

Aviso de incendio escolar: ¿filosofía al rescate?

Fire alarm at school: philosophy to the rescue?

Carmina Shapiro - Maira S. Frutos*

Resumen

Este escrito surge como una reflexión posterior a los diálogos y actividades llevados adelante en el Segundo Encuentro Argentino de Grupos de Trabajo en Filosofía para y con Niños (Fp/cN) realizado en Buenos Aires en 2019. En particular, nos sentimos motivadas por el Bloque de Ética y Valores, cuya inquietud central fue *en qué se diferencia la Filosofía con Niños y Niñas de la educación emocional o en valores*. En primer lugar, presentamos el breve relato de una experiencia que vivimos como formadoras de FcN, problematizando el precepto de “dar la palabra a los niños” en relación a lo que Santiago (2007) llama el discurso escolarmente correcto o DEC. En la segunda sección del escrito revisamos algunas posiciones de Matthew Lipman, a los fines de indagar si existen en ellas elementos que permitan hablar de una educación en valores en un sentido moralizante antes que en un sentido filosófico. Finalmente, en la última sección mostramos, a partir del análisis concreto de un plan de discusión de Lipman, algunas potencialidades del diálogo filosófico.

Palabras clave: discurso escolarmente correcto (DEC), educación en valores, filosofía para/con niños, rol docente

Abstract

This paper comes up as a reflection derived from the dialogues and activities carried out in the Second Argentine Symposium of Philosophy for and with Children (Pf/wC) Work Groups held in Buenos Aires in 2019. In particular, we were motivated by the Ethics and Values Session, whose central concern was how Philosophy with Children differs from emotional or values education. First, we present a brief account of an experience we had as PfC trainers, problematizing the precept of “giving children the floor” in relation to what Santiago (2007) calls the scholarly correct discourse or SCD. In the second section of the paper we review some of Matthew Lipman’s positions, in order to investigate whether there are elements in it that allow us to speak of values education in a moralizing sense rather than in a philosophical sense. Finally, in the last section we show, based on the concrete analysis of a discussion plan by Lipman, some potentialities of the philosophical dialogue.

Keywords: scholarly correct discourse, values education, philosophy for/with children, teachers' role

1. Desandar lo escolarmente correcto (Decir o no decir lo que se espera, esa es la cuestión)

Queremos comenzar este escrito relatando brevemente un hecho ocurrido hace algunos años, hecho que no interesa tanto por sí mismo sino como ejemplo de ciertas expectativas que con alguna frecuencia se depositan en el desarrollo de proyectos de Filosofía para o con Niños. Por eso mismo omitiremos nombres propios y referencias demasiado explícitas; no es nuestra intención señalar a nadie sino intentar ofrecer otro punto de vista para analizar lo ocurrido.

En el año 2012, eclosionó en una escuela primaria de una provincia argentina un conflicto que se había estado gestando de a poco desde el año anterior. Un niño de once años sufrió una violenta situación de discriminación respecto de su condición de inmigrante oriundo de otra provincia de Argentina. Si bien los informes sostuvieron que el niño tenía una condición congénita preexistente que se adicionaba al cuadro, las agresiones físicas le valieron una intervención quirúrgica importante poco tiempo después. El ministerio de educación provincial puso rápidamente en marcha varios mecanismos de seguimiento y atención al conflicto, entre los cuales se decidió enviar a la escuela a un equipo de Filosofía con Niños (FcN). ¿Con motivo de qué? Pues con la intención de generar un espacio reflexivo, de permitir un intercambio cuidadoso al respecto, en suma, con la intención de 'dar la palabra a los niños'.

Cuando el equipo de FcN fue a la escuela en acompañamiento de las otras acciones que se estaban realizando, las investigaciones seguían en curso y nada había sido resuelto aún. Los ánimos seguían en vilo a causa de las tensiones que más bien parecían acrecentarse, antes que resolverse. Este era el contexto

en el cual la FcN hacía acto de presencia para 'dar la palabra a los niños'. Para varios de los involucrados y/o espectadores de lo que iba sucediendo fue inevitable preguntarse por el rol que tomaba ahí una práctica filosófica como lo es la filosofía con o para niños. Y a raíz de esta inquietud nacen las siguientes preguntas que motivan este escrito: ¿qué es puntualmente lo que se quiere decir, lograr, significar cuando se habla de 'dar la palabra a los niños'? ¿A qué se debe la sensación de urgencia que manifiestan algunos adultos ante situaciones conflictivas o consideradas de 'mala conducta', que hace que se elijan las herramientas propuestas en Fp/cN? ¿Qué es lo que se espera que la filosofía aporte en esos momentos y por qué se recurre a ella y se prioriza su presencia en el aula especialmente en esas situaciones?

En principio, toda ocasión de 'dar la palabra a los niños' resulta una intención noble y valiosa, puesto que en las relaciones de poder escolares, a pesar de ser mayoría en número, los niños representan una minoría, en el sentido de que suelen '*ser hablados*' por los adultos y deben seguir sus normativas, indicaciones y enseñanzas. En el marco de semejante orden escolar, que parece tener discursos prefabricados listos para ser encarnados por cada actor institucional, 'dar la palabra a los niños' puede incluso resultar una acción disruptiva siempre que permita la emergencia de algo distinto, de algo propio, de alguna novedad. Pero los diálogos en la escuela no siempre toman esta actitud; en muchas ocasiones lo que se dice no parece desentrañar nada nuevo, antes bien suena a repetición mecánica de conclusiones ya concluidas (si se nos permite el juego de palabras). ¿Qué es lo que sucede en esas situaciones, que aunque se da la palabra a los niños, parecería que no es realmente su palabra la que es vocalizada?

Celebramos la disposición de mover al docente del centro de la escena áulica, al menos por algunos minutos, para permitir que circulen otras voces, otros temas, otro tipo de saberes. Y ciertamente no creemos que en ello, por sí mismo, resida ningún

mal. Sin embargo, con frecuencia, notamos que a pesar de que en apariencia los/las docentes se corren del centro de autoridad y la intención es dar la palabra a los niños, implícitamente muchos anhelos y expectativas se ponen en juego en relación a lo que se debe decir o hacer. De esta manera, cuando la frase 'dar la palabra a los niños y niñas' es pronunciada exactamente después de un conflicto con cierto grado de violencia, 'dar la palabra a los niños' puede resultar un automatismo o muletilla. Pareciera que la intención de abrir esos espacios de diálogo fuese, al fin y al cabo, generar una confesión de parte de los y las niñas, buscando más apaciguar a los adultos involucrados que abrir un diálogo reflexivo. Un diálogo con problemas filosóficos, con preguntas sin retóricas encubiertas, con otro tipo de saberes que exceden a lo estrictamente acreditable, para reflexionar genuina y abiertamente sobre lo ocurrido.

Cuando la afirmación es pronunciada en contextos como el mencionado, 'dar la palabra a los niños' parece un refuerzo de lo que Gustavo Santiago llama "discurso escolarmente correcto", haciendo una analogía con la conocida expresión "ser políticamente correcto". Este discurso escolarmente correcto, o DEC, es un discurso "que nadie sabe —ni interesa— si hay alguien que realmente lo sostenga con convicción, pero que es 'lo que hay que decir cuando la maestra —u otro adulto— pregunta" (Santiago, 2007, p. 86). Contiene, en consecuencia, todo un conjunto de proyecciones y supuestos escolares que, antes que reconocer diferencias, circunstancias particulares y/o conflictos situados, obliga a todo juicio docente y estudiante a inscribirse en el plano del 'deber ser' escolar. Situaciones como la mencionada activan la fuerza de un discurso externo a los partícipes, discurso que dictamina cómo se debe ser y cómo se debe actuar. Como dice Santiago, no sabemos si haya alguien que cumpla el DEC en toda su extensión, pero tampoco importa, porque su existencia y funcionamiento no dependen de ello. De este modo, a pesar de que la intención es correr al docente del centro de autoridad, lo que

sucede es que el DEC ocupa ese lugar y finalmente no se rompe con las relaciones de autoridad preexistentes en las aulas.

