En este sentido, escribe Vanise,

---

[70]"(...) decidiram apostar nesta aventura da Filosofia com Crianças na Escola Pública"(De Cássia, 2011, p.51). (Traducción propia).

[71] El FAPERJ[71] (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) es la Fundación de Protección para la Investigación del Estado de Rio de Janeiro, la cual, se tenía previsto daría dos becas de ayuda a dos profesores de la escuela en contribución por el trabajo de acompañamiento realizado junto al núcleo. (De Cássia, 2011).

[72]"(...) planejar e coordenar as experiências filosóficas com as crianças e adultos, acompanhadas sempre por um membro do NEFI e uma professora da escola bolsista pela FAPERJ, como também participar de todos os encontros de formação promovidos pelo NEFI" (De Cássia, 2011, p.51). (Traducción propia).

> (…) He defendido siempre defiendo en los encuentros de formación del proyecto que en la escuela, muchos de nosotros los profesores estamos comprometidos con la educación pública y su calidad. Si desconsiderase los esfuerzos que hemos emprendido para mejorar la enseñanza y el aprendizaje escolar, no creo que estaría abierta para la posibilidad de participar del proyecto filosofía con niños[73] (De Cássia, 2011, p.51).

Traemos este planteamiento, porque pensamos, se resiste la autora -y nosotros con ella-, a una lectura simplista y marginal de la escuela pública, afirmando, antes de la llegada de la filosofía a la escuela, el interés y el trabajo de algunos profesores por mejorar la educación pública. Con alguno de estos profesores –y otros que se animan en el camino- se hace posible la filosofía en este recinto.

Además de un grupo de profesores comprometidos era necesaria la creación de un espacio para los encuentros de *filosofía con niños*, para ello se dispuso de un salón de clases que estaba en desuso, el cual fue reacondicionado, pintándolo de color lila y colocándole pufs de colores para que tanto docentes como alumnos pudiesen sentarse.

La distribución en el espacio de los participantes de la comunidad de investigación es un punto importante. Ésta debe ser de tal modo que "(...) todos puedan verse mutuamente los cuerpos y ocupen un espacio equidistante del piso. Es conveniente que todos los participantes de una clase de filosofía estén cómodos y no ocupen asientos privilegiados[74]"

[73] "Tenho sempre defendido nos encontros de formação do projeto que na escola muitos de nós professores estamos comprometidos com a educação pública e sua qualidade. Se desconsiderasse os esforços que temos empreendido para a melhoria do ensino e da aprendizagem escolar, não acredito que estaria aberta para a possibilidade de participação do projeto de filosofia com crianças" (De Cássia, 2011, p.51). (Traducción propia).

[74]"(...) todos possam ver-se mutuamente os corpos e ocupem um espaço equidistante do chão. É conveniente que todos os participantes de uma classe de filosofia estejam

(Kohan, 1999, p.89). Es éste para Kohan un principio que debe ser seguido y cuidado tanto por el docente como por los alumnos, el cual, si bien puede ser modificado, pretende desde el plano espacial sentar las bases para la construcción de una relación de igualdad.

> Un dato interesante es que la nueva sala de filosofía posibilitó el re pensar el espacio escolar como un todo, invitándonos a formular nuevas preguntas y pensar hasta qué punto la reorganización estética de las salas de aula y la posición de igualdad entre los alumnos y profesores puede contribuir en la enseñanza y en el aprendizaje en la escuela[75] (De Cássia, 2011, p. 52).

Una sala diferente a los que estaban habituados los profesores y los alumnos, en la que se comenzaron a gestar relaciones distintas a las establecidas institucionalmente, hizo reflexionar a los docentes sobre el impacto del espacio y la disposición del docente y del alumno en él, dentro de los procesos educativos. ¿A qué nos ata aquel viejo formato en que las sillas de los alumnos están dispuestas en dirección a la figura docente? ¿Qué implicaciones tiene el espacio en donde se diferencia al docente dentro de la dinámica escolar?

Con la sala en remodelación y el grupo de profesores dispuestos a participar del proyecto se dio inicio al proceso de formación que como figura en su página web hace parte de la metodología del proyecto la cual consiste en, “Cursos intensivos de formación y seminarios quincenales para la

---

acomodados e não ocupem assentos privilegiados” (Kohan, 1999, p.89). (Traducción propia).

[75] “Um dado interessante é que a nova sala de filosofia possibilitou o (re) pensar o espaço escolar como um todo, nos convidando a formular novas perguntas e a pensar até que ponto uma reorganização estética das salas de aula e a posição de igualdade entre alunos e professores pode contribuir no ensino e na aprendizagem na escola” (De Cássia, 2011, p. 52). (Traducción propia).

discusión de las referencias teóricas y de las prácticas del proyecto"[76] (*Em Caxias, a Filosofia en-caixa?!*, S.f, Sección de Metodología.) Además de "Experiencias semanales de Filosofía con niños y adultos y reuniones de planificación y coordinación de las actividades"[77](Em Caxias, a Filosofia en-caixa?!, S.f, Sección de Metodología.). El método utilizado en este proyecto como vemos es la apertura a experiencias filosóficas, en las cuales profesores y alumnos se van formando por medio de la práctica en el hacer filosófico. En estos mismos espacios se planifica, coordina y reflexiona la práctica escolar del proyecto.

El proceso de formación de los docentes se lleva a cabo a partir de tres acciones: (1) experiencias intensivas de formación, (2) encuentros en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, (3) acompañamiento en las escuelas. (Em Caxias, a Filosofia en-caixa?!, S.f.)

(1) La primera ocurre una vez al año, los profesores durante varios días, participan de secciones intensivas de filosofía para sumergirse en este hacer. El centro de esta actividad no está en la trasmisión de contenidos sino en experimentar la práctica filosófica.

> ¿Qué se aprende ahí? A oír a los otros, a pensar con otros, a percibir los presupuestos de aquello que pensamos, a preguntar y preguntarse por lo que somos, a concebir nuevas posibilidades de existencia, a leer de cierta forma algunos textos, a dejarse llevar por los sentidos que ellos proponen, a colocarse

[76] "Cursos intensivos de formação e seminários quinzenais para discussão dos referenciais teóricos e das praticas do projeto" (Em Caxias a Filosofia en-caixa?!, S.f., Sección de Metodología.).
[77] "Experiências semanais de Filosofia com crianças e adultos e reuniões de planejamento coordenação das atividades" (Em Caxias a Filosofia en-caixa?!, S.f. Sección de Metodología). (Traducción propia).

> en el camino del pensar[78] (*Em Caxias, a Filosofia en-caixa?!* S.f. Sección de Experiencias.).

La experiencia intensiva de formación es un espacio para desarrollar una escucha atenta, discutir y cuestionarse, crear nuevas opciones, en fin para disponerse y exponerse al pensar filosófico.

(2) La segunda acción son los encuentros en la universidad, que se realizan quincenalmente: "En ellos se pretende profundizar la reflexión sobre la práctica y trabajar en la profundización teórica de la propuesta. Alumnos y profesores del proyecto participan también de coloquios internacionales organizados por el NEFI"[79] (*Em Caxias, a Filosofia en-caixa?!* S.f. Sección de Experiencias). La universidad se presenta como un espacio para la unión de la teoría con la práctica; un lugar para reflexionar en torno a las experiencias que ocurren en la cotidianidad escolar y ahondar desde ahí en las bases teóricas del proyecto.

Paralelo a esto se realiza (3) el *acompañamiento en las escuelas*, allí son:

> (…) los propios profesores y profesoras quienes coordinan las experiencias filosóficas con sus alumnos. Los integrantes del NEFI realizan un trabajo de acompañamiento y formación tanto en el momento de planificación, como de ejecución y evaluación de las experiencias que realizan en sus grupos.[80] (*Em Caxias, a Filosofia en-caixa?!* S.f. Sección de Experiencias).

[78] "O que se aprende ali? A ouvir aos outros, a pensar com outros, a perceber os pressupostos daquilo que pensamos, a perguntar e perguntar-se pelo que somos, a conceber novas possibilidades de existência, a ler de certa forma alguns textos, a deixar-se levar pelos sentidos que eles propõem, a colocar-se a caminho do pensar…" (Em Caxias a Filosofia en-caixa?! S.f. Sección de Experiencias). (Traducción propia).

[79]"Neles se pretende aprofundar a reflexão sobre a prática e trabalhar no aprofundamento teórico da proposta. Alunos e professores do projeto participam também de colóquios internacionais organizados pelo NEFI" (Em Caxias a Filosofia en-caixa? S.f. Sección de Experiencias). (Traducción propia).

[80] "(...) as/os própria/as professora/es quem coordenam as experiências de filosofia com seus alunos.Os integrantes do NEFI realizam um trabalho de acompanhamento e formação

La última acción que compone la formación consiste en el permanente seguimiento realizado por el NEFI al proceso de planificación, ejecución y evaluación de las secciones de *filosofía con niños* desarrolladas por los maestros de la escuela.

A través de este proceso de formación se va gestando la práctica de *filosofía con niños* en la escuela, garantizando por medio de este procedimiento, explica De Cássia (2011), que las experiencias filosóficas estén siempre guiadas por los siguientes principios:

> -La PROBLEMATIZACIÓN, como manera de abrir los espacios donde habitualmente no existen preguntas.
> -La INVESTIGACIÓN CREATIVA, como modo de componer y recomponer el pensar y el sentir; de reconfigurarlos y hacerlos proliferar.
> -El DIÁLOGO PARTICIPATIVO, abierto y fundamentado en la interrelación con los otros.
> -El TRABAJO COOPERATIVO en cuanto forma de envolverse en las prácticas educacionales.
> -La RESISTENCIA frente a toda imposición;
> -El ENRIQUECIMIENTO de la vida, para volver más COMPLEJO el mundo y explorar otras dimensiones de la existencia;
> -El EJERCICIO permanente sobre el propio pensamiento, sobre las ideas con las cuales nos leemos y leemos el mundo;
> -La IGUALDAD DE LAS INTELIGENCIAS de los participantes, como seres capaces de pensar sin distinción de edad, lugar institucional, color de piel, opción sexual, etc,
> -La EXPERIENCIA como modo de abrirse a lo nuevo y relacionarse con lo propio del pensamiento.
> -La DIFERENCIA como afirmación de la irreductible singularidad[81] (De Cássia, 2011, p.55)

---

tanto no momento de planejamento, quanto de realização e avaliação das experiências que realizam com suas turmas" (Em Caxias a Filosofia en-caixa? S.f. sección de Experiencias) (Traducción propia).

[81] "A PROBLEMATIZAÇÃO como maneira de abrir os espaços onde habitualmente não há perguntas; a INVESTIGAÇÃO CRIATIVA como modo de compor e recompor o pensar e o sentir; de reconfigurá-los e fazê-los proliferar; o DIÁLOGO PARTICIPATIVO, aberto e fundamentado, na inter-relação com os outros; o TRABALHO COLABORATIVO, enquanto forma de se envolver nas práticas educacionais;a RESISTÊNCIA frente a toda imposição;o ENRIQUECIMENTO da vida, para tornar mais COMPLEXO o mundo e explorar outras dimensões da existência; o EXERCÍCIO permanente sobre o próprio pensamento, sobre as ideia com as quais nos lemos e lemos o mundo; a IGUALDADE das inteligências dos

Estos principios no son desarrollados por Vanise en su tesis, tan solo nos deja saber que son parte de un manual titulado "*Proyecto Em Caxias, a Filosofia en-caixa?! La escuela pública en Caxias continúa apostando por el pensamiento"*[82] (De Cassia, 2011, p.54), que aún no ha sido publicado. Aprovechamos para destacar que uno de los objetivos específicos del proyecto consiste en "desenvolver estrategias metodológicas y producir materiales para la práctica filosófica con niños y adultos"[83](Em Caxias a Filosofia en-caixa?! S.f. Sección de Objetivos). Lo interesante de esto, es que se invita a los docentes a ser partícipes y creadores de los principios y formas que orientarán su práctica. Este trabajo docente al ser compilado en textos contribuye con el desarrollo de la práctica filosófica de los mismos hacedores, con la mejora del resto de los colectivos que han decidido emprender la travesía de hacer *filosofía con niños.*

Cada uno de estos principios los hemos ido abordando a lo largo de este trabajo. En el capítulo I tocamos el tema de la resistencia como la forma a través de la cual el individuo busca ampliar su campo de acción, su libertad. En el segundo capítulo cuando trabajamos la idea de filosofía dentro

---

participantes como seres capazes de pensar sem distinção de idade, lugar institucional, cor de pele, opção sexual, etc; a EXPERIÊNCIA como modo de se abrir ao novo e se relacionar com o próprio pensamento; a DIFERENÇA como afirmação da irredutível singularidade da vida." (De Cássia, 2011, p.55). (Traducción propia).

[82]"(...) Projeto *Em Caxias, a Filosofia en-caixa?!* A escola pública em Caxias continua apostando no pensamento e ainda não publicado, estão fazem parte do Manual do projeto" (De Cassia, 2011, p.54). (Traducción propia).

[83]"Desenvolver estratégias metodológicas e produzir materiais para a prática filosófica com crianças e adultos" (Em Caxias, a Filosofia en-caixa? S.f. sección de Objetivos). (Traducción propia).

de *filosofía con niños*, hablamos de la problematización, la investigación creativa, la experiencia, el ejercicio permanente y el enriquecimiento de la vida por medio del hacer filosófico, siendo que éste nos permite exponernos y vivenciar otros modos de ser. Al puntualizar en la infancia trabajamos la idea de diferencia desde la metáfora del extranjero; y con la noción de amistad, el trabajo cooperativo y la igualdad de las inteligencias.

En el proceso de formación el acento no está en que el docente memorice estos principios, sino en que los viva, los cree y recree junto a sus colegas y alumnos. Así maestros y alumnos son invitados a adentrarse en la práctica filosófica por medio de la apertura de espacios en los cuales puedan - ¿y deban?-: problematizar, investigar, dialogar, trabajar de un modo cooperativo, resistir a cualquier tipo de imposición, enriquecer su vida, ejercitar su pensamiento, relacionarse con las demás personas desde la igualdad y atreverse a ser de otros modos.

Estos principios guían lo que ellos denominan experiencias filosóficas que son la otra parte de la metodología. Las experiencias filosóficas son realizadas una vez por semana con alumnos y profesores; teniendo una,

> duración de 2 horas: 60 minutos para la experiencia filosófica del pensar con el grupo, profesora, coordinador, profesora becada, y en seguida, 60 minutos, para pensar la experiencia filosófica (evaluación y planificación), momento con los profesores de aquel día, el coordinador y la profesora becada[84] (De Cássia, 2011, p.53).

[84] "duração de 2 horas: 60 minutos para a experiência filosófica do pensar com a turma, professora, coordenador e professora bolsistas, e em seguida, 60 minutos destinados para pensar a experiência filosófica (avaliação e planejamento), momento com os professores daquele dia, o coordenador e a professora bolsista" (De Cássia, 2011, p.53). (Traducción propia).

La filosofía, dentro de este proyecto, es un hacer dialógico. En tal sentido no solo el encuentro con los alumnos es grupal, sino también el momento anterior y posterior al encuentro con los niños, donde el profesor en comunidad con otros profesores evalúa y planifica la experiencia. Estas experiencias filosóficas están compuestas por determinadas partes que pueden ser modificadas de acuerdo al grupo. Se habla de composición y no de estructura porque como ellos mismos dicen:

> (…) queremos aproximar la propuesta metodológica al trabajo que hacen los artistas. Los materiales, las técnicas, están al servicio del músico o del pintor, pero el resultado de lo que ellos hacen ultrapasa la técnica, los materiales e instrumentos. Sugerimos estos pasos en este sentido. No es una receta. Son una materia prima colocada aquí para sobre ella comenzar a componer nuestra propia obra[85] (De Cássia, 2011, p.53).

Se busca la creación conjunta y no que la relación profesor-alumno responda un modelo impuesto. En este proyecto se asume el ejercicio filosófico como un hacer artístico. La filosofía es arte. El filósofo al igual que el artista hace uso de los instrumentos que tiene a su disposición para crear un nuevo pensamiento.

