



Jornadas de Investigación en Filosofía

Departamento de Filosofía.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata

La condición paradójica del docente en las prácticas de Filosofía con Niños

Victoria Paz Sánchez García (IdIHCS, FaHCE, UNLP-Conicet)

A partir de algunas reflexiones en torno a nuestra experiencia en la práctica de Filosofía con Niños realizada en la Escuela Anexa Joaquín V. González durante el año 2009 y 2010, nos proponemos explorar ciertas cuestiones que conciernen a la relación de la filosofía con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nos focalizaremos principalmente en el rol del docente¹ e intentaremos dar cuenta de lo que consideramos su *condición paradójica*, resultado de ciertas tensiones que se dan entre la formación que ha recibido en el ámbito académico universitario para convertirse en profesor de filosofía y las prácticas que se espera que despliegue en el ámbito de la Filosofía con Niños. Desde esta perspectiva, intentaremos señalar algunos puntos de inflexión que nos permitan problematizar y revisar las nociones tradicionales de *enseñanza* y *aprendizaje*.

Filosofía con Niños: los fundamentos de la práctica

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

¹ Si bien la idea de Filosofía con Niños contempla la posibilidad de que los maestros sin formación filosófica específica puedan llevar adelante esta práctica, en el presente trabajo nos detendremos particularmente en la figura del profesor de filosofía.

Este último es el caso de quienes pensamos y trabajamos la Filosofía con Niños en la Escuela Graduada de la UNLP. Nuestra práctica se enmarca en un proyecto pedagógico cuyo propósito fundamental es redimensionar el papel de la Filosofía en la práctica escolar y delinear un nuevo sentido para su enseñanza. Compartimos la idea de un taller de filosofía donde tanto el docente como los alumnos conforman una comunidad de investigación e indagación orientada a promover una práctica reflexiva basada en la pregunta y la construcción colectiva de sentido. En este marco, el rol del maestro o profesor de filosofía consiste en coordinar dicha comunidad y guiar la discusión filosófica atendiendo a los intereses de sus integrantes y fomentando la configuración de una dinámica de trabajo propia.

En cuanto a la filosofía, la concebimos como una disciplina que, curiosamente, se caracteriza por ser una suerte de indisciplina del pensamiento. Es decir, una práctica que problematiza y desnaturaliza los fundamentos de ciertos saberes -por lo general establecidos-, y que, a partir de allí, procede reflexivamente en la construcción de una teoría propia. En este sentido, tanto la dimensión práctica como la teórica constituyen dos caras de una misma moneda, congruentes con una concepción de la filosofía que se define, en palabras de Walter Kohan, no como un saber específico, sino como “una cierta relación con el saber” (Kohan 2008: 26).

En lo que respecta a la educación, estos dos aspectos de la filosofía generalmente han sido dimensionados en modos muy distintos de acuerdo a los objetivos establecidos en cada campo educativo en particular. Así, consideramos que la filosofía en el ámbito académico universitario es abordada principalmente desde los contenidos teóricos de los grandes filósofos o escuelas de pensamiento, siendo la filosofía como actividad una práctica sin duda incluida en dicho abordaje, pero no siempre puesta de manifiesto explícitamente. Es decir, se trataría de un aspecto que *se asume* que el alumno incorpora al entrar en contacto con dichos cuerpos teóricos y que sólo se vuelve objeto de atención cuando así lo demanda el acercamiento a la práctica docente. Ahora bien, desde nuestro punto de vista, el despliegue de las herramientas, procedimientos y actitudes que caracterizan a la filosofía en tanto actividad del pensamiento no necesariamente tienen lugar por el sólo hecho de leer, analizar o escuchar a quienes han filosofado. En otras palabras, no es estrictamente esperable que la *práctica* filosófica que consideramos más adecuada decante por sí sola del trabajo continuo o constante con la *teoría* filosófica. Y es en este punto donde comienzan a asomar algunas de las tensiones que nos ocupan. Veamos por qué.