El DEC no es exactamente un elemento explícito, concreto y tangible dentro de la escolaridad. Muchas veces algo de él es plasmado en las 'normas de convivencia', pero aunque éstas no estén escritas en un papel afiche y pegadas al lado del pizarrón, el DEC está igualmente presente y vigente. No necesita habitar la intimidad de las vidas ni ser asumido con convicción genuina; le basta con ser reafirmado, revalidado, reforzado, reavivado en cada situación conflictiva, con la precisa frecuencia que le permita mantener su eficacia simbólica y no ser olvidado o abandonado. El DEC existe como un elemento institucional simbólico, vive en la arquitectura, en la fuerza de la normativa que requiere el orden escolar. Es, por una parte, ajeno a la vida privada de todos aquellos que pasan por la institución, pero por otra parte, es al mismo tiempo propio, constitutivo y constituyente del modo 'normal' o 'natural' de razonar. Igual que sucede con el 'aprender a sentarse bien', el DEC atraviesa a las personas que habitan los espacios escolares con tal intensidad, y de tal modo es in-corporado¹, vuelto parte del sí mismo, que se vuelve co-natural al 'ser una persona educada', se vuelve parte de 'lo razonable'. Sabemos qué dice sin pensar demasiado, sabemos que está *ahí*, dispuesto sin complicaciones, habilitado y al alcance de la mano con muy poco esfuerzo de nuestra parte; es casi un hábito automático que sabemos expresar casi sin pensar.

El DEC es un discurso que por su sola naturaleza espera no ser cuestionado. Su (pretendida) corrección moral se presenta como tan natural, tan lógica, tan evidente por sí misma, que se espera que la sola invocación de las afirmaciones escolarmente correctas sea suficiente para persuadir a cualquier 'descarriado' y habilitar,

¹ "La palabra incorporar viene del latín y se compone del prefijo in- (hacia el interior) y la raíz de corpus, corporis (cuerpo). Es por eso que significa meter cualquier cosa en el interior de un cuerpo o conjunto estructurado, y hacer que forme cuerpo con él" (Anders, V. et al., 2001-2020). Etimología de 'incorporar'. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?incorporar> el 30 de abril de 2020.

en consecuencia, cualquier penalidad o castigo que admitiere el caso. Pero además el DEC toma la fuerza de un juicio. Quienquiera que se vea sometido a él no puede menos que admitir la verdad del contenido de sus prescripciones, porque esa es la fuerza que tiene el DEC. Por supuesto, se hace en nombre de la convivencia y el bienestar general, pero son poquísimas las veces en que realmente la convivencia puede entenderse -o practicarse- de un modo diferente al que plantea el DEC. Para encontrar otras formas de pensar, otros criterios, otras formas de resolver conflictos, otras formas de premiar y castigar, es necesario un esfuerzo consciente y voluntario de auto-percepción y un ejercicio constante de desarmar supuestos y dilucidar los mecanismos.

Como señalábamos más arriba, el solo corrimiento del docente del foco de autoridad no es suficiente para que el dar la palabra a los niños resulte en la genuina palabra de los niños. El DEC tiende a ocupar ese lugar de autoridad que deja el docente si no se realiza un trabajo consciente sobre las afirmaciones escolares que se nos vienen a la mente en primer lugar. Y si el DEC se instala como eje o norma de lo que está autorizado decir, se obstaculiza el diálogo que se pretendía abrir, un diálogo en el que niños y niñas sientan que pueden decir con libertad lo que realmente piensan. Esta es una dificultad central que atraviesa todos los intentos de generar espacios de diálogos en el ámbito escolar, ya que el DEC tiene una fuerza propia cuyos efectos son tangibles en las prácticas escolares, pero las líneas de fuerza que conducen a esos efectos no son fácilmente reconocibles por su carácter tácito.

Si al presentarse un conflicto dejamos la solución en manos del DEC, no logramos otra cosa que reforzar sus valores y máximas de conducta. En este sentido, nos parece importante llamar la atención sobre la siguiente cuestión. Si ante una situación problemática, lo que se elige hacer es resaltar y poner en primer plano la batería de afirmaciones escolarmente correctas del DEC, en ese curso de acción subyace el supuesto de que lo que se necesita para 'resolver' el conflicto es afirmar, reforzar y en

definitiva *enseñar* valores. En otras palabras, presupone que los niños y niñas o bien no tienen valores, o bien no tienen los correctos. Los espacios de diálogo así conformados, en los cuales solamente tienen lugar afirmaciones, valoraciones y máximas prefabricadas, se transforman en instancias de educación moral (Obiols, 1997), que no habilitan la reflexión crítica de lo que allí se trata. Y cuando la Filosofía para/con Niños es llamada a ocupar ese lugar y hacerse cargo de esas situaciones, nos vemos ante un problema.

2. ¿Un kit de emergencias? Qué puede y qué no puede la filosofía en el aula

En este segmento del escrito intentaremos elaborar una respuesta posible a la pregunta qué es lo que tiene el programa que desarrolló Lipman que permite que en algunas situaciones escolares se lo utilice como herramienta para la moralización. Los invitamos a hacer un breve recorrido por algunos de los textos de Lipman para descubrir cuáles serían esas ideas.

Tomemos inicialmente *Investigación social*, el manual para acompañar a la novela *Mark*, libro que se centra -como lo dice su mismo nombre- en las problemáticas más afines a las ciencias sociales. En su introducción podemos leer que Lipman comienza exponiendo dos afirmaciones respecto de la relación complementaria entre educación y escolarización. Por un lado, sostiene que “la escolarización pretende formar ciudadanos responsables e informados, al tiempo que se realiza la socialización de los niños y adolescentes”. Y por otro, que “la educación ha pretendido tradicionalmente conseguir que los niños aprendan los hechos básicos de la vida social y cómo éstos se producen” (Lipman y Sharp, 1990, p. 21). Estas dos afirmaciones, sostiene Lipman, pueden ser los ejes estructuradores de buenos programas de estudios sociales. Sin embargo, nuestro autor advierte que si se sostienen acríticamente, y además se plantea la educación en términos de aprendizajes y no de pensamiento reflexivo y crítico,

tales afirmaciones pueden representar un problema, ya que asumen *que niños y adolescentes necesitan ser socializados*, sin tener en cuenta los aportes, preguntas, ideas, inquietudes, que pueden hacer cuando se discuten temas de relevancia social y problemas de convivencia en la vida cotidiana.

A su entender, decir que los niños y niñas *necesitan ser socializados* implicaría decir que sin una intervención externa, no actuarían de una manera socialmente correcta, como si en los niños, niñas y jóvenes existiera algún tipo de impulso que sin una guía externa crecería desordenadamente disolviendo el lazo social. En algún sentido, la afirmación supone que niños, niñas y jóvenes carecen de orientación social, de criterios o valores que los guíen en el complejo mundo de los conflictos sociales. Niños y niñas son considerados, entonces, como *tabula rasa* en el ámbito de lo civil, desconociendo que, igual que los adultos, son afectados y atravesados por las condiciones sociales y materiales de sus vidas y tienen posicionamientos al respecto. En ocasiones sus posicionamientos son menos complejos que los de los adultos, porque no conocen los vericuetos, detalles y pormenores de las leyes y las instituciones, pero sí tienen muchas ideas acerca de lo que creen que debe cuidarse, lo que debería ser distinto y el mundo en el que les gustaría vivir. A la vez, si nunca les brindamos espacios para que se vayan introduciendo en este tipo de reflexiones y consideraciones sociales y políticas, cuando lleguen a la edad que socialmente les habilita a incorporarse a la 'vida política' (la 'mayoría de edad') se encontrarán con una abrumadora cantidad de asuntos y variables que no conocieron ni consideraron nunca hasta entonces.

En los programas de estudio escolares, lo social a veces es presentado como una estructura conformada, acabada, en la que a las personas no les queda más que 'encajar'. En la letra, formalmente, se presenta como una estructura que contiene un orden flexible y abierto el cual respeta y estimula la contribución

creativa y activa de los individuos. Sin embargo, en lo concreto, notamos que esta estructura no resulta tan 'flexible' ni tan 'abierto' a la creatividad o a las intervenciones activas de los sujetos.