Las partes que componen la experiencia filosófica son las siguientes: "(1) Disposición inicial, (2) vivencia (lectura) de un texto, (3) problematización del texto, (4) el diálogo y (5) el momento para recuperar y continuar

[85] "Falamos de 'composição' de uma experiência e não de 'estrutura' porque queremos aproximar a proposta metodológica ao trabalho que fazem os artistas. Os materiais, as técnicas, estão ao serviço do músico ou do pintor, mas o resultado do que eles fazem ultrapassa a técnica, os materiais e os instrumentos. Sugerimos estes passos nesse sentido. Não é uma receita. São uma matéria prima colocada aqui para sobre ela começar a compor nossa própria obra" (De Cássia, 2011, p.83). (Traducción propia).

pensando el tema"[86] (De Cássia, 2011, p.62). Detallemos a continuación cada una de ellas:

1) La *disposición inicial*, busca "garantizar que las condiciones de escucha, silencio, respeto al pensar del otro, diálogo sean establecidas en las comunidades de investigación"[87] (De Cássia, 2011, p.62). Estas condiciones requieren de los participantes una posición activa dentro del aula. El silencio se constituye como motor del diálogo siempre y cuando sea éste expresión de una escucha atenta al pensar del otro para a partir de ahí pensar junto a él. De Cássia diría que:

> la reflexión sobre la posición pasiva que imponíamos a nuestros alumnos, para intentar alcanzar un "buen aprendizaje", posición de receptores, que por más innovaciones pedagógicas que usásemos, percibíamos que en el fondo no había mudanzas significativas en cuanto nuestra concepción del alumno. Aquellos que supuestamente no saben, necesitan del profesor que supuestamente sabe para conducirlos en el camino del saber, y garantizar así, la transmisión de los contenidos curriculares[88] (De Cássia, 2011, p.63).

Asumir al alumno como partícipe de su educación no es una sentencia que al ser dicha se hace efectiva. Se trata de un proceso reflexivo a través del cual se va pensando -y por ende modificando- el vínculo establecido con

[86] "disposição inicial, vivência (leitura) de um texto, momento para recuperar e continuar pensando o tema" (De Cássia, 2011, p.62). (Traducción propia).

[86] "garantir que as condições de escuta, silêncio, respeito ao pensar do outro, diálogo fossem estabelecidas problematização do texto, o diálogo e o momento para recuperar e continuar pensando o tema" (De Cássia, 2011, p.62). (Traducción propia).

[87] "garantir que as condições de escuta, silêncio, respeito ao pensar do outro, diálogo fossem estabelecidas nas comunidades de investigação filosófica" (De Cássia, 2011, p.62). (Traducción propia).

[88] "O pensar uma *disposição inicial* para vivermos uma experiência/sentido nos trouxe a reflexão sobre a posição de passividade que impúnhamos os nossos alunos para tentar alcançar um "bom aprendizado", posição de receptores, por mais inovações pedagógicas que usássemos, percebemos que no fundo não havia mudanças significativas quanto a nossa concepção de aluno. Aqueles que supostamente não sabem necessitam do professor que supostamente sabe para conduzi-lo no caminho do saber, e garantir assim, a transmissão dos conteúdos curriculares" (De Cássia, 2011, p.63). (Traducción propia).

el saber y con el educando. En ese proceso, entra en juego la idea de transmisión, que en muchos casos sigue habitando la escuela, donde el docente es el emisor del saber y el alumno tan solo receptor.

En el segundo elemento *(2) vivencia de un texto*: hace referencia a un texto que se experimenta, que podría movilizar la vida de quién lo lee.

> Se parte de un mismo texto con el propósito de que no haya en la problematización de un concepto filosófico diferencias simbólicas que sean agregadas a las que los propios niños ya traen. Se trata de encontrar un lugar común, compartido, donde se inicie la búsqueda de cuestionamientos, sentidos y significados[89] (Kohan, 1999, p. 95).

Aquí el texto genera el espacio compartido en el que juntos, docente y alumno, puedan pensar. Se trata que el pensamiento en la comunidad surja a raíz de un mismo estímulo para encontrar un lugar común a partir del cual surjan las interrogantes. El texto, en este sentido, es un motor del pensamiento. Puede ser un texto escrito como una imagen, una pieza musical o una película. Pero no puede ser cualquier texto, como comenta Vanise desde su experiencia, "teníamos la tarea (los docentes) de buscar un texto que nos afectase a nosotros los profesores primero, para que pudiésemos ser una muestra real ante los niños"[90] (De Cássia, 2011, p.64).

El texto es el que motiva el pensamiento; no es simplemente un objeto que se utiliza como una herramienta didáctica. En este contexto, lo que comparte el docente con los alumnos no es el texto como objeto, sino una

[89] "Se parte de um mesmo texto com o propósito de que não haja na problematização de um conceito filosófico diferenças simbólicas que sejam agregadas às que as próprias crianças já trazem. Trata-se de encontrar um lugar comum, compartilhado, onde se inicie a busca de questionamentos, sentido e significado" (Kohan, 1999, p. 95). (Traducción propia).

[90] "Tínhamos a tarefa de garimpar um texto que afetasse a nós professoras primeiro, para que pudéssemos ser de fato verdadeiros diante das crianças (...)" (De Cássia, 2011, p.64). (Traducción propia).

determinada relación con la obra; se instaura una relación de práctica filosófica entre el individuo y el libro.

El tercer elemento de esta composición es la (3) *problematización del texto.*

> Leído y comprendido el texto, es preciso que los propios niños determinen los temas, ideas o problemas que creen más significativos e interesantes. Éste es un momento crucial: el punto de partida de la discusión filosófica será el interés de los niños si la intención es comprometerlos en un diálogo significativo para ellos[91] (Kohan, 1999, pp. 96-97).

Del encuentro con el texto tienen que generarse preguntas que atraigan al alumno a sumarse a la aventura de indagar. Para ello el docente tiene que estimular a sus alumnos a realizar preguntas que surjan de su propio interés. De esos cuestionamientos, juntos elegirán uno a partir del cual establecer el diálogo filosófico y participativo.

La filosofía, escribe Kohan y Waksman "es un compromiso existencial con la pregunta. La filosofía en la escuela es, antes que cualquier otra cosa, la posibilidad de que ese compromiso se vuelva práctica colectiva" (2005, p. 96). Desde esta perspectiva, la acción de preguntar dentro de la filosofía implica un compromiso existencial, es decir, el interrogar es un preguntar-se, se invita con ello al docente y al alumno a salir del mundo de la imitación para ser creadores de sus propias preguntas. Si bien las respuestas son importantes éstas no son soluciones que la maestra guarda, sino espacios

[91]"Lido e compreendido o texto, é preciso que as próprias crianças determinem os temas, ideias ou problemas que acham mais significativos e interessantes. Este é um momento crucial: o ponto de partida da discussão filosófica será o interesse das crianças se a intenção é comprometê-las num diálogo significativo para elas" (Kohan, 1999, pp. 96-97). (Traducción propia).

abiertos para el diálogo comunitario. El papel del docente consiste en generar interrogantes no en dictaminar respuestas.

(4) *El diálogo* es el cuarto elemento de esta composición. Aquí todos los participantes buscan preparar las condiciones necesarias para el buen desenvolvimiento de esta conversación. Lo que se persigue es:

> (…)una práctica dialogada en la cual los participantes intercambien sus opiniones y fundamentos acerca de ideas y conceptos filosóficos, importando mucho más el examen de los presupuestos y consecuencias de esas ideas que la persona que los propone. En esta práctica se investigan y exploran los fundamentos de lo que se dice, al mismo tiempo en que se contrapesan y evalúan las razones permanentemente: la discusión filosófica es el reino de los "por qués"[92] (Kohan, 1999, p. 101).

El diálogo filosófico es un espacio donde los argumentos *ad hominem* no tienen cabida, por el contrario se respeta la persona y su pensar. En el acto comunicativo cada uno de los participantes escucha el pensamiento de sus colegas, sumándose o estableciendo una postura diferente a lo planteado por su compañero. Para Vanise el diálogo:

> (…) era lo que ocupaba la mayor parte de la experiencia y, a través de él, dependiendo de la actitud y posición que tomásemos, garantizábamos su mantenimiento por un tiempo significativo de discusión igualitaria, en la cual todos ocupaban la misma posición de voz y escucha, si no fuera dispersado con la voz dominante del profesor y las tímidas respuestas de los alumnos que intentaban agradarnos respondiendo lo que queríamos oír[93] (De Cássia, 2011, p.69).

---

[92]"(...)uma pratica dialogada na qual os participantes intercambiem suas opiniões e fundamentos acerca de ideias e conceitos filosóficos, importando muito mais o exame dos pressupostos e consequências dessas ideias que a pessoa que as propôs. Nessa pratica se pesquisam e exploram os fundamentos do que se diz, ao mesmo tempo em que se contrapesam e avaliam razões permanentemente: a discussão filosófica e o reino dos "por qués" (Kohan, 1999, p. 101). (Traducción propia).

[93] "Era a o que ocupava a maior parte das experiências e, através dele, dependendo da atitude e posição que tomássemos, garantíamos a sua manutenção por um tempo significativo de discussão igualitária, na qual todos ocupavam a mesma posição de voz e de escuta, ou então seria dissipado com a dominante voz do professor e as tímidas respostas dos alunos que tentavam nos agradar respondendo o que queríamos ouvir" (De Cássia, 2011, p.69.) (Traducción propia).

La jerarquizada relación entre el docente y el alumno, la de quien posee el saber y otro que no, para De Cássia está siempre amenazando el diálogo dentro de la práctica de *filosofía con niños*. Es preciso estar atentos, buscando garantizar un espacio abierto, donde el niño puede hablar desde su diferencia, sin tener que limitarse a la figura del profesor. Es éste el objetivo del coordinador de la experiencia filosófica "propiciar que todos los participantes experimentasen un *espaciotiempo* de igualdad. Alumno y profesor pensando lo impensable, juntos, en un mismo nivel, sin jerarquía, en la misma altura"[94] (De Cássia, 2011, p.69). Para que ocurriese este diálogo, continúa Vanise era necesario que "nosotros profesores y alumnos rompiésemos con la postura de aquel que enseña y de aquel que aprende sin negar lo que somos"[95] (De Cássia, 2011, p.69).

Profesor y alumno son personas diferentes que ante la experiencia creativa no presentan jerarquía porque ninguno detenta el saber. Por el contrario comparten juntos la búsqueda de lo desconocido (De Cássia, 2011). Se saben investigadores, amigos, abandonan aquel delimitado papel de educando y educador para juntos dialogar. Esto no quiere decir que sean neutrales, no se puede negar lo que son, dentro del salón de clases docentes y alumnos cumplen roles diferenciados, pero esto no los hace desiguales pues conforman una comunidad amistosa.

[94] "(...) Propiciar que todos os participantes experimentassem um *espaçotempo* de igualdade. Aluno e professor pensando o impensável, juntos, num mesmo nível, sem hierarquias, na mesma altura" (De Cássia, 2011, p.69). (Traducción propia).

[95] "(...) necessário que nós professoras e alunos rompêssemos com a postura daquele que ensina e daquele que aprende sem negar o que somos" (De Cássia, 2011, p.69). (Traducción propia).

(5) El último elemento es, *el momento para recuperar y continuar pensando el tema.*

> En las clases de filosofía con niños –escribe Kohan (1999)- no buscamos un "cierre" en el sentido tradicional, en el cual se afirme e incorporen una serie de contenidos conceptuales al cual todo el grupo deberá llegar. Cuando se trata de temas tan problemáticos y controvertidos como los filosóficos, no llegar a contenidos conclusivos es bastante habitual y, en cierto modo, conveniente. Sin llegar a una dicotomía excluyente, nos interesa privilegiar el modo de construir el pensamiento filosófico por encima del resultado al cual ese pensar llega[96] (pp. 108-109).

Las experiencias filosóficas no finalizan, como bien dice Kohan, acentuando determinados conceptos, valores o nociones que el alumno deba tener que aprender concluido el encuentro. Lo que se quiere destacar es el proceso que se está viviendo y cómo se va articulando el pensar filosófico de cada uno de los participantes y de la comunidad en general. Al respecto, escribe Vanise:

> (…) rescatamos lo que ya fue pensado, problematizado, preguntado, dicho y no dicho sobre el tema y también cómo se da la circulación de la palabra contribuyendo colectivamente a construir las reglas de la comunidad de investigación filosófica en la que estamos participando[97] (De Cássia, 2011, p.72).

De la precedente cita se desprende que el cierre de la experiencia se presenta como un momento para revisar lo vivido, construir y evaluar entre los participantes las formas como la comunidad regula su práctica. Se trata

[96] "Nas aulas de filosofia com crianças não perseguimos um 'fechamento' no sentido tradicional, no qual se afirme e incorporem uma série de conteúdos conceituais ao qual todo o grupo deverá chegar. Quando se trata de temas tão problemáticos e controvertidos como os filosóficos, não chegar a conteúdos conclusivos é muito habitual e, de certo modo, conveniente. Sem chegar a uma dicotomia excludente, interessa-nos privilegiar o modo de construir o pensar filosófico acima do resultado ao qual esse pensar chega" (Kohan, 1999, pp. 108-109). (Traducción propia).

[97] "Com ele resgatamos o que já foi pensado, problematizado, perguntado, dito, e não dito sobre o tema e também como se deu a circulação da palavra contribuindo para coletivamente construir as regras da comunidade de investigação filosófica que estamos participando" (De Cássia, 2011, p.72). (Traducción propia).

de un colectivo que se apropia de su pensamiento y auto-regula sus encuentros.

Terminada la experiencia filosófica realizada con los alumnos, los maestros que han coordinado la actividad se reúnen para evaluar lo acontecido y planificar la próxima sección de filosofía. Esta reunión suele estar acompañada como ya lo habíamos señalado por un profesor de NEFI durante el período de formación de los maestros.

Todos estos elementos hacen parte del modo habitual de llevar la filosofía a la escuela, los cuales tienen sus antecedentes en el programa *filosofía para niños* de Matthew Lipman. Dice Vanise que esta propuesta de composición: "(…) se presentaba como una propuesta abierta, en la cual teníamos la libertad de crear reflexivamente a partir de ellas nuevas formas de experimentar el pensar filosófico"[98] (De Cássia, 2011, p.61).

La experiencia de *filosofía con niños* está dirigida a la construcción constante de espacios de diálogo. La metodología del proyecto *Em Caxias, a Filosofia en-caixa?!* se centra en la promoción de encuentros, entre maestros y alumnos, entre los maestros de las escuelas y los profesores de la universidad que acompañan el proyecto.

Dentro del proyecto *Filosofía na Escola* (Brasilia) el proceso no parece generarse de manera muy distinta, como figura en el artículo: *Proyecto*

[98] "(...)se apresentava como uma proposta aberta, na qual tínhamos a liberdade de reflexivamente criar a partir delas novas formas de experimentar o pensar filosófico" (De cassia, 2011, p.61). (Traducción propia).

Filosofía en la Escuela: un poco de su historia y de su sentido[99]escrito por Juliana Merçon. Los espacios de reunión son permanentes. En éstos se contemplan encuentros semanales de evaluación y planificación, grupos de estudios entre los profesores, experiencias filosóficas entre los niños, además mensualmente se realiza una reunión general de todos los profesores participantes del proyecto. Al preguntarle a Kohan, quien ha participado en ambos proyectos: ¿Qué acontece en estas reuniones? ¿Cómo hacen estos espacios de encuentro parte de lo que se llama *filosofía con niños*? Respondió:

> Pues nosotros tratamos de trabajar siempre de la misma manera, con niños y niñas, con los docentes de las escuelas, entre los estudiantes y profesores de la universidad: nuestros espacios de formación son siempre signados por la lógica de la experiencia: nos reunimos para experienciar el pensamiento y pensar la experiencia. Éste es el doble movimiento que afirmamos siempre, o al menos tratamos de hacerlo y para eso nos reunimos, para insistir y profundizar en el valor y sentido de la experiencia de pensar juntos lo que nos interesa. De modo que nuestro modo de trabajo sigue esa lógica en la que pensamos, experimentamos el pensar y a la vez nos distanciamos de esa experiencia en el propio pensamiento para volver sobre ella y desplegarla un poco más, darle otra vuelta, revolver un poco sus sentidos. Creo que éste es el juego de la filosofía: con niños, adultos o con quien sea[100].

