

## sobre la necesidad de una filosofía para/con madres y padres en el programa de filosofía para/con niñas y niños

juan carlos sarmiento reyes<sup>1</sup>  
universidad nacional de educación a distancia (es), colombia  
orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-2075-9802>

### resumen

este artículo es un ejercicio de reflexión crítica y propositiva en torno a algunos de los fundamentos, intereses, supuestos y prácticas en desarrollo del programa de filosofía para/con niñas y niños (FpcN). Las críticas y las propuestas aquí sugeridas son el resultado de la mirada de un *extraño*, de un auténtico *foráneo* que ha observado y pensado desde los lindes de otra alameda los orígenes y algunos de los desarrollos del trabajo de Matthew Lipman y sus colaboradores. Es la mirada de quien no ha estado en una comunidad de investigación del programa FpcN. Es la expresión de un *infante*, que no es infante porque carezca de habla, sino porque habla en lengua *extranjera*, con las ventajas que pueda tener esa *extranjería* 'a la Kohan' cuando se torna dialogante con otras comunidades epistémicas. Así, a partir de nuevas indagaciones, el autor propone: 1) desarrollar una filosofía para/con madres y padres (FpcMP) como parte fundamental del programa de FpcN; 2) hacer inclusión y desarrollo de lógicas no-ortodoxas y lógicas informales dentro del mismo programa para comprender de manera más clara, eficiente y enriquecida el pensamiento de las niñas y los niños; 3) fortalecer los vínculos entre la FpcN (incluida FpcMP) y una filosofía de la infancia; 4) incrementar las experiencias del programa con la literatura clásica infantil y juvenil, especialmente con aquella que favorezca más el empoderamiento de las niñas y los niños con respecto a sus madres, padres, cuidadores, maestras y maestros, compañeras y compañeros; y 5) favorecer también, con todos estos elementos, la formación ciudadana de las niñas y los niños.

**palabras clave:** filosofía para/con niñas y niños; filosofía para/con madres y padres; filosofía de la infancia; lógicas no-ortodoxas; literatura clásica infantil y juvenil.

### on the need for a philosophy for / with mothers and fathers in the philosophy program for / with girls and boys

### abstract

This article is a n exercise of critical and proactive reflection around on some of the foundations, interests, assumptions and developing practices of the philosophy for/with children program (P4wC). The critiques and proposals suggested here are the result of a stranger's gaze, an authentic *foreigner* who has observed and thought from the edges of another boardwalk perspective the origins of and some of the developments proceeding from of Matthew Lipman's and his collaborators' work. It is the view of someone who has not been part of a in a research community of inquiry of practicing the P4wC program. It is the expression of an *infant*, who is not an infant because he lacks speech but because he speaks in a *foreign* language, with the advantages that 'Kohan' *strangenessthis foreignness* "à la Kohan"

---

<sup>1</sup> E-mail: [jcsarmiento91@gmail.com](mailto:jcsarmiento91@gmail.com)

sobre la necesidad de una filosofía para/con madres y padres en el programa de filosofía para/con niñas y niños

may have when this becomesenters into a dialogue with other epistemic communities. Thus, based on new research, the purpose of this writing article is to: 1) develop a philosophy for/with mothers and fathers (P4wMF), as a fundamental part of the P4wC program; 2) carry out an inclusion and development ofinclude and develop unorthodox and informal logics within the samethat program, in order to understand the thinking of girls' and boys' thinking in a more clear, efficient and enriched manner; 3) strengthen the links between the P4wC (including P4wMF) and the philosophy of childhood; 4) increase the experiences of the programprogram's use of with classic children's and youth literature, especially with that which favors promotes the empowerment of girls and boys with respect toin their relationships with their mothers, fathers, caregivers, teachers and peers; and 5) also promote, with all these elements, the citizen civic education of the girls and boys as citizens.

**keywords:** philosophy for/with children; philosophy of childhood; unorthodox logics; classic children's and youth literature.

### sobre a necessidade da filosofia para / com mães e pais no programa de filosofia para / com crianças

#### resumo

este artigo é um exercício de reflexão crítica e propositiva sobre alguns dos fundamentos, interesses, pressupostos e práticas em desenvolvimento do programa de filosofia para/com crianças (FpcC). As críticas e as propostas aqui sugeridas são o resultado do olhar de um *estranho*, de um autêntico *forasteiro*, que observou e pensou, a partir de outra perspectiva, as origens e alguns dos desenvolvimentos do trabalho de Matthew Lipman e de seus colaboradores. É uma visão de quem não esteve numa comunidade de pesquisa do programa FpcC. É a expressão de um *infante*, que não é um infante porque carece de fala, mas sim porque fala em língua estrangeira, com as vantagens que essa estrangeiridade “à Kohan” possa ter quando dialoga com outras comunidades epistêmicas. Assim, a partir de novos questionamentos, o autor propõe: 1) desenvolver uma filosofia para/com mães e pais (FpcMP) como parte fundamental do programa de FpcC; 2) incluir lógicas não-ortodoxas e lógicas informais e desenvolvê-las dentro do mesmo programa para compreender, de maneira mais clara, eficiente e enriquecedora, o pensamento das crianças; 3) fortalecer os vínculos entre FpcC (incluída FpcMP) e a filosofia da infância; 4) aumentar as experiências do programa com a literatura para crianças e jovens, em especial com a que favoreça mais o empoderamento das crianças quanto a seus mães, pais, cuidadores, professores e companheiros; e 5) favorecer também, com todos esses elementos, a formação cidadã das crianças.

**palavras-chave:** filosofia para/com crianças; filosofia para mães e pais; filosofias da infância; lógicas não-ortodoxas; literatura clássica infantil e juvenil.

## sobre la necesidad de una filosofía para/con madres y padres en el programa de filosofía para/con niñas y niños

En los contextos escolares se nos suele hablar de democracia participativa para recalcar nuestros presentes y futuros deberes más que para validar nuestros perpetuos e inviolables derechos (Sofi, mi hija de 13 años)

Hay algunas preguntas que sería interesante hacernos acerca del programa de filosofía para/con niñas y niños (FpcN) y que permiten pensarla de nuevo desde sus orígenes hasta sus últimos desarrollos en distintas partes del mundo<sup>2</sup>:

1. ¿En qué medida resulta fructífera la experiencia filosófica para/con niñas y niños (FpcN) sin una suficiente experiencia filosófica para/con (sus) madres y padres<sup>3</sup> (FpcMP)<sup>4</sup>?
2. ¿Por qué es importante incluir el manejo de lógicas no-ortodoxas e informales dentro del programa de FpcN?
3. ¿Por qué sería favorable fortalecer los vínculos entre la FpcN y alguna filosofía de la infancia?

---

<sup>2</sup> Estas preguntas pretenden provocar un ejercicio de reflexión genuino en torno a algunos tópicos del programa de FpcN. Es claro que no solo tiene las ventajas sino también las limitaciones propias de la mirada de un 'intruso': inexperto en el ejercicio concreto de las comunidades de indagación, conocedor de solo algunos desarrollos del programa, ajeno a muchos de los debates que se hayan suscitado sobre estos mismos asuntos o cercanos. En consecuencia, cada afirmación aquí plasmada está particularmente puesta a consideración de quienes conocen internamente el programa. Lo enfático que puedan ser algunas de ellas obedece a la necesidad de comunicarlas con convicción, para entrar a través de ellas en diálogo abierto y crítico conmigo mismo y, de la manera más respetuosa, con el programa. No intento hablar desde un saber, sino desde la experiencia de un pensar propio, desde el habitar en la pregunta, y en la aproximación hacia alguna posible verdad que devenga beneficio común. No pretendo desconocer ninguno de los grandes alcances logrados dentro del programa en su trabajo mancomunado. La intención última y más importante de todas estas cuestionamientos y reflexiones es contribuir al bienestar actual de las niñas y los niños que son la razón última del trabajo filosófico con ellas y ellos. ¿filosofía para niñas y niños? o ¿niñas y niños para la filosofía? Parto aquí de la convicción profunda de que es la filosofía la que debe favorecer, en alguna medida, el bienestar de las niñas y los niños; y que este favorecimiento es el que se encargará de dar los mejores frutos para el resto de la humanidad.