Lipman está convencido de que los y las docentes deberán enseñar a los niños, niñas y jóvenes a reflexionar críticamente para que puedan comprender los problemas y conceptos filosóficos que subyacen a los temas tratados, y para que puedan pensar acerca de ellos. En este sentido, para el caso del currículum de ciencias, resulta fundamental que puedan problematizar y relacionarse con las preguntas filosóficas implicadas en un experimento de laboratorio; y para el caso del currículum de ciencias sociales, es fundamental que puedan conocer cómo funcionan las instituciones sociales y puedan interrogarlas y pensarlas en relación a los ideales de la sociedad. Atender a los problemas filosóficos que subyacen a los problemas sociales, y dar a los y las estudiantes oportunidades para pensar juntos a partir de ellos y en relación a ellos, es para Lipman imprescindible si se quiere realmente generar compromiso ciudadano en los y las estudiantes. En especial, para que puedan deliberar y elegir aquellos valores que consideren correctos para ellos mismos. De esto se seguiría que si, por una parte se enseña a los niños, niñas y adolescentes a razonar, y si, por otra, los valores que los adultos tienen por correctos son razonables, entonces niños, niñas y jóvenes los adoptarán como válidos sin que los adultos tengan que imponérselos.

Sin embargo, Lipman y Sharp hacen dos preguntas que hemos de considerar como afirmaciones revestidas de efecto retórico. Estas preguntas afirman de manera indirecta que en una sociedad democrática "existe un cuerpo específico de hechos y creencias que se deben transmitir a todos los niños y adolescentes y que es necesario, con o sin discusión, persuadirles para que los adopten" y que "existen acuerdos y compromisos que los niños tienen que aceptar si quieren llegar a ser ciudadanos responsables en una sociedad democrática" (Lipman y Sharp, 1990, p. 24). Entendiendo que la democracia y la investigación están profundamente

emparentados, Lipman y Sharp (1990) sostienen que los dos criterios fundamentales para distinguir un buen ciudadano son su capacidad de reflexionar críticamente y su responsabilidad social (pp. 24-25). Es decir, personas que estén informadas sobre los problemas sociales, que tengan “dominio de las destrezas cognitivas, ya sea haciendo o hablando” (p. 25) y que tengan “la capacidad de responder de forma adecuada e inteligente a las exigencias planteadas por las situaciones problemáticas” (p. 25). En otras palabras, los buenos ciudadanos deben estar informados pero también ser reflexivos; deben ser conscientes y estar al tanto de los problemas sociales pero también deben ser capaces de tratarlos racionalmente. Por eso, Lipman y Sharp sostienen que los educadores deben atender a dos tareas: hacer que los niños y niñas *aprendan* y hacer que *piensen*, aunque sostienen que no tiene sentido buscar lo primero sin contar con lo segundo. Es decir, según su interpretación, no serviría de mucho que los niños y niñas aprendan contenidos si no pueden pensar crítica y lógicamente sobre ellos.

Para realizar esta tarea, los docentes contarían con el Currículum del programa Filosofía para Niños. Lipman y Sharp (1990) afirman que este programa es la respuesta pedagógica en la propia formación de docentes, ya que “los criterios de racionalidad [normas y principios de la lógica] son aquellos que nos permiten distinguir un razonamiento efectivo y fiable de otro que no lo es” (p. 22). Sumado a que los temas que se proponen en las novelas filosóficas resultan interesantes para los niños y niñas quienes quieren discutirlos agudizando sus destrezas cognitivas. Por último, el aula se transforma en una comunidad de investigación en cooperación donde las ideas y preguntas de todos son escuchadas, donde cada uno aprende de los demás, donde hay un diálogo del que todos forman parte. Así, sostienen los autores, el proceso conocido como ‘pensar’ va siendo internalizado por cada

estudiante a medida que se van volviendo hábiles en el uso de las destrezas cognitivas.

No obstante, el autor advierte que los y las estudiantes deben ser muy conscientes de los supuestos y los ideales que se ponen en juego en una democracia. Entonces, tanto ellos y ellas como los y las docentes, tendrán la posibilidad (y hasta la responsabilidad cívica) de pensar libremente y hábilmente sobre sus propias ideas, pero deberán aceptar el marco político que supone vivir en una sociedad democrática, su naturaleza, las líneas fundamentales de su estructura y su historia. Esos son puntos que desde esta perspectiva no entran en discusión.

Esta idea no la encontramos sólo en la introducción del manual para acompañar la lectura de *Mark*, sino que también la encontramos en el libro *Filosofía en el aula*. En la primera, Lipman realza la importancia de que los y las estudiantes puedan realizar comunidades de investigación. En ellas el estudiantado puede ser partícipe de su propia educación y también de la información que le llega, para entender cuáles son las expectativas que se tienen hacia ellos y ellas, y además entender por qué los adultos suelen tener esas expectativas (Lipman y Sharp, 1990). En el segundo, los autores sostienen que los niños, las niñas y los jóvenes pueden efectivamente utilizar el pensamiento reflexivo, pueden razonar, entablar diálogos con sus pares, debatir sobre diferentes situaciones y, a partir de ello, establecer juicios morales (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992).

Estas posturas no coinciden con la de Piaget, quien consideraba que los niños y niñas son incapaces de tener una conducta moral guiada por principios. Pues si aceptáramos las ideas piagetianas de que los y las niñas no poseen esquemas de inferencia lógica y que, por lo tanto, carecen de razonabilidad y son incapaces de mantener un diálogo racional acerca de su conducta, entonces deberían “ser tratados como animales inferiores, o peor aún, como cosas” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p. 262). De esta manera, los

autores del libro *Filosofía en el aula* consideran que se estaría anulando la posibilidad de tratarlos como seres morales y como seres responsables de sus acciones.

Lipman rechaza dos posicionamientos que considera muy marcados en las teorías de la educación respecto a la niñez. Por un lado, que los niños y niñas sean presentados como salvajes que deberían ser domesticados; y por otro lado, que se los considere naturalmente buenos, inofensivos con impulsos morales que sólo necesitan del ambiente adecuado para desarrollarlos. Los adultos tienden a rotular a los niños y niñas como problemáticos, pero no se detienen a analizar las situaciones que dan lugar a esas conductas. De esta manera, no se tiene en cuenta “el grado de responsabilidad de la sociedad en la que se encuentran” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p. 264) en la generación, cristalización y reproducción de las reacciones, actitudes y creencias más o menos violentas. Sharp y Splitter lo exponen del siguiente modo: “tenemos que ver el comportamiento de los jóvenes marginales dentro de un contexto si queremos comprender por qué ocurre [la violencia] (Bessant y Watts, 1993)” (Sharp y Splitter, 1996, p. 271). Y en este punto queda en evidencia para nuestro autor que las y los adultos no estaríamos generando un ambiente adecuado para el crecimiento moral de los niños, niñas y jóvenes.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de ambiente adecuado? ¿Cómo sería? ¿Con qué herramientas contamos los adultos para generar este tipo de ambientes? ¿Puede la Filosofía para Niños brindarnos esas herramientas? ¿Cómo? ¿Cuáles serían? ¿Por qué son los adultos quienes deben preparar el ambiente adecuado para el desarrollo moral de los niños? ¿Qué sucede con los otros ambientes que los adultos también les ofrecemos?

Lipman asegura que son los y las docentes quienes deben presentar a las y los niños las conductas que se podrían clasificar como ‘constructivas’ para que los ‘encaminen’ en lo que socialmente se considera correcto o adecuado. Son los y las

docentes quienes deberían crear ambientes de apoyo que les permitan a los jóvenes, niños y niñas desarrollar una actitud de respeto y de autocontrol hacia ellos mismos. En este sentido, “no es función del profesor proporcionar valores o máximas, sino facilitar y clarificar el proceso de valoración” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p. 273).