La experiencia es entendida por Kohan como una vivencia que nos surca y nos permite ser de otros modos. Es un camino peligroso puesto que se trata del advenimiento de instantes, al tener una experiencia dejamos de ser lo que éramos para ser de otra manera. La propuesta de *filosofía con niños*, dice Kohan, está marcada por esta lógica, la del dejar de ser. Es la

[99] Artículo escrito en portugues, título original: *Projeto Filosofia na Escola: Um pouco de sua história e de seu sentido.*
[100] Comunicación personal con Walter Kohan del 14 de septiembre de 2011.

dinámica del pensamiento, elaboramos una idea, reflexionamos y modificamos lo que anteriormente habíamos establecido.

Este doble movimiento: experimentar el pensar, pensar la experiencia, que abre permanentemente el espacio para que todos en una posición equidistante del piso se sienten juntos a pensar es una apuesta por la creatividad inherente a nuestra humanidad. Somos seres pensantes en permanente movimiento que aún y estando en estructuras rígidas inventamos nuevas formas de hacer en nuestro cotidiano para adaptar lo establecido a nuestra realidad efectiva. La filosofía en la escuela, en este sentido, posibilita un espacio para potencializar y afirmar la capacidad de pensar y por ende de crear del ser humano.

Vanise opta para acercarse a la experiencia de filosofía que acontece en la escuela donde ella trabaja por medio del estudio del cotidiano, porque no se trata de describir el proyecto desde lo instituido previamente por NEFI, sino de pensar desde lo que fue aconteciendo y está aconteciendo, desde el cómo la comunidad educativa de este colegio fue creando sus propios modos, herramientas y usos que le permitiesen experimentar el pensamiento filosófico.

Al tener la suerte de conocer esta experiencia nos encontramos con los hechos que están aconteciendo a partir de las acciones de los individuos y el colectivo.

Para finalizar este apartado queremos detenernos en una experiencia vivenciada por Vanise, narrada por ella en su tesis y la cual nos parece un

ejemplo de cómo cada individuo comienza a pensar y accionar desde su autonomía dentro de un espacio que se le presenta abierto para ir articulando una relación no jerárquica con el otro.

Vanise, termina su trabajo investigativo contándonos como la filosofía ha salido de la sala donde ésta se efectúa y se ha aplicado en los espacios escolares. Recuerda la maestra brasileña que en las primeras experiencias de filosofía con los alumnos de su escuela, los niños tenían dificultad para realizar sus propias preguntas optando por repetir las preguntas hechas por sus compañeros. La relación entre la filosofía y los docentes era distante, pero poco a poco, en un proceso que aún continúa, alumnos y profesores han hecho de la práctica filosófica un hacer propio que los ha llevado a cuestionar y pensar permanentemente su cotidianidad escolar (De Cássia, 2011).

Con la llegada de la filosofía a la escuela, plantea Vanise, parecía que cada acontecer dentro de la escuela se presentaba como una invitación para pensar. Un ejemplo de esto fue que sus alumnos comenzaron a llamar cariñosamente a la sala de filosofía la "sala del pensamiento" "(…) recuerdo este hecho –escribe Vanise- me incomodó bastante, pues me preguntaba: ¿Si la sala de filosofía es la sala del pensamiento, los demás espacios de la escuela, particularmente la sala de aula qué será para los alumnos?"[101] (De Cássia, 2011, p.86).

[101] "(...) Lembro que este fato me incomodou bastante, pois me perguntava: se a sala de filosofia é a sala do pensamento, os demais espaços da escola, particularmente a sala de

La incomodidad de la maestra guardaba consigo un correlato real, los alumnos comenzaron a distinguir un espacio del otro, lo que la llevó a cuestionarse su labor como maestra de la siguiente manera: ¿qué podría ser el recinto donde ella normalmente daba clases si no era un lugar para pensar? Pregunta que Vanise pudo pensar con la ayuda de los niños a partir de las discusiones que se generaron en los encuentros dentro de su salón de clases, como se describirá a continuación:

Uno de los días en que Vanise daba clases regulares presentó a sus alumnos un texto con el objetivo de practicar la escritura, verificar la lectura y la comprensión. Los alumnos tenían que leerlo y responder a las preguntas planteadas. A las preguntas propuestas en el libro Vanise agregó una más: ¿Qué es la libertad?

De Cássia comenta que ese día sus alumnos estaban un poco agitados. La maestra pidió silencio, como siempre lo hacía, solicitando de ellos una pasividad receptiva, mientras los alumnos hacían lo asignado.

> Flávio levantó el dedo y dice que no había respondido aquella pregunta, pues no podía ser respondida en la sala de aula. Él dijo con la mayor seguridad que aquella pregunta pertenecía a la sala del pensamiento y que solamente en el aula de filosofía era posible pensar sobre aquella pregunta[102] (De Cássia, 2011, p.93).

Todos, uno a uno, fueron negándose con Flavio a responder la pregunta. Ante la insistencia de la maestra por corregir la tarea, “Renato dijo

---

aula seria então o que para os alunos e alunas?” (De Cássia, 2011, p.86).(Traducción propia).

[102] “Flávio levantou o dedo e disse que não tinha respondido aquela pergunta, pois ela não poderia ser respondida na sala de aula. Ele disse com a maior segurança que aquela pergunta pertencia à sala do pensamento e que somente na aula de filosofia era possível pensar sobre aquela pergunta” (De Cássia, 2011, p.93) (Traducción propia).

una vez más que la pregunta era importante y que debíamos –la maestra y ellos- hacer una clase en el aula de filosofía solo para responder esta pregunta[103]" (De Cássia, 2011, p.93) Ante la sugerencia de los alumnos, la maestra decidió preparar una experiencia de filosofía, para ahondar en esta cuestión (De Cássia, 2011).

A raíz de la incomodidad generada en ella por lo ocurrido, la maestra resolvió planificar otra actividad con la intención de intentar comprender lo que los niños le querían decir (De Cássia, 2011). Escogió una lectura y colocó cuatro preguntas además de las sugeridas por el texto: "¿El futbol tiene reglas? ¿Qué son las reglas? ¿Para qué existen reglas? ¿Y si no existiesen reglas?"[104] (De Cássia, 2011, p.94). Leídas las preguntas, interviene Lucas diciendo que esas preguntas no podían ser respondidas en clases que necesitaban ir a la sala del pensamiento, los alumnos se encontraban agitados y con la intervención de Lucas se vieron invitados a discutir entre ellos (De Cássia, 2011).

> El diálogo fue muy interesante, pues más allá de la presencia de la profesora, hubo una apropiación de la discusión por los alumnos. Yo no hablé nada,-dice Vanise- en aquel momento, solo oía y veía, atenta, aquellos niños conversando, respetando el turno de aquel que levantaba el dedo para hablar, oían atentamente lo que cada compañero decía sobre el asunto[105] (De Cássia, 2011, p.94).

[103] "Renato mais uma vez disse que a pergunta era importante e que devíamos fazer uma aula de filosofia apenas para responder esta pergunta" (De Cássia, 2011, p.93). (Traducción propia).
[104] "No futebol tem regras? O que são regras? Para que existem regras? E se não existissem as regras?" (De Cássia, 2011, p.94). (Traducción propia).
[105] "O diálogo foi muito interessante, pois para além da presença da professora, houve uma apropriação da discussão pelos alunos. Eu não falei quase nada naquele momento, apenas ouvia e via, atenta, aquelas crianças conversando, respeitando a vez daquele que levantava o dedo para falar, ouviam atentamente o que cada colega dizia sobre o assunto. Eles se

Es importante señalar el desplazamiento de la profesora en la sala mientras los alumnos parecen hacerse responsables de la discusión, compartiendo y escuchando las opiniones de sus compañeros, la figura central no es la de aquel que supuestamente detenta el saber, sino que lo central acontece en la comunidad, en la conversación que se desarrolla entre ellos.

Este acontecimiento, hizo repensar a Vanise las reglas de convivencia escritas en el salón de clase; y en si sería posible la filosofía dentro de la sala de aula.

> Al final de la clase, sensibilizada por la profundidad del diálogo realizado por los alumnos, decidí romper el cartel con las reglas de convivencia, pues percibí que poco o nada de democrático existía en aquel texto. Que lo había hecho para conducir a los alumnos a aprobar un mecanismo de control de la disciplina extremadamente autoritario que contenía apenas mi idea de reglas y que no funcionaba en el día a día del salón de clases[106] (De Cássia, 2011, p.95).

Nos parece sugestiva la reflexión de Vanise sobre las reglas instituidas dentro del salón de clases: las reglas tienen algún tipo de sentido para los alumnos y para ella. ¿Qué tan democráticas eran? ¿En función a quién o por quién estaban hechas? ¿Qué se pretendía, qué se afirmaba desde tales parámetros?

---

olhavam, eles perguntavam e respondiam sobre o lugar da filosofia na escola/sala de aula" (De Cássia, 2011, p.94). (Traducción propia).

[106] "No final da aula, sensibilizada pela profundidade do diálogo realizado pelos alunos, resolvi retirar e rasgar o cartaz com as regras de convivência, pois percebi que pouco ou nada de democrático existia naquele texto. O que tinha feito foi conduzir os alunos a aprovarem um mecanismo de controle da disciplina extremamente autoritário, que continha apenas minha ideia de regras e que não funcionava no dia a dia da sala de aula" (De Cássia, 2011, p.95). (Traducción propia).

Las reglas puestas en el anexo de la tesis, incluían artículos como: "después de la llamada de las dirigentes, los alumnos deben ir para la sala caminando lento. En el desayuno o en el horario de la merienda debemos salir de la sala sin correr, entrar en la fila del comedor y comer todo el alimento; realizar todas las tareas, quietos y sentados"[107] (De Cássia, 2011, p.122). Continuando con una cláusula en la que se establece las consecuencias del incumplimiento, entre las que figura: "en caso de repetirse lo ocurrido, ir para la silla de disciplina 10 minutos para pensar en qué se hizo errado y no hacerlo más; en caso de que continúe el incumplimiento de las reglas, hablar con las personas responsables según el orden jerárquico: el dirigente de turno; la orientadora educacional o pedagógica; la directora (…)"[108] (De Cássia, 2011, p.122).

Motivada por la acción de los niños y niñas presentes en el salón de clases Vanise rompe las reglas instituidas por ella (también vale preguntarnos si son esas reglas una construcción de la maestra o tan solo la reproducción de lo que le han enseñado y ella aprendido como la correcta forma de comportarse), puesto que no responden a lo que ahí estaba

[107] "Apos a chamada das dirigentes, os alunos devem ir para a sala andando devagar. No café da manhã ou no horário da merenda devemos sair da sala sem correr, e entrar na fila do refeitório e comer todo alimento; Realizar todas as tarefas, quietos e sentados;" (De Cássia, 2011, p.122) (Traducción propia).

[108] "Caso repita o ocorrido, ir para a cadeira da disciplina 10 minutos para pensar no que fez de errado e não fazer mais; Caso continue descumprindo as regras, falar com as pessoas responsáveis segundo a ordem hierárquica: o dirigente do turno; a orientadora educacional ou pedagógica; a diretora (...)" (De Cássia, 2011, p.122). (Traducción propia).

aconteciendo, a lo que en ese espacio tiempo estaba emergiendo. Las reglas en este caso eran un ente externo y cuanto tal sin sentido para la comunidad.

Otro día, los alumnos de Vanise se habían entristecido porque habían creído que tendrían clases de filosofía y no era así. Vanise les pide a los niños que la ayuden a entender cuál era la diferencia entre lo que ellos llamaban "la sala del pensamiento" y el salón de clases. Sus alumnos en un intento por explicar sus ideas dijeron:

> 'Es como si fuese así Seño, en la hacienda la gente saca la leche de la vaca, allá se coloca en la cajita, después se va para el supermercado para ser vendida. Aquí el salón de clases es la hacienda, se saca la leche, se estudia. Allá en la sala de filosofía nosotros vendemos la leche tenemos ideas porque sí no, no da para pensar en nada.' Intento explicar Tadeu.
> Pero Lucas interrumpió:
> 'No, Tadeu es al contrario. Allá es que es la hacienda y la leche es nuestro pensamiento, nuestras ideas. Aquí es el mercado que vende la leche en cajita, porque nosotros estudiamos. Las ideas y el pensamiento de allá nos ayudan a nosotros a aprender aquí.'
> Había un silencio en la sala, todos estaban atentos a lo que se estaba hablando.
> Entonces pregunté: '¿Qué piensan todos ustedes de esto que Lucas dijo?'
> Algunos movieron la cabeza, otros murmuraban 'si es eso'. Pero Tadeu afirmó: '¡Ah, es eso mismo, Lucas!'[109] (De Cassia, 2011, p. 89).

Por medio de la construcción conjunta los alumnos de Vanise van articulando su pensamiento, en un intento por explicarle a su maestra cuál era para ellos la diferencia entre la sala de filosofía y el salón de clases. Exponen que, en "la sala del pensamiento" ellos tienen que generar el

[109] "'É como se fosse assim tia, na fazenda a gente tira o leite da vaca, aí bota ele na caixinha depois vai pro mercado pra vender. Aqui na sala é a fazenda, tira o leite, estuda. Lá na sala de Filosofia a gente vende o leite temos ideias porque senão não dá pra pensar em nada.' Tentou explicar Tadeu.
Mas Lucas interrompeu: ´Não, Tadeu, é ao contrário. Lá é que é a fazenda e o leite o nosso pensamento, nossas ideias. Aqui é o mercado que vende o leite na caixinha, por que nós estudamos. As ideias e o pensamento o de lá ajuda a gente aprender aqui.' Havia um silêncio na sala, todos estavam atentos ao que esta sendo falado. Então perguntei: 'O que todos pensam disto o que Lucas falou?' Alguns balançaram as cabeças concordando, outros balbuciaram 'sim é isso'. Mas Tadeu afirmou: 'Ah, é isso mesmo, Lucas!'" (De Cassia, 2011, p. 89). (Traducción propia).

pensamiento, puesto que sin su pensar no hay nada. En cambio, en el salón de clases el pensamiento ya está producido –y empaquetado en "cajita"- ellos –de acuerdo a esta metáfora- solo son consumidores; su capacidad de pensar desarrollada en las experiencias filosóficas admiten contribuyen aprender lo que se les enseña en clases.

> Ésta fue la manera poética y cariñosa que los niños encontraron para explicar lo que pensaban sobre el modelo de pensar en la sala de filosofía, afirmando que una manera más libre e igualitaria del ejercicio del pensar puede contribuir para el aprendizaje en el salón de clases. Hasta ese día pensaba sobre el ejercicio del pensar de los niños apenas dentro del proyecto y en sus posibles contribuciones en el aprendizaje de ellos. A partir de entonces, comencé a percibir que tenía que repensar mi práctica pedagógica. De alguna manera, ella precisaba ser transformada y eso solo sería posible si abriese mano de las certezas que cristalizaban mis acciones en las clases dificultando el aprendizaje de los niños[110] (De Cássia, 2011, p.90).

Al terminar su tesis Vanise reflexiona sobre la posibilidad que la filosofía permita pensar y transformar la educación, que sea un espacio para problematizar y crear conceptos en torno a los procesos educativos. La filosofía posibilita el desprendimiento de las verdades que generalmente se imponen a la práctica educativa y hacen de ella un hacer donde unos saben y otros no.

Vanise reivindica con su investigación el esfuerzo de las maestras y maestros por mejorar desde la cotidianidad los procesos de aprendizajes de ellos mismos y de sus alumnos. Pero sobre todo nos parece que Vanise

[110]"Esta foi a maneira poética e carinhosa que as crianças encontraram para explicar o que pensavam sobre o modelo do pensar na sala de filosofia, afirmando que uma maneira mais livre e igualitária do exercício do pensar pode contribuir para o aprendizado na sala de aula. Até este dia pensava sobre o exercício do pensar das crianças apenas no projeto e nas suas possíveis contribuições para o aprendizado delas. A partir de então, comecei a perceber que tinha que repensar minha prática pedagógica. De alguma maneira, ela precisava ser transformada e isso só seria possível se abrisse mão das certezas que cristalizavam minhas ações nas aulas dificultando o aprendizado das crianças"(De Cássia, 2011, p.90). (Traducción propia).

actualiza el poder social de la filosofía. La filosofía puede generar espacios para la trasformación escolar y social, la filosofía puede ser un espacio público donde el pensar de los filósofos se encuentre y ayude a pensar nuestra vida cotidiana.