<sup>3</sup> Utilizaré en adelante el neologismo vanguardista *mpadres*, sugerido por uno de los revisores de este artículo, para abreviar las palabras *madres y padres*, excepto cuando requieran de sus respectivos artículos gramaticales dentro del texto.

<sup>4</sup> En todo el escrito el concepto de madres y padres, *mpadres* es extensivo a otras figuras maternas y paternas con las que el niño tiene su mayor contacto y vínculo en casa, de quienes recibe el mayor cuidado y con quienes comparte el mayor afecto.

4. ¿Sería conveniente fortalecer en el programa el uso de la literatura clásica universal para enriquecer la experiencia filosófica en los hogares y las escuelas?<sup>5</sup>

Antes de abordar estos cuestionamientos, parto de un supuesto análogo al de Thomas Kuhn (2006) con respecto a las ventajas que podría tener la mirada de quien no haya pertenecido a una determinada comunidad epistémica o, para el caso propio, de quien nunca haya sido miembro activo de alguna comunidad de investigación del proyecto FpcN. En este sentido, se trata de la mirada de un *infante*, no porque sea un *in-hablante* sino, más bien, porque habla en lengua 'extranjera', de aquella manera de *extranjeridad* cercana a la que Walter Kohan definiera recientemente en su *Abecedario de infancias* (2018)<sup>6</sup>.

Tratándose de una primera aproximación a la distancia, aún con la necesidad de conocer y explorar mucho más en el programa, no pretendo brindar una respuesta definitiva a cada una de estas preguntas, y ni siquiera hacerles todo el abordaje que cada una requiere. Solo aspiro a dejarlas claramente planteadas y a sugerir algunos primeros caminos de solución, pero únicamente a manera de primera apuesta; apuesta que habría que seguir madurando y debatiendo. La relación que hay entre las cuatro preguntas formuladas se refleja en forma explícita en algunas partes del texto.

---

<sup>5</sup> No me refiero acá a los escritos de Lipman, Sharp, etc. Me refiero a los textos que se han utilizado de la literatura clásica universal (infantil o juvenil) dentro del programa.

<sup>6</sup> Esta lengua es 'extrajera' en cuanto que el infante habla de manera distinta, 'extraña' a la adulta, oscura para otras formas más visibles de hacerlo. Su ausencia total o parcial de apalabramiento no es una carencia, sino otra forma de habitar el mundo, de habitar el lenguaje, que podría ser pensado solo desde otras lógicas distintas a las tradicionales o, quizás, desde formas de expresión alógicas reconocibles desde una filosofía de la infancia. Por otro lado, debo aclarar que en esta ocasión no 'distanciaré' entre sí (ni diferenciaré) los conceptos *infancia* y *niñez*. Los esfuerzos hechos por otros para lograr recientemente alguna distinción son indudablemente de gran valor: decir, por ejemplo, que la niñez es un tiempo cronológico (*chronos*), una etapa de la vida; mientras que la infancia es un tiempo de intensidad o de oportunidad (*kairós*) o una experiencia y devenir (*aión*). Aun así, no creo que deba decirse que la infancia no corresponde en ningún sentido a una etapa cronológica de la vida, si bien puede significarse de muchas otras maneras. Encuentro demasiado riesgoso invisibilizar nuevamente a las niñas y los niños al momento de convertir la infancia, por ejemplo, en una simple metáfora o en una analogía. Comparto la idea de que los nombres que damos a las cosas no son ni naturales ni arbitrarios en sí mismos, sino más bien convencionales. Pero, por lo mismo, sugiero que se tengan presentes sus microhistorias, tanto las microhistorias de los términos, como las microhistorias de aquello que ellos nombran.

*sobre la necesidad de una filosofía para/con mpadres (fpcmp) en la filosofía para/con niñas y niños (fpcn)*

Resultaría limitado creer que el éxito de la FpcN dependa especialmente del grado de conocimiento, preparación y compromiso que posean la escuela, sus maestras y maestros, así como del grado de inmersión que logren sus estudiantes en la filosofía, mediante el uso de herramientas y recursos propios del programa. Se supone que los logros concretos de las niñas y los niños en esta materia serán la mejor muestra del objetivo último de este proyecto. No obstante, se ha hecho prácticamente invisible el papel de las madres, los padres (o de quienes hagan las veces de estas figuras) en este proyecto para que sea particularmente exitoso. En efecto, su mayor éxito depende, en gran medida, del grado de conocimiento, preparación y compromiso que ellas y ellos puedan tener con sus hijas e hijos. Resulta, en consecuencia, necesario pensar de ahora en adelante la manera de implementar una FpcMP como parte fundamental del programa de FpcN o, para arriesgar aún más en la propuesta, como su piedra angular.

Las razones para que Matthew Lipman no haya fijado justamente su atención en esta necesidad sentida es, sin lugar a dudas, de gran importancia y daría pie a un nuevo y minucioso examen de todo el desarrollo de su pensamiento. Sin embargo, por ahora mi interés estará centrado en iniciar una reflexión crítica en torno a la manera como se ha implementado el programa de FpcN sin un programa de FpcMP e invitar a la búsqueda de una alternativa favorable para repensar y reestructurar el programa mismo. Parto de considerar poco confiable la apreciación de Lipman cuando nos dice que “tranquilizador ha sido el cálido recibimiento otorgado a la filosofía (FpN) por los propios niños y padres (con quienes, aparentemente hablan sin cesar de ella)” (LIPMAN, 1998, p. 354). Esta conversación de los niños con los padres en torno a la FpN que supuso Lipman puede producir más preocupación que tranquilidad.

Si desde sus orígenes fue un verdadero reto iniciar el proyecto FpcN, no menos lo será el reto de repensar el proyecto que incluya la FpcMP. Por un lado, se puede

pensar en dificultades como la edad de las madres y los padres, sus ocupaciones y hasta su falta de disposición para involucrarse en el programa. Por otro lado, se puede pensar en la dificultad de irrumpir en las casas de los niños y afectar sus vidas privadas a la hora de procurar comprometer más a sus *mpadres*. No obstante, la primera dificultad no se diferencia mucho de la misma que se haya tenido durante todos estos años al aproximarse filosóficamente a las niñas y los niños, y la segunda dificultad no está tan lejos de compararse con tantas acciones que desde la escuela ya han estado afectando la privacidad de sus hogares.

Si Lipman pensó en mejorar el nivel de los estudiantes que llegaban a la universidad a cursar materias filosóficas o afines -en una mirada retrospectiva, preocupada y cuidadosa sobre los escolares- ¿por qué no completar este ‘retroceso’ hasta los primeros años de vida? Si era indispensable involucrar a las maestras y los maestros de las escuelas en el programa de FpcN, ¿cómo no involucrar prioritariamente a sus *mpadres*? Las dificultades no pueden convertirse para nosotros en un pretexto para evadir esta oportunidad, como tampoco el hecho de que el propio Lipman no lo hubiera realizado. La revisabilidad y mejorabilidad del programa forma parte también del pensamiento de su(s) fundador(es). En síntesis, la FpcN asumiría de entrada la existencia de una especie de ‘orfandad’ al incluir a las niñas y niños dentro del programa sin incluir expresamente a sus *mpadres*.

Así las cosas, la necesidad de una FpcMP resulta bastante obvia, pues todos sabemos que quienes tienen mayor influencia durante los primeros años de vida de la niña y el niño, como de la adolescente y la adolescente, regularmente son sus *mpadres* y familiares<sup>7</sup> más cercanos. Durante toda su etapa escolar, por poco tiempo que compartan entre semana con sus *mpadres*, las niñas y los niños mantienen y fortalecen sus vínculos con ellas y ellos mucho antes que hacerlo con las maestras y los maestros en la escuela, y en mayor medida. Y si sus *mpadres* no están involucrados con la FpcN,

---

<sup>7</sup> Al hablar de familia y familiares no se pretende ideologizar el círculo de personas que son más cercanas sanguínea y afectivamente a la niña y al niño. No hay más que una connotación social, a cambio de una declaración religiosa o política, en el uso de estos términos. A la final, *familia* se ha dicho y se sigue diciendo de muchas maneras.

el efecto general del proyecto será significativamente menor, pudiéndose incluso reducir a su mínima expresión. De hecho, habría que pensar aquí también esta opción de la FpcMP en toda la etapa previa a la escolarización, al igual que en el caso especial de aquellas niñas y niños que se encuentran en la modalidad de educación desescolarizada o informal. La FpcMP sería, entonces, una manera de lograr efectos más significativos en cualquier proyecto filosófico con niñas y niños.