La educación moral no debe ser interpretada como una manera de lograr que los niños y niñas se *adapten* a los valores y costumbres de la sociedad a la que pertenecen, ni tampoco como una manera de liberarles de esos valores y costumbres con el fin de que lleguen a ser seres autónomos. La educación moral en las escuelas debería centrarse, según Lipman, Sharp y Oscanyan (1992), en un planteamiento filosófico de la ética que considere presentar y desarrollar un método de investigación ética, autocrítico y autocorrectivo, antes que presentar y enseñar las reglas morales diseñadas por un grupo de adultos. Es por esto que la ética que se presenta en Filosofía para Niños no tiene como objetivo inculcar las reglas morales, sino que lo que se pretende es familiarizar a los estudiantes con la práctica de la investigación moral, puesto que los autores consideran que no es bueno enseñarles a niños y niñas las normas sociales si no tienen desarrollada la sensibilidad que les posibilite detectar cuándo y cómo utilizarlas. Será tarea de los y las profesoras estimular la sensibilidad interpersonal necesaria para el buen desarrollo social de los y las niñas. En este sentido, los autores sostienen que “...el profesor debe concentrarse en ayudar a los niños a involucrarse en el razonamiento moral y no simplemente transmitirles los valores de la sociedad o los suyos propios” (p. 274). Lo que proponen buscar desde su formulación de Filosofía para Niños es “ayudar a que niños, niñas y adolescentes lleguen “a ser conscientes de la naturaleza de los juicios morales [...] [en lugar de presionarlos] para que tomen decisiones morales o ‘avancen’ hacia un estadio ‘superior’ en la toma de decisiones morales” (p. 147, comillas del original). Y ante la potencial crítica que se podría

enarbolar dada la falta de un trabajo más 'tradicional' sobre valores, los autores defienden su postura:

...de ningún modo queremos decir que los valores morales sean meramente subjetivos, o relativos en el sentido de que cualquier respuesta es aceptable para una situación dada. Estamos en desacuerdo con esa doctrina de moda que en el terreno de los valores afirma: 'Todo es relativo; lo que puede estar bien para mí, puede estar mal para ti y eso es todo'. Afirmar esto es equivalente a decir que todo vale. Nuestra insistencia en la lógica y la investigación pretende contrarrestar este subjetivismo dando a los niños herramientas que puedan utilizar para analizar las situaciones en las que se encuentren involucrados, de manera que puedan alcanzar conclusiones fiables y sensatas. (p. 272)

Además, los autores advierten que existen ciertas actitudes que no deberían tener los y las profesoras porque acabarían siendo contrarios a los fines que en última instancia se quieren promover. Por ejemplo, tomar al programa de FpN como herramienta para la moralización frente a situaciones de conflicto o situaciones en las que podríamos detectar cierta violencia. ¿Por qué entonces sucede que los y las docentes tienden a hacerlo? Creemos que existe una aparente predisposición del sistema educativo a tomar la materia Educación Moral como herramienta de adoctrinamiento, y es posible que esto se deba a que la escuela era históricamente el único sitio donde se podía formar individuos que respetaran y se adaptaran al *orden social* (Delval, 1996; Cerletti, 2008; Caruso y Dussel, 1999). Esto es, formar "individuos que pudiesen respetar las leyes, que pudiesen cumplir con las órdenes de los jefes o empresarios" (Delval, 1996, p. 24). Esta postura parece presentar a los individuos como criaturas salvajes e inmorales, que no pueden pensar bien, pero que en su animalesca pasividad por el sólo hecho de serles transmitida la teoría, ellos la aceptarían, la incorporarían y la pondrían en práctica.

Entendemos que la educación moral es una asignatura más en el currículum escolar y que, por lo tanto, debe ser enseñada y transmitida, al menos mientras continúe siendo así el currículum escolar. Pero creemos profundamente que sería mucho mejor

generar espacios para debatir acerca de los valores y las leyes que se enseñan como primordiales. Y vemos que la filosofía entendida como lo hace la Filosofía para Niños, sí es una disciplina que propicia este tipo de ejercicios de reflexión.

La filosofía, en un sentido más amplio, nos ayuda a lograr la comprensión misma que la educación moral, en el sentido tradicional de inculcar reglas o en el sentido convencional de 'toma de decisiones' o 'clarificación de valores', no puede proporcionar. (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p. 275)

Principalmente, lo que advertimos es que los casos de violencia o mal comportamiento no se deben a una presunta 'falta' de valores. En todo caso deberíamos permitirnos cuestionar aquellos valores que se enseñan como naturales, universales o como adecuados para vivir en sociedad, dado que, como decíamos más arriba, las reacciones y actitudes violentas se inscriben en sistemas sociales de creencias que van más allá de las apreciaciones más simples como decir que 'los y las jóvenes son maleducados' o 'no saben lo que es bueno'. Deberíamos poder cuestionarnos acerca de quiénes y/o cómo dispusieron que tales o cuales serían los valores a aceptar y respetar en nuestra sociedad. Pero más importante aún es preguntarles a los niños, niñas y adolescentes cuáles son los valores que ellos tienen y defienden y por qué, y si los quieren mantener o no y por qué. También deberíamos permitirnos reflexionar acerca de qué otros posibles factores podrían ser causa de las manifestaciones violentas o de lo que suele catalogarse como mal comportamiento. Y también podríamos preguntarnos por qué parecería que las instituciones escolares son los únicos lugares donde se puede pensar sobre esto.

La pretensión de Lipman era preparar a niños, niñas y docentes para que evitaran adoctrinar y ser adoctrinados, para lo cual resulta fundamental hacer del aula un ambiente hospitalario. En este sentido, el profesor que se desempeña en un espacio de Filosofía para Niños debe ser capaz de notar en sus estudiantes las diversas disposiciones creativas, de modo que se aliente y se

cultive la variedad en los estilos de pensamiento a la vez que se incite a que el pensamiento de cada niño y niña sea tan claro, coherente y comprensivo como sea posible. En palabras de los autores: “Lo que más importa es que adquieran una comprensión mejor de lo que piensan y de por qué piensan, sienten y actúan de ese modo” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p. 171). En este sentido, los autores son conscientes de que se les podría objetar que la coherencia, consistencia y comprensividad podrían ser considerados valores, pero ellos aseguran que son consideraciones de *procedimiento*, o sea consideraciones que no dicen qué es lo que hay que pensar sino que indican cuáles razonamientos es mejor evitar. En suma, coherencia, consistencia y comprensividad son ejemplos de metacriterios para una comunicación y una investigación efectivas en el marco de las discusiones filosóficas, porque permiten seleccionar entre distintos criterios de menor alcance (Lipman, 1991; 2003). Desde esta perspectiva, enseñar lógica a los niños y niñas no es adoctrinarlos, puesto que “la lógica sienta las bases para el diálogo racional” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p. 174) al proporcionar criterios para evaluar los tipos de inferencias que se realizan y ayudar a distinguir las buenas razones de las malas razones, además de desarrollar la habilidad de detectar los errores en la forma de razonar.

Este es un punto clave en la Filosofía para Niños y una característica que la distingue de otras prácticas escolares o propuestas éticas (Agundez-Rodríguez, 2018). El diálogo en la comunidad de indagación debe permitir examinar todas las ideas y todos los puntos de vista que resulten relevantes para lo que se está discutiendo, más allá de la ‘corrección’ o ‘incorrección’ moral de lo que se esté diciendo. En el proceso de investigación es fundamental poder revisar con cuidado los supuestos y las consecuencias de cada afirmación ética, de lo contrario las conclusiones que se obtengan, por provisionarias que sean, serán profundamente sesgadas.

Los estudiantes involucrados en una discusión filosófica deben sentirse libres para defender cualquier posición de valor que escojan, sin que el profesor tenga que estar de acuerdo o en desacuerdo con cada uno de los puntos. Los profesores que insistentemente introducen sus propios puntos de vista corren el riesgo, si no de adoctrinamiento, cuando menos de crear inhibiciones que tarde o temprano provocarán que la discusión misma se cierre. Sólo cuando los estudiantes se hayan desarrollado hasta el punto en que sean capaces de lidiar objetivamente con opiniones del profesor y no ser coartados por ellas, podrá el profesor contribuir con sus propias opiniones a la discusión, si es que los estudiantes quieren saber cuáles son. (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p. 170)

A pesar de todo esto, nuestra experiencia en las aulas nos mostró que existe una cierta inercia o tendencia de parte de los y las docentes que les vuelve proclives a dar inicialmente un tratamiento moralizante a los temas de la ética. Lograr un abordaje diferente requiere tanto desarrollar una auto-conciencia sobre las acciones que cada quien despliega en las aulas, como realizar un acercamiento no-apresurado a los materiales de Filosofía para Niños. A continuación, examinaremos una actividad que propone Lipman en el formato de plan de discusión, para intentar mostrar las diferencias entre lo que podríamos llamar un abordaje superficial y 'escolarmente correcto' y lo que para nosotras sería un abordaje filosófico.