Queremos resaltar dentro de este apartado, la relación entre el docente y el alumno, a partir de la experiencia de Vanise con sus alumnos. El salón de Vanise, en el momento que ella quita las normas de la pared, no es un grupo sin reglas, no es un conjunto de individuos desorganizados que poseen el espacio para actuar arbitrariamente. Es un grupo que se apropia de su proceso de aprendizaje y sumergido en él respetan y escuchan a sus compañeros puesto que saben que todos tienen algo importante que decir, algo a partir de lo cual ellos puedan pensar y así juntos construir una nueva idea.

Claro que esto no se genera de la noche a la mañana sino que es un proceso permanente en el que en el respeto al pensar del otro se va gestando una relación de igualdad, de amistad, donde todos los presentes interesados en experimentar el pensar cooperan entre sí. El salón de Vanise ya tenía un camino recorrido, en este sentido plantea Kohan se dan las condiciones necesarias para, a raíz del desarrollo y consolidación del trabajo colectivo, "(…) como docentes, apoyarnos en la propia auto-regulación de la comunidad"[111] (Kohan, 1997, p.108).

[111] "como docentes, nos apoiar na própria auto-regulação da comunidade" (Kohan, 1997, p.108). (Traducción propia).

La auto-regulación es un hacer comunitario complejo, el cual para Kohan trae consigo al menos dos problemas:

> Por un lado, las reglas se afirman en valores que las fundamentan. En los ejemplos que proponemos: democracia, respeto, cuidado, libertad, responsabilidad, cooperación, solidaridad, y otros que podríamos agregar a la lista. Ora, los valores son nociones abiertas, problemáticas, complejas[112] (Kohan, 1997, p.91).

Toda regulación responde a un conjunto determinado de valores. Los valores son nociones en construcción no verdades universalizadas y definitivas. Con ello apunta Kohan a que tienen que ser los valores sobre los que se establecen las reglas de la comunidad nociones permanentemente abiertas a la discusión.

> Por otro lado, no podremos evaluar cabalmente ninguna regla hasta ponerla en práctica. En ese caso, este proceso de generación, producción, revisión y reformulación de las reglas del juego es una tarea permanente que atraviesa el trabajo colectivo de principio a fin[113] (Kohan, 1997, p.91).

Las reglas no son creaciones *a priori*, ellas surgen y se van modificando en el devenir de la praxis cotidiana. Las reglas no se imponen sino que son constantemente reformuladas por los individuos de acuerdo a su realidad efectiva.

Auto-regular la práctica es un proceso sin fin que implica pensar constantemente en los valores sobre los cuales se están fundamentando las reglas para permitir el devenir de la comunidad. Se busca la adecuación de

[112] "Não ignoramos que aqui há, pelo menos, dois problemas. Por um lado, as regras se afirmam em valores que as fundamentam. Nos exemplos que propomos: democracia, respeito, cuidado, liberdade, responsabilidade, cooperação, solidariedade, e outros que poderíamos acrescentar à lista. Ora, os valores são noções abertas, problemáticas, complexas" (Kohan, 1997, p.91). (Traducción propia).

[113] "Por outro lado, não poderemos avaliar cabalmente nenhuma regra até pô-la em prática. Nesse caso, este processo de geração, produção, revisão e reformulação das regras de jogo é uma tarefa permanente que atravessa o trabalho coletivo do princípio ao fim" (Kohan, 1997, p.91). (Traducción propia).

las reglas a las necesidades de los individuos y el colectivo. De éste modo la *filosofía con niños* escapa del poder disciplinario y las relaciones sociales instituidas que coaccionan la acción de quien no quiere ser de un solo modo.

Esto nos lleva a pensar que podemos entender la práctica de *filosofía con niños* desde la idea de auto-gestión. Se trata de una comunidad que crea ella misma y permanentemente sus razones y formas de ser.

2. Filosofía y autogestión.

Lo que llamo elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan.
Castoriadis

Kohan y Waksman en el libro *Filosofía con Niños: aportes para el trabajo en clases*, plantean que uno de los sentidos que fundamenta la experiencia de *filosofía con niños* es *afirmar la autonomía* del individuo. La filosofía es para ellos "un ejercicio que amplía la subjetividad, que nos permite pensar y ser de otro modo del que lo estamos haciendo, que afirma, al fin, la autonomía individual y colectiva, el darse a uno mismo la propia norma" (Kohan y Waskman, 2005, p.77). La filosofía dentro de la escuela invita al individuo a pensar-se y en ese acto reflexivo saber lo que es –y está siendo-, lo que quiere y no quiere ser. En otras palabras, por medio del hacer filosófico ejercemos nuestra capacidad en tanto seres humanos de definir y hacernos responsables por lo que somos y queremos ser; es no dejar en manos de otros la creación de las normas que guían nuestra vida y la de la comunidad de la que formamos parte.

> La filosofía afirma la autonomía del pensar no solo a través de la pregunta sobre uno mismo. También al resistir toda forma de imposición del orden de lo

> económico, lo político, lo religioso. Resistimos la unidimensionalidad de la globalización, la omnipotencia del mercado, porque imponen una lógica que avasalla nuestra autonomía, porque pretenden decidir por nosotros. Resistimos esa lógica porque nos vuelve menos humanos, limita nuestra práctica y nuestro pensar, restringe nuestra libertad de pensar y ser lo que queremos ser (Kohan y Waskman, 2005, p.78).

Cuando el individuo se hace preguntas por sí mismo, se apropia de su pensamiento y de sus acciones, no acepta ningún tipo de imposición, puesto que tal situación lesiona el ejercicio de su autodeterminación. Para Kohan la búsqueda de la autonomía es un rasgo distintivo de la humanidad que generalmente se encuentra amenazada por acciones totalitarias. De lo que se sigue, que la relación docente-alumno dentro de la experiencia de *filosofía con niños* no puede ser una relación marcada por el totalitarismo o la imposición. El docente no puede dentro de esta práctica, resguardarse en la parte alta de la pirámide e imponer desde ahí lo que él y/o la sociedad ha decidido que es lo mejor.

La propuesta de *filosofía con niños* se plantea abrir un espacio en la escuela donde se generen relaciones que estimulen la autonomía de los individuos –niños y adultos-. Crear una comunidad en la que cada uno de los individuos construya colectivamente su autonomía.

El vínculo entre docente-alumno dentro de la enseñanza de la filosofía consiste, consideramos, en un proceso permanente de auto-gestión, de carácter creativo –no impositivo- de la relaciones que se van generando dentro de la comunidad de indagación.

La idea de autogestión que desarrollaremos en estas líneas está apoyada en la tesis del autor greco-francés Cornelius Castoriadis. A

continuación nos aproximaremos al pensar de este filósofo con su artículo *Autogestión* y *jerarquía* en el que se desnaturalizan las relaciones sociales instituidas desde la jerarquía para proponer la autogestión; forma organizativa que afirma la autonomía de los individuos y la sociedad. Finalmente, se mostrará que la escuela es una institución reproductora del sistema jerárquico y la filosofía una forma de resistencia que se materializa mediante los procesos de autogestión.

Castoriadis es un autor que al igual que Walter Kohan considera que la autonomía y la libertad del individuo son formas que posibilitan relaciones sociales no jerarquizadas. Para el autor greco-francés,

> (…) es autónomo aquel que se otorga a sí mismo sus propias leyes. (No aquel que hace lo que se le ocurre, sino quien se proporciona leyes). Ahora bien, esto es tremendamente difícil. Para un individuo, proporcionarse a sí mismo su ley, en campos en los cuales esto es posible, exige poder atreverse a enfrentar la totalidad de las convenciones, las creencias, la moda, los científicos que siguen sosteniendo concepciones absurdas, los medios de comunicación masiva, el silencio público, etcétera (Castoriadis, 1999, p.116).

La autonomía es tanto para Castoriadis como para Walter Kohan el permanente movimiento que realiza el individuo para proveerse su propia norma. Decimos movimiento permanente puesto que como dice el autor greco-francés ello implica el enfrentamiento del individuo a todo tipo de estabilidad o institución que pretendan imponerle un modo de ser no creado por él. La autonomía significa que los individuos desarrollan la capacidad para proporcionarse sus propias leyes, lo que implica que los hace plenamente responsables de sus acciones.

> Para una sociedad, otorgarse a sí misma su ley –continúa Castoriadis- significa aceptar a fondo la idea de que ella misma crea su institución, y que la crea sin

> poder invocar ningún fundamento extra social, ninguna norma de la norma, ningún parámetro de su parámetro (Castoriadis, 1999, p.116).

Una sociedad que se autogestiona es producto de individuos que desarrollan su capacidad creadora para darse a sí mismo las instituciones que de acuerdo a su realidad efectiva social necesitan. En otras palabras, para que se genere la autogestión es preciso que los individuos se den cuenta de que toda institución es producto del emprendimiento de sus acciones.

Castoriadis en su artículo *Autogestión y jerarquía* cuestiona el aparato jerárquico sobre el que se suele entretejer los vínculos entre los individuos de la sociedad para proponer una institución social-histórica auto-gestionada.

> Dondequiera que se dé una actividad cualquiera, ésta se organiza conforme al principio jerárquico, y la jerarquía del mando y del poder coincide cada vez más con la jerarquía de los salarios y las rentas. De tal suerte que la gente casi no consigue ya imaginar que podría ser de otra manera y que ellos mismos podrían ser otra cosa distinta de lo que establece su posición en la pirámide jerárquica (Castoriadis, 1974, p.01).

El problema de asumir la institución social de forma jerarquizada impide la capacidad de imaginar otro modo de formas institucionales. Por ejemplo, antiguamente el papel que guardaba la mujer en nuestra sociedad era de sumisión ante la figura masculina. En la actualidad se discute sobre la igualdad de género y la equivalencia entre los derechos de los hombres y las mujeres.

Este sistema jerárquico significa socialmente según Castoriadis,

> Que una capa de la población dirige la sociedad y las demás no hacen más que ejecutar sus decisiones; y también que dicha capa, al recibir los ingresos más elevados, se beneficia de la producción y del trabajo de la sociedad mucho más que las otras. En pocas palabras, que la sociedad está dividida entre una capa

> que dispone del poder y de los privilegios y el resto, que ha sido desposeído de ambos (Castoriadis, 1974, p.02).

El modelo en el que se instituye la sociedad occidental es el sistema jerárquico. En este tipo de institución la sociedad está dividida en dos estratos, los que mandan, aquellos que reconocemos como *jefes*, *patrones*, *superiores*, y los que obedecen, aquellos que están *subordinados* a los deseos y decisiones de otros. Los que están en la cima de la jerarquía, se encargan de dirigir, de decidir. Cuando esto sucede, cuando una capa de la sociedad se erige por encima de la otra, plantea Castoriadis,

> (…) la colectividad se vuelve opaca para sí misma y se produce un enorme despilfarro. Se vuelve opaca porque las informaciones son retenidas en la cumbre. Y se produce un despilfarro porque los trabajadores no informados o mal informados no saben lo que deberían saber para llevar a buen fin su tarea, pero sobre todo porque las capacidades colectivas para dirigirse a sí mismos, así como la inventiva y la iniciativa, formalmente reservadas al mando, resultan bloqueadas e inhibidas en todos los niveles (Castoriadis, 1974, p. 03).

Según Castoriadis, para que un individuo pueda decidir por sí mismo precisa de las informaciones necesarias para tomar dicha decisión. En la estructura vertical en la que nos movemos, la información no circula de manera fluida sino que suele ir de la base a la cúspide, del mismo modo que todas las decisiones descienden de la cúspide a la base encargada de la ejecución. Generalmente los que detentan el poder filtran la información (Castoriadis, 1974).

Un trabajador de una fábrica, por ejemplo, puede hacer su trabajo de elaborar zapatos, sin saber para dónde va lo que él ha creado, cuál es el costo de producción, cuál es el costo de venta. En el caso de ocurrir un error en la cadena productiva, el empleado no posee la información necesaria para

saber qué hacer. Esto hace de su hacer y del de sus compañeros de trabajo, un hacer limitado al cumplimiento de un mandato.

Al estar el colectivo desinformado se les niega la posibilidad de decidir, teniendo que esperar a un superior que dé la orden a acatar. Se desperdicia con esto, la capacidad que tienen los individuos de auto-organizarse, se despilfarra y se deja de lado la capacidad creativa e innovadora que poseen en tanto seres humanos el conjunto de individuos subordinado a la decisión de un solo hombre.

Castoriadis, afirma que la colectividad es capaz de auto gestionarse y que de hecho lo hace; por ejemplo, ante la disciplina impuesta por la empresa y condiciones laborales deficientes, suelen los individuos que laboran en ese lugar, fijar ellos mismos reglas y normativas paralelas en un intento de burlar el sistema. Esto puede ser visualizado, en la decisión de los trabajadores de aumentar o bajar su productividad, poniéndose de acuerdo para no atender más de tres personas por hora cuando podrían atender a seis. En tal sentido, escribe Castoriadis:

> Los grupos humanos no son ni han sido nunca los conglomerados caóticos de individuos movidos únicamente por el egoísmo y en lucha los unos contra los otros que quisieran hacer creer los ideólogos del capitalismo y de la burocracia, y que de este modo no expresan más que su propia mentalidad. En los grupos, y en particular en aquellos que están unidos en una tarea común permanente, surgen siempre normas de comportamiento y una presión colectiva que hace que se respeten (Castoriadis, 1974, p.04)

Para este autor, la idea de que los individuos no pueden organizarse por sí solos y que en cuanto tal necesitan de alguien que de orden a sus acciones, es tan solo eso: una idea; una creencia. Y sí en la práctica es

necesaria la coacción para que los individuos realicen lo que “deben” hacer, esto es

> porque ni su trabajo ni su producto les pertenecen, porque se sienten alienados y explotados, porque no han decidido por sí mismos lo que han de hacer y cómo hacerlo, ni lo que pasará con lo que ya han hecho; en pocas palabras, porque hay un conflicto perpetuo entre los que trabajan y los que dirigen el trabajo de los otros y sacan provecho de él (Castoriadis, 1974, p.09).

Cuando la capacidad creativa del individuo se ve cercenada, cuando no ha sido él mismo el que ha decidido qué debe hacer y cómo hacerlo, él no encuentra el sentido en la tarea que se le está encomendando, haciéndose necesaria la coacción, que un individuo ubicado en su puesto de arriba lo obligue a cumplir con lo asignado. “En suma: es necesario que haya jerarquía para organizar la coacción y es necesario que haya coacción porque haya división y conflicto, o lo que es lo mismo, porque hay jerarquía” (Castoriadis, 1974, p.09). Un sistema que se presenta como el dador de orden y sentido a las acciones de los individuos en sociedad genera en algún momento una necesidad por parte de los individuos y el colectivo de transformar esa cotidianidad. Ese es el instante en que se produce la posibilidad de transformar la jerarquía en autogestión.

Por tanto afirmará el autor greco-francés, que lo que fundamenta el sistema jerárquico es, “(…) que la gente no elige un trabajo y lo lleva a cabo más que para ganar más dinero que los otros” (Castoriadis, 1974, p.11). La escala de valor desde la cual se lee en nuestra sociedad, el poseer dinero o no, es lo que sustenta para Castoriadis esta estructura. Pero si las diferencias salariales no tuvieran importancia en el sistema social;

> (…)si se considera tan absurdo querer ganar más que los demás como hoy consideramos (al menos, la mayor parte de nosotros) querer a todo precio que una partícula preceda al apellido, entonces otras motivaciones, que, éstas sí, tienen un valor social auténtico, podrán hacer su aparición o, mejor dicho, eclosionar: el interés por el trabajo en sí mismo, el placer de hacer bien lo que uno mismo ha elegido hacer, la invención, la creatividad, la estima y el reconocimiento de los otros. Inversamente, mientras la miserable motivación económica siga ahí, todas estas otras motivaciones quedarán atrofiadas y deformadas desde la infancia de los individuos (Castoriadis, 1974, p.11).