¿Cómo justificar tantos esfuerzos de la FpcN desde la escuela, si en la casa de las niñas y los niños no hubiera el apoyo suficiente para darle al programa la continuidad, coherencia y consistencia suficientes? Sería tanto como hacer un plan escolar de prevención contra el maltrato infantil, o a favor de la erradicación de todo tipo de violencia intrafamiliar, sin involucrar a las madres y a los padres. Sus prácticas quedarían al margen de los propósitos de la escuela. La filosofía para/con niñas, niños, *mpadres* podría ser parte de esa hoguera de la casa alrededor de la cual confluyan naturalmente todos sus miembros, como para los antiguos griegos lo era el sagrado fuego. Ese brasero que inspire, nutra y recoja muchos de sus vínculos, afectos, reflexiones, acciones transformadoras, cuidados recíprocos y, por supuesto, el flujo natural de las diferencias.

La idea de involucrar desde un principio a las madres y los padres en el proyecto FpcN, mediante el proyecto FpcMP, no sería precisamente la de anticipar la tarea de las maestras y los maestros en la casa, y ni siquiera la de prolongarla. Se trataría de comprometer filosóficamente a las madres y los padres, y a las hijas y los hijos, en la manera de crear y recrear algunos de sus vínculos. Se trata de acompañarlos en la construcción de mejores relaciones materno/paterno-filiales, de ayudarlos a identificar y comprender cómo se 'cruzan' y 'descruzan' sus experiencias personales.

No obstante, si las madres y los padres no están ni en capacidad ni en disposición de hacerlo, o si no se les brinda esta oportunidad de fortalecer las relaciones con sus hijas e hijos en consonancia con la FpcN, el trabajo hecho desde la escuela será no solo más difícil, sino quizás estéril, al punto de poderse convertir con

el transcurso del tiempo en una rutina más en el aula de clase, que idealice aquello que podría tener efectos reales en la vida de la niña y del niño. En el mejor de los casos, la FpcN y la FpcMP podría ser más bien una prolongación en la escuela del trabajo comenzado en casa.

Ahora bien, el reconocimiento de la infancia como niñez<sup>8</sup>, a propósito de la FpcMP, se puede ver amenazada por la tendencia al logocentrismo en la medida en que este se haga presente en la FpcN. Las tendencias logocéntricas proceden frecuentemente de miradas marcadamente cognitivas del ser humano y son recurrentes en las reflexiones de los antecesores e iniciadores del programa. La complejidad de lo humano nos invita a pensarlo multidimensionalmente sin necesidad de construir una especie de jerarquía en cuya cúspide se encuentre justamente la racionalidad. Esta observación aplica, con mayor razón, al pensar en las niñas y los niños, con el riesgo claro de caer en el adultismo<sup>9</sup>. No es adecuado, entonces, inclinar la balanza a favor del desarrollo de la racionalidad en la niña o el niño en nombre de la educación filosófica. Si la filosofía contribuye a cultivar esta importante dimensión humana, no debería partir de algún supuesto que nos haga creer que se trata de la dimensión superior o de la conductora u organizadora de todas las demás dimensiones. Esto haría pensar con pretensión el saber filosófico, con halo de superioridad sobre otros saberes y disciplinas. Considero que los racionalismos no convienen a los propósitos de la FpcN.

Frente a esto podría objetarse que justamente la FpcN reconoce desde sus orígenes al menos tres dimensiones del pensamiento: su dimensión crítica, su

---

<sup>8</sup> No pretendo hacer aquí ninguna diferencia entre infancia y niñez, como sí podría requerirse para otros fines. Utilizo además el singular *infancia* o *niñez*, sin desconocer la existencia de poblaciones en condiciones muy diversas a nivel cultural, económico, geográfico... que han dado pie al uso del plural *infancias* o *niñeces* en campos de estudio específicos como el de las ciencias sociales y humanas.

<sup>9</sup> Esta expresión se refiere a una inadecuada relación que establecen a veces las personas adultas con las niñas y los niños como si se tratara de una relación entre seres superiores y seres inferiores. El adultismo abarca también al hecho de que algunas personas adultas ven a la niña o al niño exclusivamente como un ser en potencia de ser otra persona adulta, invisibilizando de esta manera su presente como niña o niño. A escala mayor, adultista puede ser la mirada del Estado cuando ve a la niña y al niño solo como proyectos políticos, como futuros ciudadanas y ciudadanos. Es la infancia vista como una etapa que debe superarse muy pronto para llegar a ser cada quien una no-niña o un no-niño.

dimensión creativa y su dimensión ética; y que estas tres dimensiones no son jamás reductibles al pensamiento lógico. Sin embargo, es evidente que se entienden estas dimensiones como formas distintas de pensamiento. Esto se muestra muy claro en narrativas como la de *Natasha* (LIPMAN, 2004). Las niñas pueden vestir como las personas adultas, hablar como tales y hasta hacer los gestos que ellas hacen cuando están en planes de conquistar una pareja, pero esto no significa que sea lo que corresponda naturalmente a ese momento de sus vidas, a su intensidad, a su infancia, a su tiempo de juego... sea de *chronos*, de *kairós* o de *aión*<sup>10</sup>. Revestir a las niñas y los niños de mayor racionalidad o apariencia adulta no los hará ser lo que no son. Dentro del programa de FpcN ha habido una innegable preocupación porque el cultivo del pensamiento filosófico en las niñas y los niños no solo les induzca a pensar paulatinamente con mayor rigor, sino a que se interroguen de maneras distintas en busca de nuevas soluciones a los problemas, y a que se vayan descentrando de sus propias preocupaciones en aras de la búsqueda de un bien común.

Pero, a manera de ejemplo, que haya presencia de pensamiento cuando experimentamos nuestras propias emociones o que se les pueda racionalizar en alguna medida, no nos autoriza a convertirlas en otra forma de pensamiento. Aún si las bauticemos con ciertos 'apellidos', como *inteligencia emocional* o *pensamiento afectivo*, no podríamos aseverar que pertenecen a una misma familia. Sabemos que la sustantivación del pensamiento ha merecido críticas muy fuertes desde su invención cartesiana. El logocentrismo presente en los orígenes de la FpcN consistiría justamente en la pretensión de convertir las múltiples dimensiones de la niña y el niño en otras formas más de pensamiento. Que podamos hablar hoy en día de inteligencias múltiples no nos obliga a creer que toda nuestra capacidad y desarrollo humanos sean reducibles a nuestra racionalidad ni que se equiparen a ella.

Consecuentemente, es muy favorable que desde la filosofía para/con niñas y niños (FpcN) y la filosofía para/con *mpadres* (FpcMP) no se lea la cognición

---

<sup>10</sup> Sólo quiero recalcar que, desde cualquier mirada de la infancia referida a las niñas y los niños, siguen existiendo características propias de los primeros ciclos de la vida que abren posibilidades de pensamiento, pero que también señalan límites identificables de lo posible.

exclusivamente desde metáforas<sup>11</sup> como la computacional o la conexionista. Es preferible que se haga énfasis en la metáfora narrativa, como parece efectivamente hacer Lipman al hablar del lugar del pensamiento en la educación (2016), aunque no se hubiera escrito o no hubiera conocido Lipman aún la obra de Jerome Bruner (1991). Esta metáfora, que es más bien una analogía, permite pensar la cognición humana como una construcción permanente de narraciones que tejemos en el día a día, colmada de sentido, y que no es reductible al procesamiento de información, ni a un *complexus* de ideas. No deja, entonces, al margen otras funciones del lenguaje como la expresiva o la directiva, como suele hacerse en la analogía del ordenador, pues no se simplifica el pensamiento ni el lenguaje a procesos psicológicos.