3. Arder en preguntas. Cuando la reflexión ético-filosófica se contrapone a la educación moralizante

Generalmente se cree que la solución para disminuir o anular las situaciones de violencia que pueden manifestar los niños y niñas es recurrir a la enseñanza de valores. Pero lo que no se expresa con claridad, o lo que no se define claramente es a qué valores nos referimos cuando hablamos de 'educar en valores'. Tampoco se explica por qué se cree que la solución es educar en valores, ni se dice por qué se toma a la escuela como la única institución que debería educar en valores.

Siguiendo a Gustavo Santiago (2007) coincidimos en que existe una paradoja respecto al rol que se le atribuye a la escuela como institución y más directamente a los y las docentes. Pues “de ellos no se espera nada y se espera todo” (p. 71). Cuando hay violencia se acusa que es la escuela la que no transmite valores de paz. Si continúa el tráfico de drogas, si hay desigualdad socioeconómica, si hay desunión familiar, o falta de solidaridad, “todo se debe a que la escuela no ha cumplido con su función social” (p. 72). De esta manera se carga a la escuela y a los y las docentes la responsabilidad de haber fallado, de ser inviables porque de alguna manera se depositaba en ellos la esperanza de que la sociedad dejara de padecer estos males. Aparece la urgencia y la demanda de parte del resto de los ciudadanos por acabar con lo que afecta y daña a la sociedad. Y la escuela parecería ser la institución propicia para aplicar tales medidas que resolverían *rápidamente* todo lo que *está mal*.

El punto central que se olvida desde esta perspectiva es que esta supuesta ‘crisis de valores’ y estas problemáticas sociales no pueden resolverse de manera rápida y no siempre alcanza sólo con educar a los ciudadanos en valores. Y, desde esta perspectiva, también se deja de lado la importancia de reflexionar críticamente sobre los valores que deberían transmitirse; o dicho de otra manera, se deja de lado la importancia de reflexionar sobre la vigencia y la diversidad de los mismos, sin caer en relativismos nocivos.

¿Pero desde qué lugar podemos los adultos ayudar a niños, niñas y jóvenes en el ejercicio de la reflexión si nosotros no nos comprometemos con el mismo, o si ni siquiera nosotros lo practicamos? ¿Alcanza sólo con las razones que tenemos los adultos para preferir ciertas conductas o valores frente a otros? O como se pregunta Gustavo Santiago (2007), ¿desde qué lugar pueden legitimar los adultos sus discursos sobre valores destinados a los niños, niñas y jóvenes? ¿Estamos dispuestos los

adultos a que se nos enfrente con valoraciones éticas, políticas, religiosas, económicas diferentes u opuestas a las que tenemos?

Cuando se piensa en la educación en valores desde la escuela, parecería que en el momento de aplicarla no se hace para lograr un aprendizaje significativo de los mismos, sino que la mayoría de las veces se confunde con clases normales donde son los y las docentes quienes exponen el tema de una manera tradicional. De esa forma no se cumpliría ni con lo que Lipman proponía, ni con lo que FpcN propone respecto al trabajo en comunidades de indagación. Como sostiene Santiago (2007) “el aprendizaje significativo se logra cuando se produce un conflicto que da lugar a una transformación de esquemas” (p. 84). Y lo que interesa realmente, sobre todo si se quieren cambios cualitativos, es trabajar en el ejercicio de la valoración de los y las niñas más que trabajar en enseñar valores.

Allí es donde aparece en escena el trabajo que se realiza en áreas como la Ética Filosófica. Porque en esta disciplina se abordan herramientas que permiten construir y desarrollar posturas valorativas. En palabras de Diego Pineda (2006),

la ética es la rama de la filosofía que intenta comprender la conducta moral. Representa una investigación objetiva y desapasionada sobre problemas y situaciones morales. Su fin nunca puede ser el adoctrinamiento sino el ayudar a los individuos a que comprendan más claramente sus posibilidades morales en situaciones dadas. (p. 35)

Comprensión clave para que puedan exponer y escuchar las posturas de los demás niños y niñas que defienden valores que también consideran propios e indiscutibles en cierta manera.

En palabras de Lipman, traducidas por Pineda, nos encontramos con que “la educación moral implicaría ayudar a niños, niñas y jóvenes a comprender los asuntos que tratan así como la naturaleza de los criterios y el modo como estos funcionan” (en Pineda, 2006, p. 36). A esta idea nos permitimos agregar que los niños, niñas y jóvenes deben aprender a identificar los problemas

morales y a pensar de manera crítica, filosófica, sobre ellos. Pues tal reflexión, siguiendo a Lipman, es lo que constituye la investigación ética en su sentido más propio:

El objetivo de la investigación ética no es enseñar a niños, niñas y jóvenes un conjunto de valores particulares, sino una consideración constante y abierta de los valores, criterios y prácticas de acuerdo a los cuales vivimos, para que ellos y ellas puedan discutirlos, puedan debatir, reflexionar críticamente, de manera abierta respetando y tomando en cuenta todos los hechos y los puntos de vista que están en juego. (en Pineda, 2006, p. 36)

Creemos que el método adecuado es la reflexión y diálogo filosóficos, pero para lograr el compromiso y una apropiación genuina de la práctica es fundamental que los y las docentes que realizan FpcN tengan un mínimo de formación en Filosofía y también en FpcN para poder coordinar los diálogos y propiciar el espacio y las preguntas que contribuyan en la investigación y a la mejora del pensamiento o de las formas de pensar. Sobre todo porque los y las docentes que tienen formación en filosofía y en FpcN conocen la diferencia entre educar en valores y hacer FpcN. Por ejemplo, ellos entienden que en FpcN no importan las calificaciones sino el proceso de reflexión y construcción conjunta²; los y las docentes intentan sostener el ritmo del diálogo, pero sin dirigirlo ni imponer sus propias ideas o apreciaciones; en la comunidad se trabajan los temas, conceptos e ideas propuestos por los y las niñas, no se teme a lo que puedan exponer porque las ideas que se dialogan son confrontadas con preguntas de reflexión crítica que permiten demostrar la fuerza y veracidad de los argumentos; se intenta desarticular el DEC; priman las preguntas, sobre todo las preguntas que nos invitan a pensar en muchas direcciones; no se utilizan textos con moralejas; no se intentan imponer posturas ni ideales de conductas sin reflexión previa ni por esgrimir una autoridad; el interés y el enfoque están en el proceso de construcción de sentido que hacen los y las niñas.

² Para un interesante relato de experiencia véase Agratti, Laura V., Carrera Aizpitarte Luciana y Kohan, Walter O., 2016.

Para dar un ejemplo de esto y realizar lo dicho en la sección precedente, esto es, mostrar la diferencia entre un enfoque ‘escolarmente correcto’ y lo que podría ser un enfoque filosófico, presentamos aquí el análisis de uno de los planes de discusión de *Investigación ética. Manual para acompañar a Lisa* (1988). La actividad corresponde al capítulo 1 de la novela *Lisa* (Lipman, 2005), segundo apartado del primer episodio titulado “¿Podemos querer a los animales y a la vez comerlos?” (p. 9-18). El personaje Ari conversa con su papá acerca de lo que charlaron Ari y sus amigos más temprano ese día; Ari se pregunta dos cosas, una es “¿No sería mejor si todo el mundo dejara de comer carne?” (p. 14), y la otra “¿Qué deberíamos hacer, entonces?” (p. 14). Lipman y Sharp (1988) indican en el manual que el plan en cuestión corresponde a la “Idea Principal N° 9: Generalizar” (p. 70) y dan una pequeña introducción al asunto.

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Qué pasaría si todo el mundo lo hiciera?