Si los individuos no se sienten motivados por su trabajo, plantea Castoriadis, lo único que da sentido para que hagan lo que hacen es poder ganar más dinero que otros, puesto que dentro de este sistema se es más o menos importante de acuerdo al dinero que se posee. Es esto lo que le proporciona fuerza y estabilidad al sistema. Si la sociedad no le diese importancia a la diferencia salarial, no tendría ningún sentido seguir haciendo un trabajo que no se desea hacer. Lo que permitiría a cada uno de los individuos realizarse en lo que él mismo prefiera, con la única motivación de hacer bien lo que se ha escogido por el simple hecho de haberlo decidido por sí mismo.

Esta necesaria diferencia salarial en el sistema jerárquico no se fundamenta en ningún criterio objetivo ¿De acuerdo a qué vale más la hora de un buen ingeniero, que la de un buen médico, que la de un buen barrendero? ¿Podría argüirse que está sustentado en los estudios que cada uno ha realizado? A lo que dice Castoriadis: que en sociedades como las nuestras en la que los costos de los estudios están cada vez más socializados, es un absurdo pensar que una persona que además que tuvo el privilegio de estudiar con dinero del Estado vaya a tener el privilegio de ganar

más que el que no tuvo la posibilidad de ir a la universidad. También se suele decir -plantea el autor- que de poseer todos el mismo salario “no podría encontrarse a personas que aceptasen cumplir las funciones más difíciles, y se presenta como tales las del ejecutivo, el dirigente, etc” (Castoriadis, 1974, p.10). Pero ante eso las prácticas sociales nos demuestran lo contrario, los trabajos más penosos, más monótonos, como barrer o ser el encargado de colocar una misma pieza en una larga cadena de producción por más de ocho horas al día, son los trabajos que nadie desea hacer. Por tanto, están las diferencias salariales sustentadas en un edificio argumentativo totalmente cuestionable que lo único que parece pretender es conservar el privilegio que posee tan solo una pequeña parte de la sociedad.

Buscando vencer los límites que se les ha impuesto a la creatividad humana a través del sistema jerárquico que condiciona a los individuos a seguir lo decidido por otro, apuesta Castoriadis por una sociedad auto-gestionada:

> ¿Qué quiere decir esto? Una sociedad que se gestiona, es decir que se dirige a sí misma. Pero esto aún debe ser precisado. Una sociedad autogestionada es una sociedad en la que todas las decisiones son tomadas por la colectividad que, en cada ocasión, se ve concernida por el objeto de tales decisiones. Es decir, un sistema en el que aquellos que desarrollan una actividad deciden colectivamente lo que van a hacer y cómo hacerlo, con la única limitación que deriva de su coexistencia con otras unidades colectivas (Castoriadis, 1974, p.02).

Para Castoriadis una sociedad autogestionada es una sociedad en la que los individuos ejercen su libertad y autonomía en colectivo. Son los integrantes de cada comunidad los que tienen el derecho y el deber de decidir qué hacer y cómo hacerlo, siendo ellos los únicos responsables por

sus acciones. En otras palabras, son los propios individuos los que auto-regulan su encuentro en armonía con el colectivo.

De este modo, continúa Castoriadis, “una colectividad autogestionada no es una colectividad sin disciplina, sino una colectividad que decide por sí misma sobre su disciplina y, llegado el caso, sobre las sanciones contra aquellos que la violen deliberadamente” (Castoriadis, 1974, p.04). Las comunidades autogestionadas, no son comunidades desordenadas, sino conjuntos de individuos que se saben y se sienten responsables de su hacer, y en tanto seres responsables son ellos mismos los encargados de decidir qué disciplina seguir, por qué seguirla, qué consecuencias trae su incumplimiento, cuándo es necesario modificarla.

Decidir por sí, es clave en la autogestión. Para ello, es preciso la educación y no una educación con manual donde se le dice a los otros los pasos a seguir para tomar una buena decisión. Habla Castoriadis de una educación en la práctica, donde se invita al otro a abandonar la postura pasiva de quien ejecuta una orden, para hacerse responsable de lo decidido por sí como parte de una colectividad. Al respecto, dice Castoriadis: “Decidir es decidir por uno mismo. No es dejar la decisión en manos de ‘personas competentes’ sometidas a un vago ‘control’. No es tampoco designar a las personas que van a decidir” (Castoriadis, 1974, p. 2). Decidir por sí, implica la reflexión constante del individuo sobre lo que es mejor para él y para su comunidad, es no abandonar en las manos de otros la posibilidad de actuar, pensar y proponer soluciones por sí mismo.

> Por otra parte, decidir es decidir con conocimiento de causa. No es ya la colectividad la que decide, incluso si formalmente "vota", cuando solo alguno o algunos disponen de las informaciones y definen los criterios a partir de los cuales se toma una decisión. Esto significa que quienes deciden deben disponer de todas las informaciones pertinentes. Pero también que puedan definir por sí mismos los criterios a partir de los cuales deciden (Castoriadis, 1974, p. 2).

En una sociedad autogestionada es preciso que la información circule, a diferencia del sistema jerárquico, permitiendo que todos los individuos estén al tanto de lo que acontece. Asimismo, dice Castoriadis, es preciso que los individuos definan ellos mismos los criterios en función a los cuales se tomarán las decisiones. En consecuencia, la autogestión exige del individuo su participación activa, que asuma la responsabilidad de su pensamiento, acción y de formar parte de un colectivo. Solo en la práctica, actuando en función de su libertad y autonomía aprende el individuo a ser libre y autónomo, aprende el individuo a decidir por sí.

En la comunidad autogestionada, ninguna imposición es aceptada, pues ésta niega el pensar de cada uno de los individuos que hace parte de la comunidad. En este sentido, en una sociedad autogestionada no se pueden establecer criterios científicos de antemano según los cuales se tomarán las decisiones. "El único criterio que en este ámbito tiene sentido es lo que los hombres y las mujeres que forman la sociedad quieren, y esto solo ellos, y nadie en su lugar, pueden decidirlo" (Castoriadis, 1974, p.06). En otras palabras, afirmar que una sociedad es autogestionada es vivir en el campo de la posibilidad, de la creatividad donde de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo en la cotidianidad se va decidiendo qué camino seguir.

La autogestión a la que se refiere Castoriadis no es un ideal; es la construcción viva de colectivos que deciden ejercer su libertad y autonomía, los cuáles creyendo en su poder asumen la labor de organizarse. Un ilustrativo ejemplo de autogestión, consideramos, es Cecosesola, cooperativa ubicada al centro occidente de nuestro país[114].

Cecosesola fue fundada en el año 1967, por un conjunto de personas pertenecientes a los sectores populares de la ciudad de Barquisimeto que ante la necesidad de enterrar a sus muertos se organizan para garantizarse ellos mismos el servicio funerario de sus seres queridos. En la actualidad, trascurrido más de 40 años, esta organización se ha convertido en un organismo de integración comunitaria que reúne a más de 50 organizaciones populares ubicadas en los estados Lara, Trujillo, Barinas, Yaracuy y Portuguesa. En ella participan más de 20.000 asociados, incorporando a 1000 trabajadores quienes se encargan de gestionar de forma cooperativa las diversas actividades. "Las actividades desarrolladas incluyen la producción agrícola y agroindustrial, distribución de alimentos, de productos de limpieza y de línea blanca y línea marrón, así como servicios funerarios y de salud"[115]

Para poder mantener viva esta red, que busca cubrir las necesidades presentes en el colectivo, sus integrantes van rotando por todas las áreas de trabajo. Tal flexibilidad es posible gracias a la creación de constantes

[114] Para mayor información en torno a ésta organización recomendamos visitar su blog: http://cecosesola.blogspot.com/ (Revisado el 08-11-11).
[115] Comunicación personal con Cecosesola del 25 de febrero de 2011.

espacios para la reflexión a través de los cuales se va generando y va circulando la información, lo que les ha posibilitado ir transcendiendo la relación mandar-obedecer instituida en nuestra cultura, contando hoy con una organización que no presenta ningún tipo de organigrama ni diferencias a nivel salarial.

> El pulso de la organización es monitoreado a través de unas 3000 reuniones anuales donde participan en forma rotativa los más de 1000 trabajadores asociados de las diferentes organizaciones que conforman la red. No existe la votación. Las decisiones son consensuadas, partiendo de criterios colectivos que emanan del quehacer diario. Apoyándose en estos criterios y en una información oportuna, las decisiones pueden ser tomadas por cualquier miembro o grupo de integrantes de la red[116].

Gracias a que han hecho de su organización un espacio para la comunicación abierta, donde encuentro tras encuentro se reflexiona sobre la praxis cotidiana, este colectivo logra auto-gestionar su práctica. La votación, vista como una forma de polarizar a la comunidad y simplificar la discusión a la disyuntiva “sí o no” es dejada de lado, para a través de la paciente conversación discutir juntos sobre cómo y qué decisiones tomar. Los presupuestos que se esconden detrás de cada decisión, consideramos, es lo que ellos denominan criterios colectivos, principios de la organización que van emergiendo y mudando de acuerdo al quehacer diario. Los criterios, por tanto, no son verdades estáticas que cada individuo debe memorizar para la toma de decisiones en el colectivo, sino que son expresiones espontáneas producto de la reflexión de lo que ellos son y van siendo.

[116] Ídem.

Al visitar Cecosesola, y más aún al nacer dentro de esta organización, nos damos cuenta que es posible la sociedad autogestionada a la que apunta Castoriadis, que no es natural ni intrínseca al individuo la jerarquía, sino que es una forma instituida y coercitiva que limita la autonomía del individuo, la capacidad de pensar, de reflexionar, de crear por nosotros mismos y junto a otros.

Se podría pensar en reproducir una experiencia como la de Cecosesola pero, si lo que se quiere es generar la autogestión de los individuos, ésta no puede ser producida desde la imposición de un modelo a seguir, sino que tiene ésta que surgir de manera espontánea, a raíz de los deseos y necesidades de los propios individuos. En otras palabras, ninguna experiencia de autogestión puede ser reproducida, porque en ese mismo acto se estaría negando la capacidad creativa del colectivo en el que se pretende reproducir la experiencia, imponiéndose –siguiendo los lineamientos del sistema jerárquico- una verdad.

Con respecto a lo planteado por Castoriadis en su artículo *Autogestión y jerarquía* estamos de acuerdo y experiencias como Cecosesola lo demuestran, que es posible otra forma de pensar y hacer las cosas, la capacidad de pensar y crear no la posee solo un conjunto de individuos, sino que todos -estando motivados- podemos desarrollar otras formas de pensar y hacer. Lo que sí quisiéramos agregar a la propuesta de Castoriadis es que consideramos que no necesariamente al igualar los salarios deja de existir la forma jerárquica, sociedades como la cubana, por ejemplo, donde la

diferencia salarial es mínima sigue existiendo aún un fuerte sistema jerárquico, porque la no-jerarquía no es algo que por medio de una acción se decrete, por el contrario es un proceso continuo en el que reflexionamos y modificamos nuestras acciones cotidianas.

En el trabajo *Individuo e imaginario en la obra de Cornelius Castoriadis* se señala en referencia a la tesis de autogestión propuesta por el autor greco-francés que,

> la autogestión surge: 1) cuando los individuos deciden no dejar los problemas fundamentales que les aquejan como colectividad a las instituciones competentes porque las mismas no están cumpliendo su función; 2) todos y cada uno de los individuos crean la forma de solucionar estos problemas, porque son los afectados en sus actividades cotidianas y conocen a fondo la situación (Cisneros, 2011, p. 233).

Se genera la autogestión cuando los individuos asumen la responsabilidad de los problemas que los aquejan y deciden solucionarlos por sí mismos. En otras palabras, La autogestión se produce cuando la sociedad se sabe parte del problema que lo aqueja y busca las herramientas para poder resolverlo.

Estamos de acuerdo con este planteamiento pero pensamos que no solo cuando los individuos se encuentran frente a un quiebre de sus instituciones comienzan a asumir su hacer. Los individuos autónomos se encuentran siempre reflexionando para darse a sí mismos sus propias normas independientemente que funcionen o no las instituciones que regulan su hacer en sociedad.

En este sentido, queremos proponer entender la experiencia de *filosofía con niños* como un hacer autogestionado dentro de la escuela que presenta

una estructura jerárquica. En tanto que, pretende esta práctica que los individuos piensen los problemas que los habitan y que sean ellos mismos los que decidan los modos en que auto-regularán su hacer.

La escuela como desarrollamos al inicio de esta tesis es, desde la perspectiva de Foucault, un centro de encierro instituido en el poder disciplinario. En su organización, los niños hacen parte de un rebaño que será guiado por el profesor por el camino del bien. Por tanto, el profesor se erige como superior y el alumno como alguien que tan solo debe acatar las órdenes dadas por él.

> Nuestras escuelas fueron creadas sobre el discurso de arriba hacia abajo, desarrollando prácticas pedagógicas que median entre el "supuestamente fuerte" (aquel que sabe) y el "supuestamente débil" (aquel que no sabe), buscando proporcionar a todos el sentimiento de supuesta condición de posibilidad de que sus vidas mejoren[117] (De Cássia, 2011, p.27).

Utilizando como medida el conocimiento, nuestras escuelas reproducen una lógica donde los que supuestamente poseen el conocimiento se ubican por encima de los que no, de este modo entre alumnos y maestros se presenta una brecha de poder. Además, toda su estructura está establecida siguiendo los lineamentos del sistema jerárquico, presentándose un organigrama piramidal, donde de acuerdo a la posición en él se define el rol y funciones que deberá realizar el individuo.

[117] "(...) nossas escolas foram elaboradas sob o discurso do alto para baixo desenvolvendo praticas pedagógicas que mediassem entre o 'supostamente forte'(aquele que sabe) e o 'supostamente fraco' (aquele que não sabe), buscando dar a todos o sentimento de também suposta condição de possibilidade de melhorias individuais de vida" (De Cássia, 2011, p.27). (Traducción propia).

Pero dentro de este sistema coercitivo que busca controlar la autonomía y libertad de los individuos y que se presenta como un poder perfecto, emergen puntos de resistencias, formas en que los individuos buscan apropiarse de su hacer. Por ejemplo, ante una orden emitida por la coordinación de la escuela a todos los maestros de realizar una sola evaluación del 100% de la nota, puede el maestro junto a sus estudiantes buscar opciones alternativas en pro del beneficio del grupo como, la de hacer dos evaluaciones de 50% y presentar ante la coordinación la suma de ambas. Desde la perspectiva de Castoriadis estos buscan burlar el sistema puesto que no tiene nada que ver con su cotidianidad, ellos en esta acción intentan darle sentido a lo que se les ha impuesto.

Esos puntos de resistencias son expresiones de la creatividad espontánea de los individuos. *Filosofía con niños* como dijimos se inscribe dentro de esta resistencia. Es un espacio dentro de la escuela donde se pretende generar relaciones no coercitivas, donde se busca potencializar la autonomía y la libertad del niño.

Decimos que este espacio es auto-gestionado, puesto que busca generar dentro de la escuela el pensamiento propio de los individuos, invitando y abriendo la brecha para que el individuo piense y exprese su pensamiento. En este espacio, cualquier tipo de imposición atenta contra la autonomía de la comunidad. Para generar la autonomía se entablan permanentes reuniones con la finalidad de experimentar el pensar y pensar la experiencia y en ese movimiento pensar lo que se es y se quiere ser.

Por tanto, no es una apuesta por un futuro autogestionado la experiencia de *filosofía con niños*, es una apuesta por un presente donde niños y adultos se encuentran en igualdad. Donde los niños y sobre todos los adultos, son invitados a decidir por sí, a auto-gestionar su vida en sociedad.

Lo que posibilita entender la experiencia de *filosofía con niños* en tanto auto-gestión es que ésta no se puede definir previamente, toda definición como "horizontal" se torna sin sentido e insuficiente si no ha sido generada y construida por el propio colectivo.

Nos permite entender que no es la experiencia de *filosofía con niños* reproducible, si bien puede ser generada por cualquier colectivo que se atreva a experimentar el pensar y pensar la experiencia, estas construcciones en el seno de un colectivo son construcciones únicas y singulares, no posibles de reproducir e instituir en otro colectivo que no sea aquel en él que a raíz de sus propias prácticas sociales las haya generado.