Aun así, está siempre al acecho Procusto<sup>12</sup>. Corremos siempre el riesgo de acostar en su lecho la complejidad de lo humano, la complejidad de la niña y el niño, so pena de terminar cercenándolos a la medida que da exclusivamente la complejidad del pensamiento humano. En nombre de un tal 'proyecto ilustrado' podemos olvidar que las experiencias no racionales e intensas de las niñas y los niños requieren de acompañamientos más básicos por parte de sus *mpadres*, de sus cuidadoras o cuidadores (gestos que estarían justamente menos racionalizados): un abrazo, el reconocimiento y la validación de sus emociones, sentimientos, afectos, etc.; y, por supuesto, de su derecho inalienable a expresarlos libremente. La racionalización aquí resultaría secundaria.

Que la persona adulta quiera explicar o aclarar por qué la niña o el niño se sienten mal, sin haber siquiera validado antes su sentir, no sería lo deseable. Mucho

---

<sup>11</sup> Utilizo la palabra *metáfora* por ser la más común dentro de la literatura científica, pero se trata más bien de un símil o de una analogía.

<sup>12</sup> Recordemos que, según la narración mítica griega, Procusto tenía en su hostel un lecho secretamente adaptable al tamaño de sus clientes. Solía acomodarlo a un tamaño diferente al tamaño de su inquilino de turno. Si al viajero le quedaba alguna parte del cuerpo sobrando fuera del lecho, se la cortaba mientras dormía profundamente. Es decir, Procusto no acomodaba la extensión del lecho al cuerpo, sino que cercenaba una parte del cuerpo para acomodarlo al tamaño del lecho. Es común que se cometa este mismo tipo de aberración en las narraciones de los historiadores que pretenden hacer la gran historia universal. Bien puede ser el caso, más específico, de algunas de las narraciones históricas de disciplinas científicas como la psicología, cuando estas tienen el ánimo de defender exclusiva y dogmáticamente una postura epistemológica (SARMIENTO, 2016). En este caso, utilizo el mito de Procusto para criticar cualquier reduccionismo o simplismo filosófico al hablar de las niñas y los niños.

menos, que se pretenda invalidar sus sentimientos buscando razones para exigirle un autocontrol en nombre de un comportamiento más ‘maduro’. En esos momentos especiales seguramente se requiera, por parte de las madres y los padres, mejores vínculos con sus hijas e hijos que les ayuden a vivir tales experiencias plenamente, que les permitan ‘asimilarlas’ con absoluta naturalidad: trátase de la ira o de la euforia, trátase de la alegría o de la tristeza. Racionalizarlas sería propio de un segundo momento, si así se requiere, pero no para intentar ‘curarlas’ con reflexiones extensas, comparaciones con otras niñas o niños, amenazas con castigos, chantajes o premios. Se trata de que la filosofía, aunque pueda ser terapéutica, no ignore o menosprecie las recomendaciones que puedan venir de otras disciplinas y saberes, sino que se articule cada vez más con las mismas.

Sabemos que los duelos humanos se expresan de muy diversas formas. Puede ser, naturalmente, a través del llanto, en una conversación espontánea; pero, también, valiéndose de formas mucho más simbólicas como una canción, un poema, una novela. Sin embargo, en un grado mucho menor, se expresan a través de razonamientos o argumentos más elaborados e inducidos por un interlocutor, como ocurre técnicamente en una TREC<sup>13</sup>. Acompañar preferencialmente estas experiencias infantiles de duelo con un conglomerado de *discurrir*es y degluciones filosóficas, por buenas que estas nos parezcan en el mundo adulto, no pareciera ser lo más adecuado. Aun así, pareciera ser que algunas personas adultas desearan ver a sus hijas o hijos, estudiantes, haciendo grandes razonamientos para solucionar sus dificultades personales, como se muestra ficticiamente en *El descubrimiento de Harry* (LIPMAN, 2003). En contraste, no es extraño observar que las niñas y los niños prefieren hacer sus duelos mediante el llanto o, en algunas edades, expresarlo simbólicamente a través de su juego, improvisando, y con ‘indisciplina’, en lugar de acudir al uso de la argumentación adulta para hacer una especie de catarsis formalizada.

---

<sup>13</sup> Terapia Racional Emotiva Conductual propuesta hacia 1953 por el psicólogo Albert Ellis (1980) y aún vigente en algunas partes del mundo. Ellis parte de creer que muchos de nuestras emociones y comportamientos dependen de nuestros pensamientos en una especie de cadena causal pensamiento-emoción-conducta.

No pretendo negar la posibilidad de hacer un ejercicio filosófico adaptado a las características de las niñas y los niños, según sus edades. Pero, me parece necesario subrayar el riesgo que existe de olvidarnos de sus necesidades más inmediatas, quizás en el afán de querer desarrollar más sus habilidades argumentativas. Si pensáramos que razonar puede ser también una forma de juego, sería bueno tener presente que las niñas y niños necesitan, en algunas edades especialmente, conducir sus propios juegos e involucrar, solo a decisión propia, a otras personas en los mismos. El juego conducido por la persona adulta no coincide, necesariamente, con los propósitos de la niña o el niño, quienes deberían jugar la mayoría de su tiempo sin filosofar<sup>14</sup>. Esta puede ser también una adecuada conclusión que provenga del ejercicio filosófico dentro del programa de FpcN.

Hubiera sido preferible, y quizás más cercano a la cotidianidad de las niñas y los niños, encontrarse en la historia de *Harry* (LIPMAN, 2003) con abundancia de momentos lúdicos, fueran almohadazos u otros juegos informales, antes que con tantas inferencias dentro de sus diálogos. Sería interesante, además, en el caso de las novelas creadas dentro del mismo programa, hacer mucho más visibles las críticas de las hijas y los hijos hacia sus *mpadres*, maestras y maestros. No para fomentar la pérdida de límites del comportamiento estudiantil, sino para abrir un espacio de reflexión distinto al tradicional, en el que la razón siempre la han tenido los mayores. Por eso, este tipo de escritura podría estar pensada tanto para los estudiantes como para sus *mpadres*, maestras y maestros. Sería una manera distinta de escuchar a las niñas y los niños, de dialogar con ellas y ellos, de debatir abiertamente sobre sus impresiones y diferencias. Esto facilitaría que la escucha no se convierta en una actitud solo aparentemente abierta por parte de la persona adulta, sino auténticamente abierta y dialogante. Esto evitaría que ocurriera que la persona adulta creyera saber previamente el camino de salida hacia una verdad superior y definitiva, como ocurre al filósofo en el mito de la caverna cuando retorna al fondo de la misma.

---

<sup>14</sup> No estoy negando las lúdicas que haya en el ejercicio filosófico, pero no debe confundirse con el juego no inducido propio de la infancia.

Esto favorece, por supuesto, el auténtico ejercicio democrático en los hogares y las escuelas, y entre los propios estudiantes. ¡Que el protagonismo sea de las niñas y los niños!, no de las madres y los padres ni de las maestras y los maestros, como regularmente sucede. Lo deseable es que las niñas y los niños no sean en esas novelas ‘adultos disfrazados de niños’, es decir, que su protagonismo sea auténtico, y no solo una manera aparente de hacer creer que la niña o el niño es el ser pensante, cuando quien lo hace es el escritor o escritora para imponer sus ideas a sus lectoras y lectores.

¿Para qué inducir dentro del programa a la niña o al niño a razonar como lo hace la persona adulta?, ¿no resulta ser todo un acto de colonialidad? ¿Para qué preocuparnos por acelerar sus procesos cognitivos, si hacerlo nos puede hacer cometer un error semejante al que pudiera cometer quien pretenda enseñarle a caminar o a hablar<sup>15</sup>? Sin una FpcMP dentro del programa posiblemente habrá más errores de esta índole en casa y en la propia escuela.