En la Filosofía con Niños no es esperable un desarrollo de contenidos teóricos. Por el contrario, es evidente que no es necesario ni incluso apropiado pretender que los niños

manejen el nivel de abstracción y complejidad que supone la teoría filosófica. En este sentido, es un lugar común comprender que la enseñanza de la filosofía en el nivel primario se focalice en la dimensión práctica, es decir, en la filosofía como actividad del pensamiento. Ahora bien, ello requiere que el docente no sólo tenga incorporados los contenidos procedimentales y actitudinales relacionados con la actividad filosófica, sino que además cuente con las herramientas para enseñarlos. Esto dispara dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, que el docente tiene que haber aprendido dichos contenidos; en segundo lugar, que el docente debe poder enseñar dichos contenidos. Pero la pregunta de peso aquí es ¿Puede la filosofía como actividad ser objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje tal como éste ha sido entendido tradicionalmente? Y aquí nos topamos con una primera paradoja.

La enseñanza de la filosofía: transmitir lo intransmisible

Nos reconocemos inscriptos en una tradición pedagógica basada en la lógica de la transmisión. Pero, si tenemos en cuenta los fundamentos teóricos que dan sentido al enfoque de nuestra práctica con los niños, es de suponer que la clave de nuestra forma de concebir la enseñanza no puede reducirse a una mera transmisión de contenidos.

Walter Kohan aborda esta cuestión retomando la figura de Sócrates, quien “parece sugerir que en filosofía nada hay para transmitir, a no ser un gesto que, en sí mismo, no puede ser transmitido” (Kohan 2008: 76). Este gesto consiste en una forma de buscar el saber, de justificarlo, de problematizarlo; consiste en una relación con el conocimiento -no con un cuerpo de conocimiento-, donde se pone en juego una sensibilidad para pensar de otra manera. Quien enseña afirmaría este gesto, y puede ser que quien aprende lo perciba y eventualmente lo recree, o no. Así, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía están relacionadas, según el autor, con una *sensibilidad* para compartir un espacio en el pensamiento en donde tiene lugar un movimiento que interrumpe lo que antes se pensaba para pensar nuevamente desde otro sitio; un espacio en donde se vuelve la mirada a lo que no se mira y se valora lo que aun no se ha valorado. Es el profesor quien propone ese lugar e inaugura esa nueva relación; y los caminos que pueden conducir a estos objetivos son sumamente variados. En este sentido, Kohan sostiene que no hay métodos filosóficos, sino relaciones filosóficas con los distintos métodos de enseñanza. Hay una pluralidad de modos o modalidades; su denominador común, sin embargo, es que lleven consigo la potencia de operar un movimiento en el pensamiento, un desplazamiento de las perspectivas usuales de consideración.

Un antecedente de esta línea de pensamiento es Jacques Derrida, quien, en una carta que envía al Coloquio “Reencuentros Escuela y Filosofía” que se desarrolló en la

Universidad de París en 1984, presenta siete antinomias que considera que afectan a la filosofía como disciplina. En la tercera de ellas, Derrida sostiene que,

“...tal vez en lo esencial, algo de la filosofía no se limita, no está siempre limitada a actos de enseñanza, a acontecimientos escolares, a sus estructuras institucionales, aún a la propia disciplina filosófica. Ésta puede ser siempre desbordada, a veces provocada por lo inenseñable. Tal vez ella deba plegarse a enseñar lo inenseñable, a producirse renunciando a sí misma, excediendo su propia identidad” (Derrida 1986: prefacio)

En este sentido, cómo se transmite este gesto, cómo se enseña lo inenseñable, constituye un punto de inflexión que nos lleva a repensar la relación entre filosofía y educación.