¿Es posible entonces hacer *filosofía con niños*? ¡Sí! Pero no se limita esto a leer todos los libros de Walter Kohan y pretender reproducir su metodología en la escuela. Tenemos que vivir ese experimentar el pensar y pensar la experiencia y ver que sale de ahí. No generaremos los mismos espacios que se produjeron dentro del proyecto *Em Caxias, a Filosofia en-caxia?!* Pero generaremos otros, aún impensables, aún no-imaginados.

En otras palabras, proponer leer la filosofía en la escuela desde la autogestión, es proponer entender que siendo éste un hacer que busca la autonomía de los individuos no puede ser previamente definido. La relación

entre docente y alumno, cuando se va gestando la autonomía de cada uno de ellos, toma formas impensables no posibles de definir desde la teoría puesto que no responde a ésta, reconoce tan solo que los individuos son y van siendo en su cotidianidad.

Se trata entonces, consideramos, de crear nosotros los docentes los modos de generar una experiencia auto gestionada, modos que si pretenden la autogestión del colectivo, pensamos, no pueden ser creados tan solo por el docente. Se trata de ir poco a poco compartiendo la información que tenemos con los niños, lo que queremos hacer, para junto con ellos y ellos junto con nosotros (los docentes) ir construyendo nuestra autonomía individual y colectiva dentro de la escuela.

Conclusiones

Nos propusimos como objetivo de este capítulo entender de qué modo se va gestando en la práctica de *filosofía con niños* la relación de igualdad entre docente y alumno. Es decir, cómo la teoría y la práctica se encuentran, una modificando a la otra y viceversa.

En el primer apartado 1) *Experimentar el pensar. Pensar la experiencia.* Quisimos por medio del proyecto *Em Caxias, a Filosofía en-caixa?! a*proximarnos a la práctica de la filosofía en la escuela, evidenciando por medio de su metodología experimentar el pensar, pensar la experiencia el movimiento dinámico en el que se va gestando y transformando este hacer.

Concluimos que su metodología se resume en la expresión experimentar el pensar, pensar la experiencia. La cual se centra en la apertura permanente de espacios de encuentros entre docentes de escuela, profesores universitarios y alumnos para reflexionar lo que son y van siendo, brinda a la práctica de *filosofía con niños* un dinamismo que hace de ella no una modelo a reproducir sino una experiencia a vivir. Ofrece la propuesta de Walter Kohan un conjunto de límites para dar inicio al hacer filosófico con niños para potencializar la creatividad y crítica de individuos, pero si verdaderamente impulsa el pensar crítico y creativo propio de los participantes, esta experiencia va tomando matices únicos imposibles de predecir desde la teoría.

Cuando la comunidad de indagación se va estableciendo y cada uno de sus integrantes se va constituyendo en la práctica en tanto ser autónomo, son ellos mismos lo que comienzan a auto-regular su hacer haciendo innecesarias las normativas externas, haciéndose cuesta arriba la imposición de modelos o formas de accionar externas al colectivo, puestos que éstos -en la apropiación de su pensar- no dejarán que nadie les diga lo que tienen o no que hacer.

En el segundo apartado 2) *Filosofía y autogestión,* planteamos entender la relación docente-alumno dentro de la filosofía como una relación auto-gestionada. La idea de autogestión la desarrollamos a través del pensador greco-francés Cornelius Castoriadis para quien una sociedad autogestionada es una colectividad que -consciente de los problemas que le

aqueja- deciden ellos mismos resolverlos de acuerdo a sus propios criterios. En ella cualquier imposición pierde sentido siendo que los individuos en el ejercicio de su autonomía individual y colectiva se saben creadores y responsables de su hacer cotidiano.

Si la experiencia de *filosofía con niños* es un hacer autogestionado por los individuos que de ella hacen parte, por una lado no podrían establecerse definiciones externas a la comunidad como la de “horizontal” al menos que hayan sido los mismos individuos los que, en el seno de sus acciones, reflexionen y definan su hacer como tal, definición que dentro del mismo movimiento reflexivo posiblemente mutará. Además no sería posible la reproducción de ninguna experiencia de *filosofía con niños,* con esto queremos decir que si busca la *filosofía con niños* potencializar el pensamiento propio de los individuos, ésta solo ofrece una plataforma para que ese pensar surja, pero lo que emerge en esos espacios son vivencias particulares, expresiones espontáneas de la singularidad de los individuos de acuerdo a su realidad efectiva.

CONCLUSIONES

En la propuesta de *filosofía con niños* se juntan dos de nuestras pasiones: la infancia y la filosofía. Preocupados por las relaciones coercitivas que se generan en el cotidiano escolar por parte de los docentes con respecto a los niños nos hicimos la siguiente pregunta: ¿Cómo generar relaciones entre docentes y alumnos que propicien la autonomía?

La experiencia de *filosofía con niños* afirma que es la filosofía una actividad que une al pensamiento y a la acción en función de la transformación de las prácticas cotidianas en la escuela. Esta propuesta es desarrollada por Kohan quien cuestiona la institución de control regida por el poder disciplinario, proponiendo la práctica de la filosofía en el espacio educativo como una acción de resistencia ante el poder instituido.

La autonomía, la acción por medio de la cual el individuo se proporciona así mismo las normas que guiarán sus prácticas sociales y con la cual se hace plenamente responsable de sus actos es un proceso continuo y permanente de reflexión que debe ser promovido en el seno de la comunidad filosófica.

En este sentido, inscribimos nuestras preocupaciones dentro de la experiencia de *filosofía con niños*, cuestionándonos: ¿De qué manera puede el docente y el alumno participar en una institución de control? ¿De qué manera promover la autonomía de los individuos en las aulas de filosofía?

Según Foucault, la escuela se caracteriza por el poder disciplinario. Por medio de la vigilancia, la sanción normalizadora y el examen la institución escolar pretende la docilidad y regulación de los cuerpos. Mecanismo de poder que hunde sus raíces en la relación cristiana y hebrea del pastor con sus ovejas. El docente es aquel que tiene que conducir a su rebaño de alumnos por el buen camino.

Pero el poder es un juego de fuerzas múltiples en el que intervienen cada uno de los individuos, los cuales haciendo uso de su poder, pueden crear líneas de resistencia que no respondan a lo establecido por la institución.

Contrariamente a la tesis de Michel Foucault, Fernando Savater, afirma que la disciplina está desde su etimología ligada a la enseñanza. Los niños no poseen un interés natural por estudiar. Es necesario que los adultos por medio de la disciplina los obliguen a aprender los saberes establecidos. Aún y pudiéndose ver esto como acto tiránico, para Savater, solo por medio del conocimiento, el niño adquirirá las herramientas indispensables para poder ser autónomo. No compartimos la tesis de Savater que justifica la represión presente en la disciplina escolar, pues de ser así, entonces ¿cuándo podrá él niño ser escuchado? ¿Solo cuando consiga repetir las palabras que le hemos dado? ¿Y sí el punto de inicio no fuese obligar al niño a escuchar al adulto sino una relación de escucha mutua entre ambos actores?

En la escuela se aprende conocimientos y formas de ser, las cuales constituidas por el poder disciplinario solo pretenden la formación de niños

que respondan a los parámetros ya instituidos y que reproduzcan el orden social establecido. El pensamiento del niño parece no tener cabida en la escuela que responde a esta estructura.

Kohan plantea una filosofía dentro del recinto escolar que indiscipline y esto no quiere decir que se convertirá el salón de clases en un espacio desorganizado, sino que se construirá en él un área donde por medio del diálogo los individuos puedan pensar los mecanismos a los que se encuentran atados, haciendo posible que a través de la permanente reflexión puedan darse a sí mismos las normas necesarias que regulen su práctica en el respecto a las diferentes formas de pensar presentes en la comunidad.

En el programa *filosofía para niños* de Matthew Lipman se asume al niño como ser pensante que por medio del diálogo filosófico se transformará en un niño que piense bien. Con el diálogo aprenderá, entre otras cosas, a escuchar a sus compañeros, identificar los supuestos que se esconden detrás de los argumentos presentados y construir con la ayuda de los otros su propio pensamiento. Es éste un modelo educativo que sustentando en valores democráticos pretende crear las bases de una futura sociedad democrática. En tal sentido, argumenta Kohan, reproduce *filosofía para niños* los mecanismos de control presentes en la institución escolar definiendo por el niño lo que es pensar bien y la sociedad que debe él construir. Para Kohan la filosofía debe ser un espacio abierto para que el niño en el uso de su capacidad creativa pueda pensar y construir en comunidad la sociedad que él desea.

En este sentido, para el filósofo argentino, el dilema educativo se centra en cómo escuchar a los niños –y aquellos que piensan diferente- para con ellos crear una práctica filosófica. Se trata de desmontar la relación que socialmente los docentes tienen con el saber y los niños como alumnos.

La filosofía es una experiencia que transforma la vida. No es un método, una teoría, un mero discurso abstracto. Consiste en la permanente acción del pensamiento en la que éste busca romper todos los límites que le impone lo establecido, para darse él mismo el plano de la inmanencia sobre el que podrá pensar. La filosofía en tanto hacer, precisa de docentes que vivan el pensamiento, que se dejen modificar por él, para desde ahí crear espacios con los niños donde éstos, en comunidad, puedan innovar en su pensar.

La infancia es para Kohan radicalmente diferente al mundo adulto. La infancia es alteridad, es devenir. Kohan no entiende la infancia como una etapa de la vida sino como un proceso permanente en el que el individuo se atreve –niños y adultos- a experimentar ser de otro modo, a dejar de ser para ser. Desde esta perspectiva, no es posible definir qué es lo que puede o no un niño, siendo que solo él mismo, en el devenir de sus acciones va definiendo lo que es y puede hacer. Si la infancia es diferente a nosotros, la pregunta que surge es: ¿Cómo recibir al niño sin condenar a muerte su alteridad?

Kohan propone encontrarnos con los niños en la amistad. La amistad es el vínculo que se genera entre los participantes de la comunidad filosófica

puesto que ellos comparten un mismo querer, la búsqueda por el saber y en función de él cooperan entre sí. El amigo, siguiendo la visión de Aristóteles, es alguien igual y diferente, es decir, es alguien que no soy yo, es otro, es alteridad, pero al cual recibo como sí lo fuera. Esta igualdad, fue desarrollada a través de la tesis de Rancière, quien por medio del estudio de la vida del educador francés Jacotot, propone el principio de la igualdad de las inteligencias de acuerdo al cual cada uno de nosotros crea y posee un camino inteligente de desenvolverse en el mundo tan legítimo como el resto de los caminos.

La tesis del filósofo argentino consiste en iniciar el hacer filosófico desde este principio: la igualdad de las inteligencias, en él todas las voces encontradas son legítimas lo que le proporciona al hacer filosófico una multiplicidad con resultados imprevisibles, no sabemos lo que puede suceder cuando dos o más pensamientos creativos se encuentran.

En un intento por afirmar la igualdad de las inteligencias propone el filósofo argentino ver la relación de igualdad como una relación horizontal. Esta etiqueta de horizontalidad consideremos y argumentamos desde la tesis de Foucault restringe la creatividad de los individuos los cuales en el ejercicio de su autonomía serán y son quienes definen lo que son y van siendo.

Analizados los fundamentos teóricos, quisimos entender cómo la teoría y la práctica se encuentran por medio del proyecto *Em Caxias, a Filosofía em-caixas?!*, encontrándonos con la metodología *experimentar el pensar, pensar la experiencia*, según la cual se vive el pensamiento y en un acto

reflexivo se distancia el individuo de éste para pensar lo pensado. Esto, hace que la teoría dentro de la experiencia de *filosofía con niños* no sea una imposición externa a la comunidad sino un punto de partida a raíz del cual los individuos piensan. El ejercicio del practicante de la filosofía, desde esta perspectiva, es cuestionarse a raíz de su realidad efectiva la teoría y por medio de la teoría, pensar y modificar su realidad.

Esto nos llevó a plantear, para finalizar, la experiencia de *filosofía con niños* como un hacer autogestionado, entendiendo la autogestión desde la tesis de Cornelius Castoriadis, como un proceso en el que los individuos se apoderan de sus problemas y crean formas a partir de las cuales solucionarlos en este proceso comunitario son ellos mismos los que gestan las normas por medio de las cuales regularan su práctica.

Entender la experiencia de *filosofía con niños* desde la autogestión, es entender que no puede ésta ser definida por parámetros externos sino que son los mismos individuos los encargados de auto-regular su hacer. Es asumir que ninguna experiencia de *filosofía con niños* puede ser reproducida siendo que, en la misma acción de imponerle a una comunidad un modelo a seguir que posibilita el pensamiento propio, se le está negando la posibilidad que ellos mismos ejerzan su autonomía. Pero aun y no siendo posible repetir experiencias como las vividas en el proyecto *Em Caxias, a Filosofia en-caixa?!,* o tener garantía de que se obtendrán los mismos resultados, si es posible hacer *filosofía con niños*, atrevernos a experimentar nuestro pensar y pensar nuestra experiencia.

En resumen, en el primer capítulo se mostró que la escuela como institución social se estructura a partir de las relaciones de poder entre el docente y el alumno. El docente manda; el alumno obedece. Esta forma institucional aún está vigente en la mayoría de las escuelas. A pesar de ello, han surgido intentos de transformar este modo de organización: Lipman, luego Kohan, entre otros. De los docentes y alumnos depende la posibilidad del cambio en su forma de vincularse. Este cambio solo puede originarse en la cotidianidad donde se desarrolla esta relación. Las partes deciden sí su ligarse estará orientado por la coacción o por la libertad; por la jerarquía o la autogestión. La escuela la construyen los docentes con los alumnos. Se trata de una unión que se retroalimenta.

En el segundo capítulo se destacó la importancia de reflexionar filosóficamente las relaciones docente-alumnos dentro de la escuela. La filosofía conforma una forma de resistencia fundamental. En la escuela como institución jerárquica la filosofía está minimizada a ser un discurso teórico, abstracto, distanciado de la vida. Aquí dejamos constancia que la filosofía no consiste en una recolección de datos. La filosofía tiene que ver directamente con el estilo de vida de las personas. Con el modo de ser. Desde esta perspectiva, la filosofía como práctica de vida nos mantiene en una reflexión permanente sobre las instituciones y nosotros mismos. Redimensionar la filosofía implica actualizar las relaciones de los docentes con los alumnos y de los alumnos con los docentes. El aprendizaje, el conocimiento se produce por la deliberación que se hace en conjunto. Se aprende dialogando,

compartiendo los mismos intereses y las diferencias en cómo se abordan; y no solo obedeciendo. Se desarrolla una vinculación bilateral. No unilateral.

La filosofía posibilita el espacio para que acontezca el cambio desde las acciones de los docentes y los alumnos. Solo rescatando la filosofía se logrará reivindicar las relaciones de los docentes con los alumnos en una experiencia de filosofía con niños como lo propuesta por Kohan. Tenemos la certeza que la educación sigue siendo una reflexión filosófica, así nos lo hace ver el filósofo argentino

En el tercer capítulo, expusimos el proyecto *Em Caxias, a Filosofía em-caixas?!*, se evidencia así, el esfuerzo que están realizando los docentes y alumnos por transformar sus formas de aprendizaje. La puesta en práctica de la experiencia filosófica para reflexionar, deliberar, cuestionar, aprender a respetar el proceso de formación de los niños. Un movimiento que se está haciendo a partir de las acciones de los que conforman la comunidad escolar. La propuesta brasileña no es cerrada ni definitiva. Por el contrario, muestra la importancia de la educación como problema filosófico. Nuestra posición al respecto es que en vez que la relación docente-alumno se conforme horizontalmente, más bien ésta responda a un proceso de autogestión. Tal aporte nace, porque consideramos que la horizontalidad en sí misma determina *a priori* un modelo, una forma. Para desprenderse totalmente de las determinaciones propuestas de antemano, lo viable es aceptar que los vínculos que se producen en la cotidianidad escolar son procesos autogestionados. Esto es, las prácticas sociales escolares se

desarrollan en la propia dinámica cotidiana que las partes estén dispuestas a crear. La experiencia constituye el espacio activo y retroalimentativo del docente y el alumno.