*sobre la pertinencia de la inclusión de lógicas no-ortodoxas e informales dentro del programa de experiencia filosófica con las niñas y los niños (fpcn)*

La preocupación que siempre ha mostrado la FpcN porque las niñas y los niños piensen más, y de mejor manera, pareciera reflejar la originaria convicción de Lipman de que la racionalidad tiene una función privilegiada sobre otras dimensiones humanas. Si eso fuera todo lo que hubiera que pensar, nos alejaríamos desde la filosofía misma de la controversia vigente acerca de qué es aquello que nos hace humanos e, incluso, de la pregunta obligada acerca de qué es lo que hace la filosofía o la filósofa y el filósofo. Los límites de lo pensable y lo decible, y la

---

<sup>15</sup> A menos que nos empeñemos en negar que conductas como caminar o hablar sean innatas; aunque, por supuesto, requieran del desarrollo natural de ciertas estructuras para aparecer, y de la estimulación no manipulada del entorno para que ocurran en algún momento. No estoy, por ende, refiriéndome aquí al hecho de hablar una lengua en particular, sino a la capacidad para aprender a hacer algo propio con las palabras y que vamos encontrando y asimilando con el tiempo. Adicionalmente, no trato de negar que, en el diálogo con las niñas y los niños, podamos ilustrarlos o ayudarlos a descubrir significados o términos nuevos; o que podamos hacerles correcciones en el uso de su lengua nativa u otra que estén aprendiendo, a partir de los parámetros idiomáticos que tengamos. No obstante, como luego lo señalo, hablar (en sentido amplio) no se reduce a la articulación de palabras, sino a distintas manifestaciones de la voz, del cuerpo y sus extensiones con las que algo comunicamos.

importancia que tengan estos límites, es posible como parte del reconocimiento filosófico a otras formas de saber, de actuar, de sentir, de comunicarse, que no quedan atrapadas por ella. Una consecuencia inmediata de cerrarse a estas convicciones sería la creencia de que lo prioritario del programa es enseñar a pensar, y a pensar de la manera más correcta posible. Me parece fundamental, a este propósito, que revisemos en la FpcN aquella convicción inicial, pues no parece haber manera alguna de enseñar a pensar a otro, ni mucho menos a pensar de la manera adecuada o, a nivel comparativo, a pensar de una manera superior a otra<sup>16</sup>. Si aceptamos estas consideraciones, perdería sentido tratar de enseñarles a las niñas y a los niños a pensar y, por ende, a pensar adecuadamente<sup>17</sup>. Tal pretensión resultaría ahora tan

---

<sup>16</sup> Hago alusión a la distinción de Lipman entre el pensamiento cotidiano y el pensar superior o de alto orden, también como lo recuerda Kohan (GARCÍA, 2002).

<sup>17</sup> No pretendo caer con ello en un escepticismo radical frente a la posibilidad de todo saber (negar que  $2+2=4$ ). Solo quiero enfatizar que una forma típica del adultismo consiste en pensarnos como pastores que, gracias a nuestra gran sabiduría, conducimos por el camino correcto a nuestras ovejas porque bien las conocemos. No sobra la instrucción de la persona adulta, su orientación, su acompañamiento, su buen consejo; así como no está demás que ayude con su experiencia a las niñas y niños a encontrar ciertos límites para que logren una sana disciplina y mejores resultados en sus tareas cotidianas. Pero, lo que está en cuestionamiento aquí es la excesiva confianza en las propias apreciaciones, en las propias creencias, en las propias experiencias, sin contar con las apreciaciones y creencias de las niñas y los niños. Esta excesiva confianza de la persona adulta suele provocar errores de distinto grado a la hora de orientar y tomar decisiones en los contextos educativos. ¿Acaso qué sería enseñar a pensar correctamente? ¿Quién podría decir que tiene una respuesta mejor que otra, de manera indubitable, hablando de ciertos asuntos de la vida? Los *mpadres*, maestras y maestros que no se hacen en serio estas preguntas pueden pasar fácilmente del lado del autoritarismo. Es diferente afirmar que se puede *educar el pensar* a decir que se puede *enseñar a pensar*. Cuando se afirma que se puede educar el pensar se parte del supuesto de que el pensamiento ya existe, solo que en alguna medida se puede orientar en la dirección que uno mismo, o alguien más, considere mejor. Cuando se afirma que se puede enseñar a pensar, en cambio, se parte de creer que determinada persona está en capacidad de decirle a otra cómo se hace para empezar a pensar o de entrenarla directamente para que lo haga por primera vez. Ahora bien, si se afirma que se puede *enseñar a pensar correctamente*, en cambio, se puede estar haciendo referencia al contenido mismo del pensamiento, lo que implica asumir que el enseñante ya está en la verdad y que simplemente se la va a transmitir a otro. Finalmente, si se entiende por *enseñar a pensar correctamente* enseñarle a pensar a otro con corrección lógica, se parte de creer que solo hay una forma de hacerlo correctamente, que hay una única lógica, una única manera de hacer válido un razonamiento y que se puede dar a conocer o explicar a otro las reglas de la lógica. Pero, estrictamente hablando, esto último no sería enseñar a pensar, sino solo dar a conocer de qué manera se pueden hacer un cierto raciocinio. Que el otro se ciña al rigor de ciertas reglas que antes no conocía explícitamente o no entendía o no seguía con rigor, en realidad, no implica que otro le haya enseñado a pensar, y ni siquiera, que le haya enseñado a pensar correctamente. Esta flexibilidad es sana para el pensamiento humano, a menos que se quiera hegemonizar la lógica y pensar que no existen otras lógicas que logren, por ejemplo, quebrantar el principio de no-contradicción de manera no-trivial. A este asunto me referiré un poco más adelante, sin que sea el asunto en el que pretenda detenerme en

fantasiosa como pensar que el castigo pueda producir en las hijas y los hijos o en nuestros estudiantes algún aprendizaje duradero favorable para la formación de su autonomía. Con mayor razón, no podríamos pretender enseñar a una niña o un niño a pensar haciendo uso de la filosofía, y menos si se cree que para ello deba asimilar los contenidos y las aplicaciones de herramientas como la lógica formal (SARMIENTO, 2018)<sup>18</sup>.

Cuando creemos posible, y además necesario, enseñar a pensar correctamente a una niña o a un niño, solemos partir de otro supuesto: el supuesto de que las niñas y los niños creen muchas cosas, pero que en realidad no las saben; mientras que las personas adultas, más que creerlas, las sabemos. Esta especie de discriminación adultista es una herencia de la concepción platónica del saber entendido como creencia racionalmente justificada. Si se piensa que este es el camino indefectible hacia el saber, se va a creer también que, para justificar sus creencias, la niña y el niño deberán hacer uso riguroso de las reglas lógicas deductivas, inductivas, analógicas u otras posibles. He aquí un problema clásico de las jerarquías inapropiadas que hemos trazado las personas adultas entre las nociones epistémicas de *creer, saber y conocer*, como si acaso sus fronteras no fueran francamente difusas (SARMIENTO, 2011)<sup>19</sup>.

Si yo pretendiera enseñarle a pensar a una niña, por ejemplo, paradójicamente tendría que partir de suponer que ella ya piensa, que tiene además la capacidad de comprender con su pensamiento aquello que quiero enseñarle. Esta falacia por petición de principios habría sido puesta en evidencia desde el siglo pasado por

---

este trabajo. Se puede *aprender a pensar* sin que esto implique que se pueda *enseñar a pensar*. Para hacer esta diferencia resulta útil desemparejar la relación o el 'diptongo' *enseñanza-aprendizaje* y recordar que bien podemos hablar del 'hiato' *enseñanza y aprendizaje*.

<sup>18</sup> Como se ha sugerido antes, de otra manera, la lógica formal como disciplina nos muestra estructuras de pensamiento y explicita reglas de inferencia, pero no es por virtud de la misma que aprendemos a pensar. Las personas que conocen de lógica formal no tienen el privilegio de pensar mejor ni de manera más adecuada que las que no, si es que se pudieran armar estas jerarquías. El biólogo no enseña a vivir, ni a vivir mejor; ni el lógico enseña a pensar, ni a pensar mejor. Los ejercicios de lógica habilitan el pensamiento del estudiante para que piense con mayor rigor con respecto a una reglas y principios que han sido aceptados previamente como verdaderos y válidos. Pero, el pensamiento no se restringe a ellos, ni la lógica se reduce a la lógica ortodoxa y sus axiomas. Es, por lo mismo, relevante que se introduzca el estudio, desarrollo y uso de lógicas no-ortodoxas e informales (SARMIENTO, 2018).

<sup>19</sup> Ya había empezado a trabajar esta idea en otro artículo (SARMIENTO, 2010).