Asumiendo las consideraciones precedentes, se sigue que el aprendizaje de la filosofía no es *sólo* el resultado de una enseñanza entendida como un conjunto definido de conocimientos, principios, ideas, procedimientos y actitudes que se transmiten -de un modo más o menos pedagógico- a un “otro” para que las incorpore y asimile. A nuestro modo de ver, la clave para pensar la relación entre la filosofía y los procesos de enseñanza-aprendizaje radica en reconocer que gran parte de lo que constituye la impronta de la filosofía no se *enseña* en esos términos, sino que se “provoca”.

Desde esta perspectiva, Kohan retoma nuevamente la figura de Sócrates en tanto “pone en cuestión una lógica de la formación profundamente arraigada en su tiempo, y mucho más en el nuestro, al provocar aprendizajes que él mismo no enseña” (Kohan 2008: 42). Esto que resultaría intransmisible de acuerdo a los parámetros clásicos en que se define la educación, consistiría en mostrar un cierto modo de relacionarse con el propio saber, un modo de problematizar nuestro andar por la vida volviendo la consideración sobre ella misma. “De modo que la función del profesor de filosofía, antes que la de un transmisor, sería la de ser una piedra de toque, un catalizador, para el examen que una vida se da a sí misma” (Kohan 2008: 37). Nos focalizaremos ahora en este papel que debe jugar el profesor.

El rol del docente en la Filosofía con Niños

Según Mathew Lipman, el rol del docente se asemeja al de un *árbitro* (cfr. Lipman 1992: 94 y ss): guía la discusión filosófica señalando los errores en la argumentación, las fallas lógicas y promoviendo el razonar y pensar correctamente. Funciona como *modelo* del niño respecto del comportamiento y la apreciación del diálogo. Vela tanto por los procedimientos de la discusión como por su aspecto conceptual, provocando el cuestionamiento y la problematización de lo planteado y generando interés en los

alumnos. En líneas generales, Lipman entiende que el maestro de filosofía ocupa el lugar de *coordinador* de las discusiones filosóficas.

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

Cabe, entonces, preguntarse cómo adquiere el docente estos rasgos específicos. Y queremos enfocar esta cuestión principalmente desde la formación académica que recibe, más allá de aquellas características idiosincráticas que pueden contribuir a delinear el perfil al que se hace referencia. Nos interesa particularmente abordar esa suerte de bisagra que opera entre la formación académica integral que prepara al docente y las prácticas mismas que se espera que despliegue en el ámbito de la Filosofía con Niños, porque consideramos que allí se ponen de manifiesto ciertos puntos de tensión que nos conducen a repensar y revisar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la filosofía en general, y en la Filosofía con Niños en particular. Veamos.

En el pasaje entre la formación académica y la práctica filosófica con niños (pasaje que no necesariamente debe ser entendido diacrónicamente), observamos, en primer lugar, un contraste entre una formación basada principalmente en la transmisión de contenidos y en la construcción de conocimiento, por un lado, y una práctica de enseñanza orientada fundamentalmente a la deconstrucción y puesta en cuestión de saberes establecidos, por el otro. Es decir, el profesor de Filosofía con Niños debe dejar de lado el bagaje teórico adquirido durante su formación, para concentrarse principalmente en los procedimientos y actitudes que caracterizan a la filosofía como actividad del pensamiento. En segundo lugar, observamos cierta tensión entre las clases magistrales -propias del ámbito académico-, en las cuales se transmite un producto “acabado” de conocimiento, con el espacio de discusión que intenta generarse en los talleres de Filosofía con Niños donde prima la pregunta por sobre la respuesta, el proceso por sobre el resultado. Por otro lado,

notamos que se produce un quiebre en la figura clásica del docente -entendida como una fuente de saber que imparte conocimientos- al introducirse en el programa de Filosofía con Niños la noción de *comunidad de investigación*, donde el docente es considerado un integrante más de la misma junto con los alumnos, a pesar de que conserva un rol específico.