1. Si vivieras en un mundo en el que todos fueran justos y honrados, ¿serías tú justo y honrado con ellos?
2. Si vivieras en un mundo en que todos se preocuparan sólo por sí mismos, ¿te preocuparías tú sólo por ti mismo?
3. Si vivieras en un mundo en el que todos fueran tramposos, ¿serías tú tramposo también?
4. Si vivieras en un mundo en el que a todos les gustara cantar y bailar, ¿te gustaría a ti también?
5. Si vivieras en un mundo en el que todos maltrataran a sus hijos, ¿maltratarías tú también a tus hijos?
6. Si vivieras en un mundo en el que todos odiaran a los animales, ¿les odiarías tú también?
7. Si vivieras en un mundo donde «los amigos» se traicionaran, ¿traicionarías tú también a tu amigo?
8. Si vivieras en un mundo donde todos creyeran lo que se les dice, ¿también tú creerías todo lo que te dicen?
9. Si vivieras en un mundo en el que el amar a los demás fuera considerado «sucio», ¿aun así te sentirías inclinado a amar a los demás?
10. Si vivieras en un mundo en el que se esperara que hicieras a los demás exactamente lo mismo que te hacen a ti, ¿lo harías? (Lipman y Sharp, 1988, p. 70)

En el análisis que queremos ofrecer a continuación resultará fundamental la idea de grado de 'soporte didáctico' de los planes de discusión que Lipman presenta en un artículo de 1997³. En ese artículo el autor comenta los usos y potencialidades de planes de discusión y ejercicios, y en relación al soporte didáctico sostiene:

[el plan "¿Qué significa la palabra 'libertad'?" del manual de *El descubrimiento de Ari Stóteles*, capítulo 9] es lisa y llanamente no didáctico, en el sentido de que no conduce a los alumnos hacia una comprensión en particular. Un plan de discusión moderadamente didáctico puede elegir poner de relieve o destacar algunas interpretaciones de un concepto [...] Un plan de discusión puede considerarse muy didáctico cuando se concentra en una sola alternativa, aun cuando reconozca que esta alternativa pueda ser problemática. (Lipman, 1997, p. 96-97, cursivas del original)

Lo que el autor señala es que puede haber una decisión docente de restringir el campo temático de una discusión sin que eso signifique perjudicar el carácter filosófico de la misma. Dar mayor 'soporte didáctico' a un plan de discusión puede ayudar a enfocar el diálogo en la comprensión y profundización de un concepto, sus distintas definiciones y los problemas inherentes. En contraste, un plan de discusión con menor soporte didáctico resultaría por lo tanto más abierto y más sensible a fluctuaciones temáticas. Sin embargo, en ningún caso restringir el campo temático significa perder capacidad de problematización: la misma historia de la filosofía muestra numerosas ocasiones en que las discusiones quedaron circunscriptas a un pequeño conjunto de temas (cuando no a uno solo) sin volverse por eso menos filosóficas o menos interesantes. Que el enfoque elegido resulte problemático o contrariante para el o la docente que coordina el diálogo no sería un factor limitante, ya que este tipo de plan de discusión no exige que se acepte el enfoque tratado; muy por el contrario requiere gran cuidado en mantener las discusiones abiertas y no coercitivas. Precisamente por el cuidado que requieren en su uso, el

³ El original en inglés es de 1996 y fue publicado en la revista *Analytic Teaching*, Vol. 16, N° 2, pp. 3-14.

riesgo relativo que se corre al utilizar un plan de discusión de mayor soporte didáctico es que en la CI se acepte el enfoque presentado sin más y los materiales terminen siendo usados con fines moralizantes o adoctrinadores.

En el caso del plan de discusión que estamos considerando aquí, es nuestro parecer que si lo abordamos desde la narrativa de la novela y la introducción brindada en el manual, nos encontramos con una actividad de mayor soporte didáctico. Es decir, que se concentra mayormente en una sola comprensión; en este caso, la generalización de una conducta y sus consecuencias como criterio de preferibilidad moral. La interrogación que da origen al plan es “tal o cual acción, ¿resulta acertada, moralmente hablando?” y los autores señalan que se apela al procedimiento de la generalización como manera de comprobarlo. Lo que hace la generalización es “convertir una cuestión particular en una cuestión de principio, que afecta a todo el mundo” (Lipman y Sharp, 1988, p. 70), y entonces pone en consideración los efectos de que esa acción se generalice. Y como las consecuencias “hacen referencia a la regla que fundamenta nuestros actos” (p. 70), su análisis permite evaluar si cada regla en cuestión era lo que buscábamos.

En particular, este plan de discusión repite una misma estructura en cada pregunta, la cual lo vuelve un plan de tipo acumulativo (Lipman, 1997). Esto es, un plan cuyas preguntas, formalmente iguales aunque con leves variantes, forman una serie en la cual cada una se asienta sobre la precedente y menciona una característica diferente (“Si vivieras en un mundo en el que todos tuvieran una cierta característica o fueran de una cierta manera, ¿también tú cumplirías con esa característica o serías de esa manera?”). Si hacemos abstracción de las variantes, nos queda la siguiente estructura: “Si vivieras en un mundo en el que todos (*característica*), ¿serías así tú también?”.

Si realizáramos esta actividad solamente con una lectura rápida y superficial y bajo el impulso apresurado de responder las

preguntas y seguir con otra cosa, podría parecer que lo que busca es incentivar a la CI a llegar a una conclusión determinada. A primera vista puede parecer que la actividad “se trata de que las y los participantes piensen que no tienen que hacer ‘lo que hacen todos’, sino que tienen que ser autónomos y pensar por sí mismos”. Sin embargo, por mucho que esta idea pueda estar en las bases generales de la Filosofía para Niños (generar autonomía y pensar por sí mismo), conducir el diálogo a esa conclusión resultaría una actitud muy contraria a la que pretende cultivar. Llegar a conclusiones de alguna manera prefabricadas es una de las características que, decíamos más arriba, podemos atribuir al DEC.

Al ser leído de este modo, el título mismo del plan podría ser engañoso. En condiciones de poco tiempo, nos podría hacer pensar que se tratará de un ejercicio moralizante, lleno de preguntas retóricas sin más. Sin embargo, el título es una pregunta, y como pregunta deberíamos considerar qué es lo que indaga. Si estamos en FpcN, entonces no debemos leerlas como preguntas retóricas, sino como preguntas genuinas, preguntas que no sabemos adónde nos van a llevar, ni qué nuevas ideas y preguntas nos van a provocar. Es fundamental que el o la docente no formule preguntas con la intención de que niños y niñas piensen de una sola manera, para llegar a una conclusión preestablecida. No se trata de eso la Filosofía para/con Niños, sino todo lo contrario, seguir la discusión por los caminos que tome.

Pero incluso si pusiéramos en acción el plan sin el acompañamiento de la novela y el manual, el mismo posee unos rasgos que dan cierto grado de soporte didáctico y que pueden llegar a trancar lo filosófico en el diálogo. Si miramos con atención, las características que los autores eligen para las preguntas tienen un cierto regusto retórico. ‘Justo y honrado’ es un valor positivo para nuestra sociedad; ‘que las personas se preocupen sólo por sí mismas’ es un valor negativo para nuestra sociedad; ‘ser tramposo’ es un valor negativo; ‘cantar y bailar’ se considera expresión de vitalidad en nuestra sociedad, por lo tanto sería un rasgo que se

ubicaría en lo positivo; ‘maltratar a los hijos’ para nosotros no puede ser otra cosa que un valor negativo; ‘odiar a los animales’, negativo; ‘traicionar a los amigos’, negativo; ‘creer todo lo que se dice’, negativo. Como estas características ya poseen una carga valorativa social previa, desconocerlo al momento de coordinar podría obstaculizar el diálogo, porque pueden pre-condicionar el enfoque que los y las participantes de la CI deberían adoptar y el sentido de sus respuestas. Entonces hay que estar advertidos de este pequeño juego retórico del DEC, porque en una comunidad de investigación filosófica y ética no se trata de *reforzar* esos valores.