Estos tres capítulos nos permitieron un análisis de las *relaciones entre docente-alumno dentro de la propuesta de filosofía con niños de Walter Kohan*. Desde su origen hasta el presente con el fin de mostrar que solo la decisión y la actividad de los docentes junto con los alumnos conformados en una comunidad amistosa pueden transformar las relaciones jerárquicas de aprendizaje por procesos de autogestión donde la educación consista en un movimiento lúdico de dar y recibir, recibir y dar en función de promover la autonomía y la libertad.

Finalmente, es necesario ahondar en la idea de *filosofía con niños* en tanto proceso autogestionado. Esto nos podría ayudar a visualizar esta experiencia dentro de un contexto más amplio, en el campo social y político, donde se encuentran diferentes organizaciones que entretejen en su día a día formas de hacer la vida que no responde a parámetros previamente establecidos. Sí la *filosofía con niños* no es una experiencia única, sino que hace parte de un conjunto de colectivos que han decidido ejercer su autonomía, no estamos hablando de un proceso aislado sino de un proceso de trasformación social que se gesta en la cotidianidad y que nosotros en tanto partícipes de esta sociedad necesitamos pensar.

Consideramos que la experiencia de *filosofía con niños* es un espacio entre tantos otros que son generados, en el día a día, por los mismos

individuos en el deseo de recorrer el camino de la igualdad, creando normas en las que se acojan las diferencias de aquel que al igual que él es un ser humano.

Estamos cansados de la sociedad excluyente en la que vivimos y la cuál reproducimos. Por ello nos propusimos en esta tesis pensar el encuentro con el otro.

En nuestro criterio, podríamos sustituir la palabra “niños” dentro del nombre de la experiencia *filosofía con niños*, por cualquier otro sustantivo, “filosofía con locos”, “filosofía con mujeres” “filosofía con hombres” “filosofía con pobres” “filosofía con homosexuales” “filosofía con abuelos” “filosofía con docentes”, lo que nos llevaría a desmontar la categoría y las escalas de valor que hemos creado para encapsular la diferencia presente en el otro. Para aproximarnos al individuo en su particularidad.

Esta tesis es para nosotros una invitación a encontrarnos con lo que el individuo expuesto al devenir va siendo y no con lo que la sociedad instituyó que él era. Encontrarnos con lo que nosotros somos y vamos siendo y no con lo que la institución define que somos, para desde ahí, desde el sabernos autónomos crear lo que deseamos.

La interrogante con la que iniciamos esta investigación queda abierta ¿Cómo generar relaciones que propicien el pensamiento propio? De esta pregunta se derivan otras: ¿Cómo encontrarnos con aquel que es diferente a nosotros? ¿Cómo dejar de ser lo que somos para exponernos a recibir al otro?

> Mientras tengamos teorías filosóficas –escribe Maturana- que justifiquen racionalmente la apropiación de una verdad y no reflexionemos sobre sus principios y fundamentos admitiendo que son creaciones nuestras y no visiones de la realidad, mientras tengamos religiones y no reflexiones sobre ellas, admitiendo que surgen desde nuestra experiencia espiritual y no como revelaciones de una verdad trascendente, habrá holocaustos, grandes o pequeños, porque nos aferraremos a la defensa de nuestras verdades ocultando nuestros deseos, por lo tanto nuestra responsabilidad en nuestro hacer (Maturana, 2002, p. 328).

Podemos decir que sí hemos vislumbrado una posible forma de crear múltiples respuestas a estas interrogantes: la reflexión. Acción del pensamiento en la que, como dice Maturana, nos desprendemos de nuestras verdades para distanciados de ellas, pensarlas, dándole cabida a otras formas de pensar. Nuestras reflexiones no son verdades últimas; son construcciones propias planteadas para su discusión.

BIBLIOGRAFÍA

Principal:

Barrios, G. (1985). *Psiquemas.* Caracas: Producción Delerrieve.

Caputo, C. (2006). “Algunas consideraciones acerca de la filosofía como invitación a pensar”, en W. Kohan (comp.) (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes.* (pp. 33-38). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Castoriadis, C. (1974). *Autogestión y Jerarquía.* Extraído el 10 de noviembre de 2011 desde http://amputaciones.blogspot.com/2007/06/agitprov-cornelius-castoriadis.html.

Castoriadis, C. (1999) “Institución primera de la sociedad e instituciones segundas”, en C. Cornelius (1999) *Figuras de lo pensable* (p.113-125) Valencia: Frónesis, Catedra *Universitat de València*

Castro, E. (2004). “Poder”, en E. Castro. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault* (pp.408- 424). Extraído el 10 de noviembre de 2011 desde http://es.scribd.com/doc/11414155/Castro-Edgardo-El-Vocabulario-de-Mfoucault

Cisneros, M. (2011). *Individuo e imaginario en Cornelius Castoriadis.* Trabajo de maestría no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas. Extraído el 28 de febrero de 2012 desde http://www.lulu.com/product/ebook/individuo-e-imaginario-en-la-obra-de-cornelius-castoriadis/18912158

Cortázar, J. (1984). *Rayuela*. Madrid: Cátedra.

De Cássia, V. (2011). *Filosofia com crianças na escola pública: Possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?* (Trabajo de maestria no publicado) Universidad del Estado de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

De los Reyes, D. (2011). *Pierre Hadot o la filosofía como ejercicio espiritual.* Extraído el 24 de noviembre de 2011 desde http://filosofiaclinicaucv.blogspot.com/2011_11_01_archive.html

De Saint-Exupéry, A. (2001). *El principito.* Buenos Aires: Emecé Editores.

Em Caxias, a Filosofía en-caixa?! (s.f.) sección metodología, sección experiencias. Extraído el 10 de mayo de 2011 desde http://www.filoeduc.org/caxias/

Deleuze, G. (1969). *Lógica del sentido*. Extraído el 08 de agosto de 2011 desde http://www.philosophia.cl

Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Extraído el 05 de Junio de 2010 desde http://fliiby.com/file/493809/l2ju17b1et.html

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder.* Madrid: Las ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo.* España: Paidós.

Foucault, M. (2006). "Dispositivo de sexualidad", en M, Foucault (2006). *La Voluntad de saber.* (pp. 79-140) España: Sigo XXI.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar.* México: Editorial Siglo XXI.

García, F. (2002) "Matthew Lipman: una autobiografía", en F. García (2002). *Matthew Lipman: Filosofía y Educación.* (pp. 17-46) Madrid: Ediciones de la Torre.

Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Revista Tabula Rasa* N°4 (113-122). Bogotá, Colombia. Extraído el 15 de julio de 2011 desde http://www.revistatabularasa.org/numero_cuatro/giraldo.pdf

Guzmán, F. (2008) *Michel Foucault: El Pensamiento de la Contingencia.* Revista Observaciones Filosóficas N°6/2008. Extraído el 1 de julio de 2011 desde http://www.observacionesfilosoficas.net/michelfoucaultelpensamiento.htm

Hadot, P. (2006) “Ejercicios espirituales”, en P. Hadot (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. (pp. 23-58). España: Siruela.

Kohan, W. (2002) “Lipman y la filosofía. Notas para pensar un concepto”, en F. García. (2002). *Matthew Lipman: Filosofía y Educación.* (pp. 49-70) Madrid: Ediciones de la Torre.

Kohan, W. (2004). *Infancia entre Educación y Filosofía.* Buenos Aires: LAERTES.

Kohan, W y Waksman, V. (2005). *Filosofía con Niños: Aportes para el Trabajo en Clase.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Kohan, W. (2006). “Sobre los riesgos y posibilidades de la filosofía con niñ@s”, en W. Kohan (comp.) (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes.* (pp.7-20) Buenos Aires: Novedades Educativas.

Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento.* Ensayos de filosofía y educación. Buenos Aires: Del estante editorial.

Kohan, W. (2003). *Pensando a práctica da filosofía na escola,* Extraído el 10 de septiembre de 2010 desde http://e-groups.unb.br/fe/tef/filoesco/fundamentos.html

Kohan, W. (2010). Entrevista a Walter Kohan: Infancia, emancipación y filosofía. Por J. Almario y J. Galindo. Universidad Icesi, Cali, Colombia. Extraído el 01 de febrero de 2010 desde http://www.icesi.edu.co/blogs/psicologia/2010/11/12/entrevista-a-walter-kohan-infancia-emancipacion-y-filosofia/

Lipman, M. (1998). *La filosofía en el aula.* Madrid: Ediciones de la torre.

Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la torre.

López, A. (s.f.) *Filosofía e infancia: un nuevo mundo para habitar*. Extraído el 10 de diciembre de 2011 desde http://congresofyeenna.net16.net/comision_5.html

López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. Buenos Aires:* Noveduc.

Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano*. España: Dolmen Edicciones.

Morey, M. (1987). Prólogo. En G. Deleuze (1987). *Foucault.* (pp.11-23) Barcelona: Paidos.

Marçon, J. (s.f) Projeto Filosofia na Escola: um pouco de sua história e de seu sentido. Extraído el 01 de febrero de 2011 http://e-groups.unb.br/fe/tef/filoesco/historiab.html

Nuñez, M. (2002). *Dispositivo y dominación en el modelo panóptico*. Extraído el 07 de julio de 2011 desde http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=137%20

Polo, L. (1999) La amistad en Aristóteles. En *Anuario filosófico* N°32 fascículo 2. Pamplona. Extraído el 24 de diciembre de 2011 desde http://www.iterhominis.com/03_Polo/05_Artigos/AF_004.htm Real Academia española (2010) *Fuente electrónica* - en línea- *RAE* http://www.rae.es/rae.html (28-11-2010)

Rancière, J. (2008). Entrevista a Jacques Rancière: *El maestro ignorante* Extraído el 05 de mayo de 2011 desde http://clionauta.wordpress.com/2008/05/30/entrevista-a-jacques-ranciere-el-maestro-ignorante/

Rancière, J (2003). *El Maestro ignorante.* Barcelona: Editorial LAERTES.

Revel, J. (2006) “Nas origens do biopolítico: de *vigiar e punir* ao pensamento da atualidade”, en J. Godra y W. Kohan (comp.) (2006). *Foucault 80 anos.* (pp.51-62) Belo Horizonte*:* Autentica.

Roy, Araudhati (2006) El dios de las pequeñas cosas. Barcelona: Anagrama.

Savater, F. (1997) “La disciplina de la libertad”, en F. Savater (2006). *El Valor de Educar* (pp.43-52) Barcelona: Ariel.

San Juan Bautista de la Salle (s.f), recuperado el, 28-06-11 http://www.lasalle.es/arlep/es/cpropio/documentacion/sjbautistals/index.htm)

Verden-Zoller, G. y Maturana, H. (1997). *Amor y Juego.* Santiago de Chile: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.

Secundaria:

Accorinti, S. (1999). *Introducción a la Filosofía para Niños.* Buenos Aires: Manantial.

Accorinti, S. (2000). *Trabajando en el aula.* Buenos Aires: Manantial.

Aspis, R. (2006). “La lógica de Deleuze, la formación de jóvenes”, en W. Kohan (comp.) (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes.* (pp.47-58) Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bethencourt, V. (2006) “Las dos filosofías de filosofía para niños”, en W. Kohan (comp.) (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes.* (pp.47-58) Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bosch, E. (2005). “Hablar y escuchar”, en R. López (2005). *Filosofía en la escuela.* (pp.41-44) Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1985). *La Reproducción.* Barcelona: Editorial Laia.

Caputo, C. (2000). “Ética y discusión filosófica en la escuela”, en W. Kohan, (2000). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas.* (pp.183-190). Brasil: Novedades educativas.

Castoriadis, C. (1998). *El Descubrimiento de la Imaginación*. *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. España: Gedisa Editorial.

Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. *Marxismo y teoría revolucionaria. V.1.* Buenos Aires: Tusquets Editores.

Castoriadis, C. (2003) *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución V.2*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Cecosesola (2003). *Buscando una convivencia armónica*. Barquisimeto: Cecosesola.

Cecosesola (2007). *Construyendo aquí y ahora el mundo que queremos*. Barquisimeto: Cecosesola.

Cecosesola (2009). *Hacia un cerebro colectivo… de reuniones a espacios de encuentro*. Barquisimeto: Cecosesola.

De los Reyes, D. (2010). *Epicuro: filosofía, placer y ausencia de dolor*. Extraído el 24 de noviembre de 2011 desde http://filosofiaclinicaucv.blogspot.com/2010_04_01_archive.html

Deleuze, G. y Parnet, C. (1977). *Diálogos.* Extraído el 11 de noviembre de 2011 desde http://search.4shared.com/q/1/di%C3%A1logos

Deleuze, G. (1968). *Repetición y diferencia.* Extraído el 10 de octubre de 2011 desde http://search.4shared.com/q/1/Repetici%C3%B3n%20y%20diferencia

De Montaigne, M. (1984). *Ensayos (1).* Barcelona: Ediciones Orbi.

Derrida, J. (1997). *El principio de hospitalidad*. Extraído el 10 de diciembre de 2011 desde http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad_principio.htm

Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* México: Editorial Siglo XXI.

Freixas, J. (2006). “Bienvenir, cuidar, acompañar. La educación como hospitalidad”, en W. Kohan (comp.) (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes.* (pp.47-58) Buenos Aires: Novedades Educativas.

Foucault, M. (1982). *El sujeto y el poder*. Extraído el 15 de noviembre de 2011 desde http://www.slideshare.net/mariapaulafalla/el-sujeto-y-el-poder

Grau, O. (2004) “De tablas rasas a sujetos encarnados”, en W. Kohan (comp.) (2004). *Pensamiento, acción y sensibilidad: La mirada de <<Filosofía para Niños>>* (pp. 31-42). Colombia: Editora Beta.

Guzmán, M. (2006). “Sobre Rancière y Deleuze”, en W. Kohan (comp.) (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes.* (pp.39-46) Buenos Aires: Novedades Educativas.

Kohan, W. (1999). “Conversas com John Dewey e Matthew Lipman”, en W. Kohan y A. Wuensch (comp.) (1999). *Filosofía para crianças.* (pp. 135-179). Brasil: Editora Vozes.

Kohan, W. (1999). “Fudamentos para compreender y pensar a tentativa de M. Lipman”, en W. Kohan y A. Wuensch (comp.) (1999). *Filosofía para crianças.* (pp. 84-134) Brasil: Editora Vozes.

Kohan, W y Godra, J. (2006). “Apresentação- Foucault 80 anos”, en W. Kohan y J. Godra (comp.) (2006). *Foucault 80 anos.* (p. 9-36) Belo Horizonte: Autentica.

Kohan, W. (2008) “Entre la educación de la infancia y la infancia de la educación”, en G. Valera-Villegas. (Comp.) (2008). *La Filosofía como experiencia de pensar.* (pp.151-168) Caracas: *CIPOST-UCV/CDCHT-UNESR*

Kohan, W. (2009). *Sócrates: el enigma de enseñar*. Buenos Aires: Ediciones Biblos.

Lago, J. (1990) El programa de Filosofía para Niños. *Aprender a Pensar nº 1.* Madrid.

Larrosa, J. (2002). “Saber y Educación” en G. Valera-Villegas (2002). *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad.* (pp. 9-30). Caracas: Universidad Simón Rodríguez.

Larrosa, J. (2002). “Sobre la experiencia y el saber de la experiencia”, en G. Valera-Villegas (2002). *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad.* (pp. 51-62). Caracas: Universidad Simón Rodríguez.

Lipman, M. (1999). “Como nasceu filosofía para crianças*”,* en W. Kohan y A. Wuensch (comp.) (1999). *Filosofía para crianças.* (pp. 21-27) Brasil: Editora Vozes.

Lipman, M. (2000) “Algunos supuestos educacionales de Filosofía para Niños”, en W. Kohan (2000). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas.* (pp.27-29, 61-64). Brasil: Novedades educativas.

López, M. (2004) “Notas para un replanteo del problema del sentido en el trabajo de filosófico con niños”, en W. Kohan (comp.) (2004). *Pensamiento, acción y sensibilidad: La mirada de <<Filosofía para Niños>>.* (pp. 119-126). Colombia: Editora Beta.