Wittgenstein en su *Tractatus Logico-philosophicus* (1984). No se puede, enseñar a pensar, solo se puede incitar a hacerlo, y estas dos cosas son bien distintas. Se puede provocar el pensamiento de la niña y el niño, pero no seremos nosotros quienes transmitamos a cada quien la manera de lograrlo. Cosa distinta es la enseñanza de la lógica como una manera de hacer explícita a otros las formas como razonamos a partir de ciertas afirmaciones.

Al margen de la FpcN, es lamentable que a veces se quiera hacer obrar desde muy temprano a las niñas y a los niños de la misma manera como lo hacemos las personas adultas. Para lograrlo se procura volverlos más obedientes, obedientes a sus *mpadres*, maestras, maestros y demás personas mayores que consideramos tradicionalmente figuras de autoridad. Al parecer, la intención no ha sido, en cambio, facilitarles a las niñas y los niños las cosas a favor de su desarrollo hacia la autonomía, para que puedan ser autocríticos, y críticos frente a la autoridad en función de su justo bienestar, de su derecho a alcanzar alguna forma de felicidad; o bien, en palabras de Kohan, a ser “subjetividades más libres, imprevisibles, menos disciplinadas” (GARCÍA, 2002, p. 63). Qué importante, entonces, el papel de *mpadres* en estos acompañamientos a las niñas y los niños, y, por lo mismo, que importante su acompañamiento desde el programa (FpcMP), aún por encima del acompañamiento a las maestras y maestros en formación para orientar las comunidades de indagación.

El tipo de lógica tradicionalmente estimada por la FpcN, como ya se ha sugerido, está más cercana a la metáfora computacional de la mente que a la metáfora narrativa, pues se ocupa preferencialmente del lenguaje. La lógica aristotélica no está desarrollada especialmente para comprender el pensamiento de las niñas y los niños, sino particularmente para formalizar el pensamiento adulto, maduro, científico, político, ético y jurídico. En este sentido, hace falta también implementar algunas lógicas no-ortodoxas e informales dentro del programa que empiecen por facilitar a *mpadres* una mayor comprensión acerca de la manera de razonar de sus hijas e hijos y que, incluso, propicien el debate en torno a la existencia de más de una forma de

pensar 'correctamente', 'lógicamente', o bien, que ilustren acerca de la presencia de formas alternativas de hacerlo.

Lógicas como la divergente, la trivalente, la polivalente, no-monótona, temporal, espacial, epistémica, *fuzzi*, paraconsistente, dialéctica, y demás<sup>20</sup>, pueden ser de gran utilidad dentro de la FpcN. La razón es que estas lógicas permitirían visibilizar mejor las distintas formas de pensar de las niñas y los niños y evitarían el monismo lógico que tanto nos ha limitado en el pensamiento 'occidental'. Estas lógicas nos podrían hacer entender que existen muchas maneras de razonar que se distancian de aquellas propias de la ciencia moderna, de la lógica binaria y formas similares de razonar (SARMIENTO, 2018). Permitirían algunas de ellas formalizar lenguajes que no caben dentro de la clasificación tradicional de los modos categórico, apodíctico o problemático de nuestras proposiciones. Adicionalmente, no solo podríamos reflexionar en torno al valor del pensar no lineal, sino también en torno al valor del no-pensar, de ese 'no-pensar' de las niñas y los niños análogo a los silencios en la música. El pensamiento no debería ser, como dice Kohan (GARCÍA, 2002), un

---

<sup>20</sup> Aunque tendré que desarrollar esta propuesta en otro artículo, quisiera señalar brevemente los rasgos generales de algunas de estas lógicas no-ortodoxas. Estas lógicas se caracterizan por distanciarse o ser prófugas de las lógicas de primer orden. A manera de ejemplo, la lógica epistémica nos permite formalizar proposiciones que expresan directamente 'estados' de creencias o de saberes. Así: *Yo sé que no debes hacerle caso siempre a tu profesor* no es una proposición formalizable propiamente por la lógica proposicional aristotélica ni por la lógica matemática, pero sí por la epistémica ( $S; \sigma = S$  sabe que  $\sigma$ ). De otra parte, no parece que haya ni siquiera un sistema de creencias totalmente consistente en mí, sino sistemas paraconsistentes de creencias en una red compleja en la que los límites entre las mismas no son los más nítidos, como tampoco lo son los límites de todos mis sistemas de creencias con mis sistemas de saberes (SARMIENTO, 2011). La proposición *Hija, te castigo porque en verdad te amo*, es mayormente analizable haciendo uso de las lógicas como la paraconsistente que procura descifrar una consistencia general, en medio de consistencias específicas. La lógica trivalente acepta puntos intermedios entre la verdad y la falsedad de las proposiciones, como el caso de la incertidumbre, distanciándose del principio de no-contradicción, y aceptando contradicciones no-triviales. La lógica polivalente amplía más el abanico de posibilidades en los valores de verdad de las proposiciones para aceptar caleidoscópicamente grados de verdad, falsedad o incertidumbre en las mismas. La lógica no-monótona recupera el valor de las inducciones incompletas y, sobre todo, el valor del error inductivo, la presencia de la premisa que puede falsar a la conclusión para ajustarla a algún grado distinto de verdad o de posibilidad de verdad; etc. Si el lector desea iniciar un estudio sistemático de algunas de estas lógicas, puede hallar un buen compendio en el texto de lógica de Alchurrón (2005) y algunas reflexiones iniciales sobre su posible implementación en mi texto (SARMIENTO, 2018). La invitación aquí es a valorarlas incluyéndolas dentro de los programas de FpcN y FpcMP.

supuesto ni un fundamento, sino un problema más para pensar, como la democracia, la criticidad y otros asuntos que no pueden darse filosóficamente por sentados.

De otra parte, la filosofía y la literatura pueden contribuir a recrear aquello no-razonable, aquello que no es racional, la iconicidad, la alogicidad y la paralogicidad del pensamiento infantil, sin pretensiones colonialistas que hagan una lectura extrapolada del pensamiento de las niñas y los niños al pensamiento del adulto, como lo hicieran tradicionalmente las antropologías en el 'nuevo mundo'. Pero, si se parte del supuesto moderno de la racionalidad como soporte único del saber, quedará posiblemente la FpcN aprisionada en un tipo de adultismo que solo puede ver al niño de nuevo como un adulto en miniatura, especialmente como un adulto que padece de miniatura mental ('enanismo cognitivo').

Considero que una estrategia importante para adelantar este tipo de labor sería la recuperación, la revisión, la implementación y el avance en el estudio de las lógicas no-ortodoxas y las lógicas informales dentro del programa. Estas pueden contribuir, de manera significativa, a abrir más todo pensamiento academizado y racionalista a nuevos horizontes, a la posibilidad de reconocer un pensar distinto, a hacer inmersiones en imposturas lógicas, polivalentes, abductivas, transductivas y demás formas variadas de logicidad y extralogicidad. Ello con la ventaja de permitir al adulto comprender mejor el pensamiento de las niñas y los niños, el valor de sus formas alternativas de pensar, las posibles relaciones recíprocas y complejas entre el enseñar y el aprender cuando compartimos con ellas y con ellos diversas experiencias. Introducir otras lógicas en el programa puede facilitar la importante tarea de devolverle la palabra a quienes, de distintas maneras, hemos intentado tantas veces enmudecer, silenciar con nuestros propios lenguajes y formas sofisticadas de razonar.

## *sobre la importancia de fortalecer los vínculos entre la FpcN y una filosofía de la infancia*

La posibilidad de que exista una filosofía de la infancia resulta aún muy polémica en los medios filosóficos. Quizás esto no sorprenda a los iniciadores y continuadores del programa de FpcN, quienes justamente han tenido que afrontar permanentes sospechas sobre la autenticidad filosófica de su trabajo centrado en la población infantil. En cualquier caso, en los medios académicos se mantiene cierta cautela para hacer mención de una filosofía de la infancia y se prefiere hablar prioritariamente de la relación entre filosofía e infancia.

Autores como Pineda y Kohan utilizan la expresión *filosofía de la infancia* (a veces *filosofías de la infancia*) para referirse a la conceptualización que algunos filósofos como Platón, Montaigne, G. Matthews, y el propio Lipman, han hecho de la infancia, entendida ésta como una etapa de la vida:

Así como la filosofía se preocupa del arte y esa preocupación da lugar a la filosofía del arte [...] o de la mente, y surge la filosofía de la mente, así también la reflexión sistemática sobre la infancia daría lugar a un campo disciplinar específico llamado «filosofía de la infancia». En esta mirada, los testimonios de niñas y niños servirían para justificar, fundamentar o alimentar concepciones filosóficas sobre sí mismos. En esta perspectiva, la filosofía interpreta a la infancia, la analiza, la juzga [...]