Ensayemos un ejemplo. Tomemos la pregunta: “Si vivieras en un mundo en el que todos fueran tramposos, ¿serías tú tramposo también?”. En un sentido retórico podríamos pensar que una pregunta como esta busca que respondamos que no es deseable ser tramposos y que no es moralmente aceptable hacer trampa; eso es lo que nos enseña el DEC. Por eso como coordinadores de un diálogo filosófico deberíamos procurar no quedarnos con la primera respuesta, sino ir más allá. Si la tomamos como una pregunta genuina, deberíamos despojarnos de intenciones ocultas y pensar eso que allí se pregunta, pensarlo abiertamente, pensarlo *en serio*. ¿Qué deberíamos hacer para darle un tratamiento filosófico a la pregunta? Lo primero sería no darnos por satisfechos solamente con las primeras respuestas que surjan. Y luego podríamos hacer lugar para las preguntas de los y las integrantes de la CI, o devolver nuevas preguntas a las respuestas dadas, o pedir razones... Podríamos incluso analizar lógicamente las expresiones. Esto es, considerar que el alcance de la palabra ‘todos’ no deja elementos afuera del conjunto (al menos no inicialmente; llegado el caso, tendríamos que considerar qué cosas podrían ocasionar una eventual exclusión), y entonces indefectiblemente ‘yo’ formo parte del conjunto y por lo tanto ‘yo’ también hago lo que dice el plan. Entonces es cuando se hace lugar para que aparezcan otro tipo de interrogantes y cuestiones ético-filosóficas que no

habitan comúnmente en la racionalidad escolar: si todos fueran tramposos, ¿seguiría siendo un valor el no hacer trampa?; si las trampas no fueran vistas como algo reprobable, ¿se valoraría positivamente el 'juego limpio'?; y si vamos todavía más allá podríamos preguntarnos, ¿tendría sentido que existieran reglas de juego si todos hicieran trampa?; ¿cuál sería el significado de hacer trampa si todos hicieran trampa? Y más: si la trampa fuera lo normal, ¿qué pensaríamos de ella?, ¿cómo se la definiría?, ¿sería siempre considerada como algo reprochable? Se supone que alguien hace trampa para obtener un beneficio que de otra manera ni esa persona ni las demás podrían obtener. Si todos hicieran trampa, ¿qué pasaría entonces con la idea de 'sacar ventaja'? ¿Quiere decir que todos podrían obtener todos los beneficios? ¿Por qué? ¿Cómo sería eso?

Claramente, estas preguntas no son más que una posibilidad entre todas las posibles. Es un ejemplo y nada más que un ejemplo, no pretendemos establecer que esto sea lo que se tiene que discutir en una CI que haga uso de este plan de discusión. Pero sirve el ejemplo para mostrar cómo un planteo 'contra-ético', es decir enfocando el asunto desde la contravención y lo disvalorado, puede aportar mucho tanto a la comprensión de lo aceptado como normas morales, como a la comprensión del funcionamiento de las regulaciones ético-morales. El sentido de estas preguntas no es de ninguna manera incentivar a niños, niñas y adolescentes a que 'hagan trampa' (u 'odien a los animales' o 'maltraten a niños y niñas'), sino buscar una comprensión más cabal de todo lo que puede significar 'una trampa' en diferentes condiciones (o de lo que se pone en juego en las relaciones con los animales, o de lo que implica el trato con otros y otras absolutamente diferentes a mí en cuanto a motivaciones, censuras y permisiones).

En términos generales, cada una de las preguntas del plan de Lipman y Sharp tiene una parte que refiere a la esfera de lo común ('todos son...') y otra que refiere a la esfera personal ('tú...'), e interroga esa relación. Por esto, otro camino posible para la

reflexión podría ser el de pensar cuáles son las generalizaciones válidas y qué las hace válidas. Al mismo tiempo, la primera parte de la estructura de las preguntas nos invita a hacer un ejercicio de proyectar ideales de mundo, al llevar la característica mencionada al extremo. No dice 'la mayoría' ni 'algunos', entonces nos fuerza a imaginar cómo serían los mundos en los que ocurriera lo que se menciona sin excepciones. Y la segunda parte de la estructura de las preguntas, nos invita a pensar cómo seríamos nosotros en ese mundo imaginado, conduciendo indirectamente a hacer un ejercicio de proyectar ideales de 'yo'. Y además, a partir de la consideración de las relaciones entre generalidad-particularidad, podríamos indagar en cómo llegan algunas cosas a establecerse como generales, de modo que las preguntas más radicales en este ejercicio nos llevarían a pensar cuál es el fundamento, en última instancia, de los valores, sobre qué se sostienen para ser considerados valores y por qué se los establece como ordenadores de la vida social.

Como se habrá podido apreciar en el análisis ofrecido, es bien marcada la diferencia entre abordar las actividades desde una mirada moralizante y abordarlas desde una mirada filosófica. No se trata de dar 'acceso' a los y las niñas a un mundo consolidado y rígido de valores "con vistas a una definición de lo que es inmoral o moral en un grupo social" (Filloux, 2000, p. 51) -perspectiva que por otra parte, no creemos aquí que sea representativa de la complejidad de la vida misma-, sino de hacer lugar a la sensibilidad hacia todo lo que se involucra en las posiciones de la moral. 'Didactizar' la moral no nos lleva muy lejos, no permite seriamente ponerse en el lugar de los y las otras, y ni siquiera permite verdaderamente entender la propia moralidad. Para poder entender las diferencias entre posiciones éticas, incluso la que cada quien sostenga, es necesario pasarlas por el cuerpo, manipularlas, barajarlas de arriba abajo, y el diálogo abierto y filosófico es una manera de hacer eso. Las reflexiones que se pueden abrir con una mirada filosófica alcanzan horizontes más

amplios y laderas más escabrosas, por decirlo de algún modo, se meten en temas un poco más difíciles de pensar y un poco más difíciles de agotar en una sola respuesta por ser más complejos. El diálogo filosófico con otros y otras es un buen camino para construir posiciones éticas sólidas que puedan afrontar los aspectos problemáticos de muchas de las encrucijadas y sinsabores de la vida.

Consideraciones finales

Este escrito surge como una reflexión posterior a los diálogos y actividades llevados adelante en el Segundo Encuentro Argentino de Grupos de Trabajo en Filosofía para y con Niños realizado en Buenos Aires en 2019. En particular, nos sentimos motivadas por el Bloque de Ética y Valores, cuya inquietud central fue en qué se diferencia la Filosofía con Niños y Niñas de la educación emocional o en valores.

En primer lugar, presentamos el breve relato de una experiencia que vivimos como formadoras de FpcN, problematizando el precepto de 'dar la palabra a los niños' en relación a lo que Santiago (2007) llama el discurso escolarmente correcto o DEC. Como supimos señalar, esta experiencia nos planteó fuertes interrogantes. Y nos los sigue planteando, puesto que podría ser considerada un ejemplo de las tantas situaciones que emergen en las escuelas, que como avisos de incendio inflaman las sensaciones de urgencia y nos dejan con un regusto amargo ante la insuficiencia de los recursos que como docentes tenemos a mano. A la mayoría de los y las docentes no les (nos) es indiferente lo que ocurre entre niños, niñas y jóvenes, y quieren (queremos) aportar un esfuerzo para ayudar.

Dar la palabra es uno de los recursos con los que los y las docentes sí contamos a la hora de accionar en las escuelas. Pero, como vimos, puede ser un arma de doble filo, y acabar reforzando el discurso escolarmente correcto, si no interrogamos los supuestos filosóficos y pedagógicos que nos mueven a hacer lo que

hacemos. En los orígenes de lo que hoy es nuestro sistema educativo, la célebre dicotomía de *civilización o barbarie* que planteaba Sarmiento (pensamos en el *Facundo*), pero también las discusiones que se desarrollaron durante el Primer Congreso Pedagógico Internacional (Bottarini, 2002) resultaron en algún sentido fundacionales de nuestras miradas sobre el rol que juega la formación moral en la escolaridad básica y obligatoria, ubicando su 'remedio' en la educación en valores. Cuando el trabajo escolar sobre valores se realiza en términos de enseñar una sola moral o un solo conjunto de valores como los únicos válidos, deseables y buenos, se inviste de un autoritarismo 'preocupante', al decir de Guillermo Obiols (1997), y con tintes de superioridad que no es fácilmente aceptable ni justificable hoy en día.