López, M. (2006) “Filosofía con niños. Crónica de una feliz confusión en torno al concepto de experiencia”, en W. Kohan (comp.) (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes.* (pp. 25-32) Buenos Aires: Novedades Educativas.

Maturana, H. (1996). *Biología del emocionar y alba emoting*. España: Dolmen Ediciones.

Moreno, A. (2006). “Una episteme de la relación”, en A. Moreno (2006) (comp.) *El aro y la trama.* (pp.365-414) Miami: Convivium Press.

Olmos, T. (2008). “Enseñar a pensar: ¿Utopía o adoctrinamiento?”, en G. Valera-Villegas (comp.) (2008). *La Filosofía como experiencia de pensar.* (pp. 113-121) Caracas: *CIPOST-UCV/CDCHT-UNESR.*

Santiago, G. (2002). *Filosofía con los más pequeños.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Santiago, G. (2008). *Intensidades Filosóficas*. Buenos Aires: Paidós.

Vermeren, P. (2006). “La enseñanza de la filosofía en Francia en cuestión de notas desde Foucault; Derrida y Rancière”, en W. Kohan (comp.) (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes.* (pp.279-288) Buenos Aires: Novedades Educativas.

Waksman, V. (2000). “¿Quién es el maestro de filosofía?”, en W. Kohan (2000). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas.* (pp.191-183.) Brasil: Novedades educativas.

ANEXO

ENTREVISTA A WALTER KOHAN.

Realizada en Agosto de 2011.

¡Hola Walter!

Me he sentado a escribir una serie de preguntas, que me planteo en estos días, con motivo de mi tesis -o/y de mi vida-. El título de mi trabajo, creo que ya te lo había comentado: *Sobre las relaciones docente-alumno en la experiencia Filosofía con Niños desarrollada por Walter Kohan.* Tu nombre en lo que será la portada de mi trabajo de grado, me lleva a la necesidad –placentera- de invitarte e invitarme a sentarme aquí contigo a pensar juntos. ¿Aceptas, por favor, mi invitación?

-Corina: Gracias por decir: ¡Sí!

-*Walter: ¡Gracias por aceptar por mí!*

-Corina: -Risas- Entonces la idea es conversar, qué compartas conmigo –y yo comparta contigo- qué te hacen pensar esas preguntas, cómo las ves, cómo las sientes… Lo que quiero es que mi tesis, no sea yo hablando por ti (¿Es posible hacer esto?), sino, pensar contigo. Intentar escribir –¡viviéndola!- sobre esa relación de igualdad de dónde parte, según lo que entiendo de tu planteamiento, la filosofía. (Claro esta es la idea, luego viene el choque con la academia y su deseo, -si es que una estructura puede desear- que yo no piense sino que simplemente comparta lo que el autor (tú) dice bajo mis palabras).

Vamos a tomar el riesgo de encontrarnos, vamos a ver -¿Por qué no?- ¡qué sale!

-Walter: Qué lindo comienzo, Corina, qué lindo... gracias, ojalá nos encontremos, sí, en lo que pensamos y en lo que ese espacio de encuentro nos pueda hacer pensar juntos...

-Corina: Iniciaré, tal vez, por el principio. Repetidas veces, dentro de tus libros haces referencia a la idea deleuziana: “hay en el mundo algo que fuerza a pensar. Ese algo que es el objeto del encuentro fundamental y no del reconocimiento” (Deleuze, 2002 p.215), en ese sentido quisiera hacer la primera pregunta: ¿Qué te forzó a salir de la idea de una filosofía *para* niños a una filosofía *con* niños?

-Walter: Bueno, creo que muchas cosas, afectos, personas, ideas... Yo te diría, en primer, los niños y niñas, o la infancia, su sensibilidad, su atención, su palabra... digamos que yo no tenía una idea previa de lo que resultaría de ese encuentro con la infancia y la propia práctica a partir de la filosofía para niños – que, por cierto, fue para mí “revolucionaria” en el modo de concebir y practicar la filosofía en relación con el espacio académico – fue generando en mí una necesidad de pensar todo de nuevo, todo desde el comienzo, un todo lo más infantil posible. Con “todo” quiero decir, valga la redundancia, “todo”, o sea, la filosofía, la educación, la infancia, mi relación con cada una de ellas y el sentido de practicarlas. Hay que ser justos y percibir que en un sentido la filosofía para niños es también una filosofía con niños y niñas, en el sentido en que se propone un filosofar compartido con

ellos. Pero lo que necesité reconsiderar es esa idea de algo previamente establecido que hay que disponer para la infancia o que tenemos como el mejor modo posible de presentación de la filosofía. Y más todavía la propia idea de filosofía e infancia, lo que entendemos por cada una de ellas. Como te decía, antes, ¡todo! También podría decir que me llevó a ello una sensación en relación con el trabajo que desarrollaba en la universidad, en ese momento como profesor asistente de filosofía antigua en la Universidad de Buenos Aires: que era un trabajo muy lindo, significativo, pero que sentía que se había alejado un poco de lo que me había llevado a la filosofía y que se estaba clausurando en un grupo de personas demasiado pequeño, selecto y homogéneo.

-Corina: ¿Qué te había llevado a la filosofía?

-Walter: Pues esa pretensión de entender un poco más y transformar algo a partir de ese entendimiento, ya sea de la vida personal o social. Mis primeras lecturas en filosofía fueron de Nietzsche y los existencialistas. Eran tiempos del retorno de la democracia en Argentina, después de la terrible dictadura. En mi caso creo que era una búsqueda de entender un poco más profundamente lo que estaba aconteciendo a mi alrededor, en diversos mundos.

-Corina: y ya "dentro" de filosofía con niños y entendiendo la experiencia, como eso que acontece en nosotros, como un viaje lleno de peligros del cuál salimos transformados (Kohan y Waksman 2005): ¿cuál ha

sido tu experiencia haciendo filosofía con niños? ¿Qué ha pasado en ti? ¿Qué peligros has corrido?

-Walter: Peligros, pues, bastantes... porque se trata no solo de una carrera académica, profesión o trabajo sino de la vida misma. La verdad es que yo he abrazado esta idea enteramente, sin preocuparme demasiado hacia a donde me llevaría. Y, por cierto, no me puedo quejar porque me ha llevado lejos con relación al lugar desde donde partí, tanto en lo académico como en lo existencial. Me considero un afortunado, privilegiado por haber sido y estar siendo, en cierto modo, educado por la filosofía y la infancia, y me siento también en medio de la travesía, lejos tanto de la partida como de la llegada, en pleno movimiento, desplazamiento... el movimiento es tan intenso que los inicios parecen lejanos y, sin embargo, están en muchos sentidos próximos. Los peligros creo que son casi siempre los mismos: la acomodación, el auto elogio, la falta de atención, el descuido, la pereza, el miedo a lo desconocido o al fracaso... Como ves, no son pocos ni pequeños, pero yo he tratado de no pensar demasiado en los peligros sino en lo desafiante y gratificante del juego. Cuando uno lo hace enteramente, cuando el alma no es pequeña, todo vale la pena, como dice Fernando Pessoa. Apuesto a jugarme entero en lo que hago, apuesto a una idea y a ella me entrego. El resultado no importa, la gracia está en el mundo que esa apuesta permite recorrer en el pensamiento, los encuentros que genera, los mundos que te permite habitar.

-Corina: la filosofía es una experiencia que se hace con otros, en comunidad, según creo que propones, en este sentido, en el texto *Pensando a prática da filosofía na Escola* (2003), haces referencia a la participación y dices, “acreditamos numa participação horizontal, igualitária, sem modelos ou paradigmas”[118](Kohan, 2003, p. 12). ¿Qué quieres decir cuándo llamas a ella horizontal? ¿Cuáles son las posibilidades de llevar a la práctica una relación de horizontalidad entre docente-alumno?

-Walter: Quiero decir que en el pensamiento no hay nadie por encima o por debajo de nadie. Nadie. Que todos tenemos la misma capacidad de pensar, más allá de la edad, el género, la clase social, la etnia, lo que diga el QI y esas otras cosas... La consecuencia inmediata de este principio es que no hay quien pueda pensar por otro o hablar por otro. No hay nadie que pueda decir que piensa por encima de otro porque si eso dijera, en ese mismo gesto, está mostrando que en realidad está por debajo y necesita ponerse en un plano de igualdad para poder pensar de verdad con otro y no por otro o para otro. Entonces, la igualdad, la horizontalidad, son modos de afirmar un espacio en el que todos podemos pensar, de verdad, cara a cara, con lo que nos han hecho de nosotros mismos y lo que podemos hacer de eso. Como estarás notando las posibilidades que se abren en el pensamiento son infinitas porque es como abrir el espacio a un diálogo de

[118] “Creemos en una participación horizontal, igualitaria, sin modelos o paradigmas” (Traducción propia) (Kohan, 2003, p. 12).

verdad, a una diferencia efectiva, a una alteridad que no se puede anticipar y con la que se piensa junto.

-Corina: ¿Con esta participación igualitaria apuntas a una relación de igualdad entre el docente y el alumno? De ser así, ¿Qué entiendes por una *relación* de igualdad entre docente y alumno?

Walter: Sí, y no solo. Entre todos. O sea que no hay nadie por encima ni por debajo de nadie en el mundo humano, como lo afirma Rancière en el maestro ignorante. Eso lo entiendo en el sentido de que no creo que ningún profesor sea más capaz que ningún estudiante, ni al contrario, ni más capaz que otros profesores u algunos estudiantes más capaces que otros estudiantes. Creo que todo ser humano es capaz de lo que puede cualquier otro, o sea, de todo, de casi todo... Y creo que el trabajo docente es generar las condiciones para que esa capacidad se muestre, aparezca, en primer lugar, para el propio estudiante, en particular, cuando ha estado escuchando durante mucho tiempo que no es capaz de esto o aquello, o de casi nada...

-Corina: Abría la interrogante anterior, porque pienso que la horizontalidad es como la otra cara de lo vertical, de una misma moneda, de ahí que me pregunte ¿no puede ser la horizontalidad otro paradigma, que en cuanto tal, cataloga y cierra otros posibles modos de participar, de relacionarnos? ¿Podríamos ir más allá de la horizontalidad y la verticalidad?

-Walter: Bueno, no sé si entiendo bien lo que querés decir. Si lo entiendo, es interesante sí, lo que estás sugiriendo. Por un lado sería un llamado a evitar las dualidades y simplificaciones. ¿Estás pensando en algo

como una red, un espacio sin coordenadas, sin ejes, sin líneas rectas? Si es eso, me parece muy interesante y quiero ponerme a pensar en ese espacio. Sería un espacio en el que la horizontalidad y la verticalidad ya pierden sentido porque no hay un arriba y un abajo, una misma posición, una referencia que dé sentido a nociones como las de verticalidad y horizontalidad. Me gusta mucho eso, es como radicalizar la idea de horizontalidad que te planteé. Me gusta mucho, sí, porque el sentido de lo que te planteaba en la pregunta anterior se profundiza y expande. En ese lugar habría menos lugar para las jerarquías, ellas casi que pierden el sentido. Entonces, enhorabuena. Gracias por la pregunta-sugerencia.

-Corina: Te agradezco yo a ti, este es un punto fundamental en mi investigación. Pensaba en eso, sí, en la posibilidad de no dibujar ninguna línea de antemano en el espacio, de dejarlo abierto, plenamente abierto, al poder creador de toda relación humana. Al final, el docente y el alumno, son eso, seres humanos pensantes.

Igualdad, horizontalidad y ausencia de modelos, pronunciadas en la universidad y en la escuela. ¿Cómo han sido recibidas estas ideas por los profesores con los que trabaja en ambos espacios educativos? ¿A qué se debe esa receptividad (sea cuál sea esta…)?

Walter: De las más diversas maneras... Mucha gente se entusiasma y embarca en el viaje y deja la vida en ello; o mejor, deja una vida y se embarca en otra. Otra, con indiferencia y otra combatiendo esta idea. Hay de todo en las instituciones educativas, como fuera de ellas. Con los maestros y

maestras es muy interesante. Algunos pareciera que hubieran estado toda la vida esperando o preparándose para embarcarse en este proyecto, y su práctica gana mucho en fuerza y alegría. Son los que suman energía, redoblan la apuesta, amplían los sentidos. Y están también los que conocen el proyecto, se preocupan por entenderlo quieren apostar a él pero simplemente prefieren otros caminos, con igual legitimidad e interés, a veces antes de experimentarlo o después de algunos intentos. De eso se trata. Se trata de filosofía e infancia y por lo tanto no somos ni mejores ni peores que nadie. No se trata de un grupo de elegidos, visionarios, misioneros... no, nada de eso, compartimos un espacio por la alegría y la fuerza con que contamina el pensamiento, por los sentidos que abre en nuestras vidas, pero lejos estamos de pretender unanimidad o hegemonía o de que quien no comparta estos sentidos tenga algún problema o cosa por el estilo. En cuanto a las razones por las que las personas reciben el proyecto de reunir filosofía e infancia, las hay de los más diversos tipos y aspectos: culturales, institucionales, históricos, sociales, filosóficas, pedagógicas, en fin, es demasiado compleja la pregunta como para decir algo sensato en pocas líneas.

-Corina: Tuve la oportunidad de conocer un poco de la experiencia en Rio de Janeiro, una de las cosas que llamó más mí atención, y esta se expresa también en la descripción del proyecto, tanto de *Filosofia na Escola en Brasilia*, como *Em caxias a filosofia En-Caixa? en RJ,* son los espacios de reunión. Círculos filosóficos con niños, luego con los docentes encargados

de ese encuentro, seguido de espacios de reflexión con todos los profesores que participan del proyecto ¿Qué acontece en esas reuniones? ¿Cómo hacen ellas parte de lo que se llama filosofía con niños?

-Walter: Pues nosotros tratamos de trabajar siempre de la misma manera, con niños y niñas, con los docentes de las escuelas, entre los estudiantes y profesores de la universidad: nuestros espacios de formación son siempre signados por la lógica de la experiencia: nos reunimos para experienciar el pensamiento y pensar la experiencia. Este es el doble movimiento que afirmamos siempre, o al menos tratamos de hacerlo y para eso nos reunimos, para insistir y profundizar en el valor y sentido de la experiencia de pensar juntos lo que nos interesa. De modo que nuestro modo de trabajo sigue esa lógica en la que pensamos, experimentamos el pensar y a la vez nos distanciamos de esa experiencia en el propio pensamiento para volver sobre ella y desplegarla un poco más, darle otra vuelta, revolver un poco sus sentidos. Creo que éste es el juego de la filosofía: con niños, adultos o con quien sea.

-Corina: Una última pregunta, sin ser este el fin, en el libro: *Infancia, política y pensamiento (2007)* siguiendo a Deleuze y a Spinoza te interrogas: "¿Qué puede un cuerpo? ¿Qué puede un pensamiento? ¿Qué puede un infante?" (Kohan, 2007, p. 99) Siguiendo esta misma línea, me pregunto y te pregunto: ¿Qué puede un profesor? ¿Qué puede el encuentro entre un docente y un niño?

Walter: Pues puede mucho, a veces mucho más de lo que estamos dispuestos a pensar. Nos acostumbramos demasiado a esa imagen de la escuela como una institución disciplinadora donde parece que nada puede ser hecho. Pero esa visión es bastante parcial y esconde que ninguna institución es perfecta ni puede desconocer que donde hay seres humanos hay posibilidad de resistencia. Un profesor puede lo que todo ser humano: pensar en lo que está siendo, problematizarlo y abrirlo a otros modos de ser. Y lo mismo respecto del pensamiento y de la vida: puede cuestionarse por qué piensa de la manera que piensa, por qué vive de la forma que vive... En este sentido, los profesores tenemos, en la escuela, un privilegio: encontrarnos con niños y niñas que, en muchos casos, están mucho menos domesticados que nosotros adultos y entonces nos pueden ayudar a abrir nuestro pensamiento a lo que parece obvio o natural para nosotros. Esto significa encontrarse con la infancia de niñas y niños. Claro que la infancia no es solo una cuestión de cronología y a veces puede venir de jóvenes o de adultos. Pero, en todo caso, no deja de ser significativo que en la escuela puede darse un encuentro con la infancia. Es cuestión de estar atentos y no dejar pasar la oportunidad del encuentro.