Estos son algunos de los contrapuntos que reconocemos que hacen a la condición paradójica del docente en la Filosofía con Niños. Asimismo, es interesante traer a colación la séptima antinomia que señala Derrida en torno al lugar o *no-lugar* del maestro en la filosofía. El autor sostiene que

“[...] Un maestro debe iniciar, introducir, formar, etc., [...] al discípulo. El maestro, que habrá debido ser antes él mismo formado, introducido, permanece otro para el discípulo. Guardián, garante, intercesor, predecesor, mayor, debe representar la palabra, el pensamiento o el saber del otro: *heterodidáctica*.”

Pero, por otra parte, a ningún precio queremos reducir a la tradición autonomista y *autodidacta* de la filosofía. El maestro sólo es un mediador que debe borrarse. El intercesor debe neutralizarse ante la libertad del filosofar. Este *se forma a sí mismo*, si reconoce su relación con la necesidad del maestro, la necesidad por el acto magistral de *tener lugar*.” (Derrida 1986: prefacio)

Derrida nos advierte acerca de la posibilidad de un desplazamiento de la propuesta didáctica del docente en función de la autonomía del alumno. Ahora bien, si tenemos en cuenta que en determinados casos los propios alumnos son futuros docentes –como es el caso de la formación académica en la Universidad-, entonces la cuestión se torna aún más paradójica, porque no sólo debe enseñarse conciliando la propia propuesta didáctica con la autonomía del alumno, sino que además debe enseñarse a enseñar poniendo en práctica dicha conciliación. Pero ¿Cómo se *enseña* esto?

Como ya adelantamos, lo que se problematiza detrás de estos puntos en contraste, es la lógica de formación tradicional. Esta lógica queda desplazada cuando se entiende que el docente debe *provocar* aprendizajes, no *enseñar*; su tarea consiste en incitar en el alumno un movimiento en su forma de pensar, alterando el *cómo* y consecuentemente -y sólo así-, el *qué*. La filosofía provocaría esta suerte de aturdimiento, fomentando una actividad de pensamiento en la cual tanto el proceso como el resultado serían un logro del alumno, particularmente del *niño* en el caso de las prácticas en el nivel primario.

Cabe, entonces, preguntarse: ¿en qué términos puede decirse que esta tarea o disposición le ha sido *enseñada* al docente? Por otra parte, ¿Cómo se aprende, no sólo a

hacerse dueño de esta relación con el propio pensamiento, sino también a promoverla? ¿Requiere disposiciones especiales? ¿Requiere que sea señalada explícitamente por quien ocupa el rol de enseñante o quien aprende lo descubre por sí mismo? Y si fuera así, ¿cómo garantizar que esto suceda?

A la luz de estas tensiones que afectan al rol docente en la Filosofía con Niños, nos preguntamos si la formación académica universitaria no debiera recoger estos nuevos espacios de enseñanza y dar lugar a la revisión que suponen en torno a la concepción de la filosofía y a la redefinición que promueven respecto de los conceptos de “enseñar” y “aprender”. Porque, más allá de las respuestas que podamos encontrar a estas preguntas, su mero cuestionamiento pone a consideración una concepción más integral de la enseñanza de la filosofía, que contemple de manera explícita no sólo los contenidos conceptuales específicos sino también, y fundamentalmente, las relaciones que se establecen con dichos contenidos, las cuales pueden distar mucho de ser consideradas filosóficas.

Bibliografía

DERRIDA J. (1986), *La grève des philosophes. École et philosophie*, París, Osiris.

KOHAN W. (2008), *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Libros del Zorzal, Bs. As.

KOHAN W., WAKSMAN V. (comps.) (2000), *Filosofía para niños. Discusión y propuestas*, Novedades Educativas, Bs. As.

LIPMAN, M., SHARP, A., OSCANYAN, F. (1992), *La filosofía en el aula*, De la Torre, Madrid.