No podemos dejar de nombrar [...] a quienes, en nuestros tiempos, podríamos considerar como los fundadores del campo disciplinar de la filosofía de la infancia, G. Matthews y M. Lipman. (KOHAN; PINEDA, 2012, p. 296-297 y 299)

Allí mismo estos dos autores nos recuerdan que, en el caso emblemático de Platón, el niño es considerado como un ciudadano en potencia, materia prima del proyecto político y, por ende, en condición inferior a la del adulto. La *filosofía de la infancia*<sup>21</sup> de Platón se desarrolla en torno a estos tres tópicos. En el caso de Miguel de Montaigne, la filosofía está inmersa en la educación del niño. La filosofía es *filosofía de la infancia* en cuanto que aquella les pertenece a los niños, no solo porque es posible que ellos filosofen, sino porque privarlos de hacerlo sería impedirles acceder al único saber que les puede enseñar a vivir de una mejor manera: tranquila, alegre y

---

<sup>21</sup> Sigo usando aquí la letra cursiva para señalar que *filosofía de la infancia* no es el nombre que le dan estos autores, aunque esté implícito en las relaciones que construyen entre filosofía e infancia.

divertida. En el caso de G. Matthews, la *filosofía de la infancia* está referida al reconocimiento teórico y práctico que debe hacerse de la capacidad de los niños para filosofar, sin diferencias significativas con el adulto. Finalmente, en el caso de M. Lipman, la *filosofía de la infancia* evoca su firme convicción acerca de la necesidad que tiene los niños de recibir una formación filosófica, así como su llamado perentorio para que nunca queden al margen de la reflexión filosófica<sup>22</sup>. (KOHAN; PINEDA, 2012)

¿Habría de extrañarnos ahora la posibilidad o la existencia de una filosofía de la infancia entendida como un saber regional dedicado a reflexionar en torno a las niñas y los niños, esto es, a los más determinantes ciclos de la vida?<sup>23</sup>. La filosofía de la infancia, en esta misma dirección, se ha iniciado como una reflexión crítica y propositiva acerca de las maneras de concebir a los individuos que se encuentran en esos primeros ciclos vitales.

Si a partir del siglo XX hablamos de filosofía de la ciencia, filosofía de la técnica, filosofía del arte, filosofía de la religión, filosofía de la mente, filosofía de la historia, ¿cuáles serían las razones para resistirse a la posibilidad de hablar de una filosofía de la infancia? Si el asunto tuviera que ver con las discusiones que se puedan tejer acerca de la existencia o no de algo llamado *infancia*, de su naturaleza, sus características identitarias, su accesibilidad metodológica o epistemológica, ya ha ocurrido también esto mismo con la filosofía de la ciencia, la filosofía de la mente, y otras. Si el interrogante fuera, específicamente, si es necesaria y posible una filosofía

---

<sup>22</sup> Que no queden los niños por fuera de la reflexión filosófica significa que sean pensados por ella. Utilizo solo el masculino *niños* como lo hacen originalmente estos autores.

<sup>23</sup> Desde una mirada sistémica, compleja, alejada de los relatos simplistas, la cronología de la vida no se reduciría a etapas de desarrollo del individuo, sino a ciclos vitales que tienen picos altos, intermedios y bajos. No es propiamente una visión lineal de la vida en la que se llega a una cima y luego se inicia el descenso. Es una visión de la vida en la que cada ciclo presenta enormes ventajas y también limitaciones en comparación con los otros. Pero, sobre todo, es una forma de comprender la vida como un complexus de ciclos, con una mirada hologramática que ve la parte en el todo y el todo en la parte. Cada ciclo se entiende mejor mirando la vida completa, y la vida completa mirando la relación dinámica entre los ciclos. Los primeros ciclos de la vida irían desde la existencia prenatal hasta justo antes de irse formando los ciclos adultos. Este giro epistemológico en el estudio del desarrollo de los individuos, desde el llamado paradigma de la complejidad, puede revisarse en autores como Perinat, Lalueza y Sadurní (2007) y en una relación interesante con los ciclos vitales de la familia, en revisiones de autores como Semenova, Zapata y Messenger (2015).

de la infancia, vale la pena recordar que la filosofía de la religión, la llamada *filosofía latinoamericana*, y otras, no han sido ajenas tampoco a estos mismos cuestionamientos. Sin ánimo de cerrar acá esa interesante discusión, cabe la pregunta: ¿acaso se podría negar aquello que, al parecer, ya se viene haciendo?

La infancia (como el hombre, la ciencia y demás) se dice de muchas maneras. Que así suceda solo enriquece el panorama para pensarla filosóficamente. La infancia ha sido además estudiada desde distintas perspectivas disciplinarias como la psicología infantil, la psiquiatría infantil, la sociología de la infancia, la antropología de la infancia, el derecho de infancia, la pedagogía infantil, la pediatría, la historia; entre otras. ¿Sería la filosofía una excepción? Es importante que la(s) infancia(s), siendo actualmente una de las prioridades en los estudios de las ciencias sociales y humanas, no sean invisibilizadas filosóficamente.

Sin embargo, parece que se requiere indisciplinar la filosofía para que se haga filosóficamente más visible la infancia, en el sentido próximo al indisciplinarse de las ciencias sociales en los procesos decoloniales. No digo esto para proponer aquí una filosofía latinoamericana de la infancia (no por ahora), sino para pensar en el reto de decolonizarse de los discursos filosóficos clásicos, racionalistas, tradicionalistas, hegemónicos, en cuanto a su manera de entender qué es lo filosófico y qué no lo es, en cuanto a su defensa de un adultismo filosófico que solo acepta a aquellos que han alcanzado la ‘mayoría de edad’. Justamente toda la herencia de una mirada platónica de la infancia se convierte paradójicamente en un primer obstáculo para aceptar la existencia de una filosofía de la infancia.

Indisciplinarse quiere decir, entonces, romper con ciertos cánones filosóficos tradicionales, crear imposturas que permitan hacer todo el ejercicio de inclusión necesaria para que la infancia no quede al margen de la filosofía. Por el contrario, la idea es que las niñas y niños participen directamente en la construcción de una filosofía de la infancia. De cierta manera, esto ya lo viene haciendo la FpcN en la medida en que no se concibe como un adoctrinamiento filosófico, sino como un ejercicio de reflexión participativa con las niñas y los niños.

Esta indisciplinarietà se puede pensar, en otras palabras, como la aproximación al comportamiento 'indisciplinado' de las niñas y los niños. En efecto, se trata de hacerlos protagonistas de la reflexión, pues la filosofía de la infancia no puede prescindir para su construcción de las que son sus voces más importantes, del diálogo filosófico permanente con la población infantil. Por supuesto, la filosofía de la infancia debe tener muy presentes sus características psicológicas, las propias de sus ciclos de vida, para no colonizar sus territorios y generar problemas que serían claramente predecibles desde la prevención psicológica<sup>24</sup>.

Pero, quizás una primera clave para flexibilizar un tanto el trabajo filosófico hermetizado sea volver efectiva la interdisciplinarietà. La filosofía de la infancia no debe estar, según esto, de espaldas a otras disciplinas, sino en diálogo permanente con ellas. En torno a problemas comunes, la filosofía de la infancia contribuye a enriquecer las miradas y propicia discursos desde la propia disciplina. Ese indisciplinarse debe hacerse también en el ámbito interdisciplinario y transdisciplinario, llamando al diálogo a otros saberes no catalogados propiamente como disciplinas, buscando participar de miradas fronterizas.

Al pensar la filosofía de la infancia de esta manera, se abren horizontes para nuevos desarrollos de una antropología filosófica de la infancia, una ontología de la infancia, una filosofía política de la infancia, a manera de ejemplo. Estos desarrollos filosóficos no generarían un saber disperso, sino una complexus de reflexión filosófica de la infancia.