En la segunda sección del escrito revisamos algunas posiciones de Matthew Lipman, Ann Sharp y el equipo del IAPC, a los fines de indagar si existen en ellos elementos que permitan hablar de una educación en valores en un sentido moralizante antes que en un sentido filosófico. Como vimos, las intenciones explícitas del autor se dirigen en el sentido de dar lugar a las reflexiones filosóficas abiertas y no-dirigidas, pero, sin embargo, pudimos ubicar algunos puntos algo más ambiguos. En el sentido de dar la palabra, la Filosofía para o con Niños aparece muchas veces como un recurso destacado. Pero si consideramos la educación ética desde una perspectiva filosófica y de indagación abierta, la práctica de la FpcN también puede conllevar algunos riesgos filosóficos, sobre todo cuando nos encontramos con ciertas maneras de encarar el programa. Es decir, cuando en las escuelas, por ejemplo, se busca hacer filosofía como aquella solución 'mágica' frente a situaciones de violencia o conductas de rebeldía por parte de niños, niñas y adolescentes. Entonces nos preguntamos ¿por qué ocurre esto? ¿Será que hay algo en los escritos de Lipman que permite interpretar a la filosofía como aquella disciplina que puede ser *utilizada para enseñar valores*? ¿Acaso niños, niñas y jóvenes

actúan 'con violencia' porque no saben lo que es bueno, no tienen los valores buenos de la vida, y entonces los y las docentes deberían enseñarles cuáles son esos valores que deberían tener? ¿Creemos que las situaciones de violencia y de rebeldía se deben sola y estrictamente a una 'crisis de valores' o a una 'falta de valores'? ¿Enseñar valores es la única manera de lidiar con las situaciones de violencia y rebeldía? ¿Cuáles serían estos valores cuya sola enseñanza y exposición en clase 'resolvería' las situaciones de violencia y rebeldía? Para nosotras es claro que este enfoque es realmente insuficiente para dar sentido a lo que ocurre en los establecimientos escolares. De todas maneras, consideramos que la Filosofía para Niños brinda un buen marco para diálogos filosóficos, siempre y cuando nos mantengamos alertas de no dejar pasar aquellos puntos ambiguos. Poner esa atención nos alejará de una educación en valores más dogmática, pero nos acercará a la posibilidad de cultivar una mayor sensibilidad ética.

Finalmente, en la última sección mostramos, a partir del análisis concreto de un plan de discusión de Lipman y Sharp, algunas potencialidades del diálogo filosófico. En este punto podríamos preguntarnos si novelas y manuales del programa resultan suficientes para garantizar que los diálogos entre los y las estudiantes sean filosóficos. Desde nuestra perspectiva no se puede decir que por sí solos sean suficientes, el o la docente no debería descansar su 'músculo filosófico' en la rutina creada por otro gimnasta filosófico, si se nos permite la metáfora. Ciertamente los textos del programa son una apoyatura, pero creemos que es importante que los y las docentes no pierdan la posibilidad de hacer filosofía desde sus propias inquietudes. Si tomáramos las afirmaciones de Lipman y equipo como verdades incuestionables, estaríamos haciendo de la FpcN una especie de catequesis —que era precisamente lo que queríamos evitar—. Consideramos que uno de los usos de los planes de discusión, como sostiene Pineda (2006), es ayudar a reflexionar sobre los supuestos que contienen la mayoría de las ideas, sobre todo las ideas sobre valores, conductas,

o sobre cómo deberían ser los sentimientos y las reacciones frente a los mismos. Por lo tanto, es importante que los y las docentes piensen sobre esas preguntas haciendo también un ejercicio filosófico consigo mismos. Podríamos decir que la mayor parte del tiempo se educa a niños, niñas y adolescentes para que respondan y para que accionen de determinada manera porque se los bombardea con información ya procesada y mandatos de todo tipo. Y nos sorprende que en cierta medida esta afirmación se pueda referir también a los y las docentes en general...

En suma, a lo largo de este trabajo mostramos cómo, si consideramos a la ética filosófica como un saber reflexivo, la FpcN no debería ser ejercida al estilo de una catequesis moralizante. Más allá de entender que hacer FpcN contribuye a mejorar, entre otras cosas, las formas de pensar y de actuar de aquellos niños, niñas y adolescentes que la practican con continuidad y cierta periodicidad, no debe ser tomada, creemos, como un kit de emergencia a abrirse sólo en momentos de amenaza de incendio, o en el momento en que las situaciones de violencia acontecen. Fundamentalmente porque no se estaría reflexionando filosóficamente, y también porque dar la palabra a niños, niñas y adolescentes sola y exclusivamente en esos momentos coarta la posibilidad de expandir la reflexión a otros y variados temas y posiciones que pueden contribuir para crear sentidos sobre nuestras experiencias.

Referencias

Agratti, L.; Carrera Aizpitarte, L.; Kohan, W. (2016). La experiencia de filosofía con chicos y chicas en la escuela graduada de la UNLP: lo que un boletín de calificaciones nos hace pensar. En Salas, Ángel Alonso (Comp.) *La enseñanza de la filosofía con niños y adolescentes*. México: Editorial de la Universidad Autónoma de México, pp. 17-33.

Agundez-Rodriguez, A. (2018). Programa de filosofía para niños como propuesta de educación moral: análisis comparado con otros

enfoques de la educación moral. En *childhood & philosophy*, vol. 14, núm. 31, Septiembre-Diciembre, 2018, pp. 671-695.

Caruso, M. y Dussel, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Ed. del estante.

Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.

Filloux, J-C. (2000). ¿Hacia una educación ética? En Osvaldo Guariglia et al. *Reflexión ética en educación y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas en colaboración con la Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 45-57.

Lipman, M. (1997). Actividades para desplegar la filosofía con niñas y niños: planes de discusión y ejercicios. En Kohan, W. O. y Waksman, V. (Comps.) *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: Eudeba.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: de la Torre.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2º ed.). EUA: Cambridge University Press.

Lipman, M. (2005). *Lisa*. Buenos Aires: Manantial.

Lipman, M. y Sharp, A. (1988). *Investigación ética. Manual para acompañar a Lisa*. Madrid: de la Torre.

Lipman, M. y Sharp, A. (1990). *Investigación Social. Manual para acompañar a Mark*. Madrid: de la Torre.

Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan y F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: de la Torre.

Obiols, G. (1997). Enfoques, inserción curricular y metodología para la Educación Ética y Ciudadana. En Obiols, Guillermo et al. *La Formación Ética y Ciudadana en la Educación General Básica*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pineda, D. (2006). Hacia una educación moral en perspectiva filosófica. En *Revista Magisterio*, N° 21, pp. 34-39.

Santiago, G. (2007). *El desafío de los valores. Una propuesta desde la Filosofía con niños*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sharp, A. y Splitter, L. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

*** Autoras**

Carmina Shapiro (shapiro.carmina@outlook.com). Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina (UNR). Se formó en Filosofía con Niños (FcN) con Marta Vennera y Rita Bonifacio en un proyecto de extensión de la misma universidad. Durante los 5 años que duró la experiencia fue capacitadora en Ronda de Palabras, programa de formación en FcN para docentes de nivel primario de escuelas públicas, desarrollado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Diplomada Superior en Enseñanza de las Ciencias por FLACSO Argentina. Especialista en Educación y TIC por Nuestra Escuela, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Actualmente continúa investigando acerca de la FcN en su proyecto de doctorado con beca de CONICET, es adscripta en la cátedra de Taller de Residencia Especialidad Filosofía en la UNR, y dicta una formación anual curricular en FcN en un Profesorado de Nivel Primario.

Maira S. Frutos (mairafrutos@hotmail.com). Profesora y Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Coordinadora en Filosofía con Niños por la UNR. Diplomada en Filosofía para Niños por el Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (CECAPFI) de México. Becaria doctoral del CONICET. En el ISHIR, su investigación se inscribe en la sublínea de investigación "Educación, Sujetos y Cultura", dirigida por Paula Caldo. Integró equipo de Capacitación Ministerial en Filosofía con Niños "Ronda de Palabras". Actualmente participa como miembro del Equipo Capacitador de la Diplomatura Introducción a la Filosofía para Niños, CECAPFI-ARGENTINA y también en el Centro de Estudios filosóficos, históricos y antropológicos en Educación (CEfhaE) de la UNR. Docente reemplazante en la Escuela Orientada Particular Incorporada N° 3174 "Instituto Dante Alighieri". Dicta el Taller "Diálogo Filosófico con Adultos" en la Municipalidad de Pérez. Realiza El micro radial "Filosofía en La XX" en la radio FM la XX- FM 89.3, de la ciudad de Pérez.