Pero, la filosofía de la infancia no solo puede desarrollar un pensamiento crítico en torno a la conceptualización de la infancia, sino además un pensamiento transformador, al punto de promover con niñas, niños y personas adultas procesos de emancipación, en medio de los inevitables debates alrededor de lo que se conciba precisamente como liberación. Aunque no sean siempre ejecutables desde la propia

---

<sup>24</sup> Me refiero concretamente a no provocar a destiempo ciertos pensamientos, preocupaciones, angustias, incertidumbres, curiosidades, ambigüedades que para la psicología generarían indudablemente inconvenientes en algunos de esos momentos tempranos de la vida.

filosofía las transformaciones provocadas por ella, la FpcN ya es una forma clara de ejecución.

Por otra parte, una filosofía de la infancia nos permite pensar la infancia como la mejor expresión de nuestro devenir como proyecto y contribuye a evitar que filosóficamente seamos estatificados en un presente, reificados o entificados. De hecho, decir que todas y todos devenimos como proyecto reevalúa el sentido peyorativo platónico de niño como aquel que aún no es sino en potencia; o incluso, reevalúa el sentido kantiano de *minoría de edad* como aquella ausencia de 'valentía' para pensar, decidir y actuar por sí mismos.

Ahora bien, así como la filosofía política piensa filosóficamente las relaciones entre los hombres, entre una forma de gobierno, un estado y la ciudadanía, o entre un sujetador y un sujetado, la filosofía de la infancia no se ocupa de manera aislada de niñas y niños, sino que piensa esta manera de infancia en relación con las personas adultas, empezando por las relaciones de las hijas y los hijos con sus propios *mpadres*. Los procesos de emancipación pensados de diversas formas por la filosofía son también pensables desde el habitar de una filosofía de la infancia. También en ese sentido una FpcMP puede cobrar un interés particular al promover, por ejemplo, la reflexión acerca de las relaciones adultistas, *mpaternalistas*, pero también las búsquedas de zonas de equilibrio entre la autonomía y la heteronomía en las niñas y los niños. He intentado hasta aquí hacer solo un primer esbozo o aproximación a la importancia de fortalecer los vínculos entre la FpcN y una filosofía de la infancia<sup>25</sup>.

Ahora bien, si pensamos desde la filosofía de la infancia que *infancia* jamás es inefabilidad<sup>26</sup> ¿por qué no hablar con las bebés y los bebés, en lugar de solo hablarles? Para hablar con ellos, como con las niñas y los niños, es sabido que las *mpadres* necesitan comenzar por aprender a escuchar sus propias formas de lenguaje desde

---

<sup>25</sup> Por supuesto, todas estas ideas están justamente en su primer ciclo de desarrollo, son apenas incipientes, y están en espera de otras voces que las nutran y las interpelen en aras de su sano crecimiento.

<sup>26</sup> Por otra parte, Lipman (1988) cree que los niños tienen un lenguaje un poco descontrolado. Esta mirada de Lipman nos recuerda la representación tradicional del infante como aquel que no habla, o del niño que no habla bien o que habla como lo hacen los borrachos o los locos. ¿Cómo evitar así pensar que son las maestras y los maestros los encargados de guiarlos en la dirección correcta?

que nacen, aquel lenguaje emocional no apalabrado, aquel lenguaje con el que no solo se dice, sino que se decide. Si las madres y los padres, las maestras y los maestros, se pierden esas oportunidades de escucha ¿qué podría esperarse luego de un proyecto como el de FpcN en el que tal disposición de escucha es fundamental? Podría resultar efímero y convertirse el pensamiento abierto, reflexivo y crítico solo en una fachada. A decir de Walter Kohan:

Es muy complejo [afirmar desde qué edad un niño puede decidir] [...] Decidir no necesariamente es tomar la palabra, pensar, elaborar una decisión y afirmar una sentencia. Decidir puede ser un gesto, puede ser un movimiento corporal. La cuestión es si nosotros creemos [que sí] vale la pena que el otro pueda [...] decidir su propia vida. (ALMARIO y GALINDO, 2010)

Aparece cada vez más a la vista la necesidad del compromiso de las madres y los padres en todo este proceso y, por lo tanto, la importancia de construir un programa de FpcMP como soporte de la FpcN. Seguramente no sea fácil asumir la necesidad de este aparente retroceso. La dificultad de esta labor ya ha sido expresada al interior de programa. Es el caso de Walter Kohan al preguntarse con halo de sospecha:

¿Lo que estamos diciendo para los maestros también debería ser dicho para las madres y padres? ¿El hecho de que sea una institución familiar, la hace diferente a la institución escolar? ¿Habría un principio en la familia que posibilite una relación más libre en la escuela? Es muy difícil porque también uno como padre hay cosas que quiere transmitir. No querés que el niño meta los dedos a la corriente. Querés que tenga una vida lo más plena posible. Yo sinceramente no sé si es tan distinto en la institución familiar en la relación con la institución escolar. (ALMARIO y GALINDO, 2010)

El hecho es que no se gana mucho con que filósofos, psicólogos, pedagogos, y demás expertos, re-conceptualicen la infancia, si esta reconceptualización no tiene efecto alguno sobre la manera de pensar, saber, querer y actuar madres y padres con respecto a sus hijas e hijos. Se puede incrementar el número anual de artículos sobre la niñez o la infancia al tiempo que continúan siendo escandalosas las cifras de maltrato y abuso sexual a las niñas y los niños en muchas partes del mundo. No trato de negar la importancia y alcance de los esfuerzos por comprender de diversas

maneras la infancia, pero advierto la precaución que debe tenerse para no convertir los discursos alternativos en una nueva forma de invisibilizar a las niñas y a los niños, de *inaudibilizarlos*<sup>27</sup>. No es conveniente negar radicalmente la infancia como niñez, como ciclos más o menos bien demarcados de la vida, solo con el ánimo de superar las miradas euclidianas de la historia. Agamben (2010) es uno de los que ha recreado de manera más original aquello que pueda ser la infancia, pero pienso que la precaución no debe echarse en saco roto. Pineda y Kohan evocan esta tendencia de Agamben:

Porque hay infancia (y nacimiento) la historia humana no puede ser continua, lineal, natural. Sin infancia (y experiencia) no hay historia humana, ni experiencia, ni lenguaje, ni humanidad. En este registro, la infancia ha dejado de ser una etapa cronológica y se ha vuelto una condición de posibilidad de la existencia humana. Lejos de ser una etapa que hay que superar, se vuelve una situación que hay que establecer, cuidar, alimentar. En este sentido, más que transformar la infancia, una educación en la experiencia bien podría atenderla, aprender de ella, pensar con ella. (KOHAN; PINEDA, 2012, 314-315)

Si se trata de evitar que veamos de manera lineal el desarrollo humano en el que la infancia, entendida en este caso como la etapa de la niñez, sale siempre perdiendo en comparación con las etapas 'superiores' que le siguen cronológicamente (SKLIAR, 2016), reitero que la mirada sistémica por ciclos vitales de desarrollo nos puede ayudar parcialmente a salir de estas concepciones tradicionales sin invisibilizar momentos identificables en niñas y niños, al menos a nivel psicológico (PERINAT, 2007). Digo *parcialmente* porque no solo la psicología evolutiva, sino la propia metáfora kantiana de la mayoría de edad tan inspiradora de la modernidad ilustrada, ha desfavorecido la posibilidad de hacer una lectura distinta de la infancia a la tradicionalmente adultista, como ya lo sugería antes.

---

<sup>27</sup> Acuño este neologismo porque considero que, así como no es necesario decir *no hacerlos visibles* o *hacerlos invisibles*, sino que podemos decir verbalmente *invisibilizarlos*, debe ser posible un solo término para decir *no hacerlos audibles* o *hacerlos inaudibles*, y ese sería el verbo conjugado *inaudibilizarlos*. No se ha dicho *inaudibilizarlos* porque se ha centrado la atención en la expresión *invisibilizarlos*, pero no siendo estrictamente lo mismo, quiero destacar que el problema quizás se ha centrado más en la falta de escucha a las niñas y los niños, en el silenciarlos, más que en el ocultarlos a nuestra vista o en el hecho de no verlos.

Quisiera agregar que es fundamental, dentro del programa de FpcN, que también *mpadres*, maestras y maestros se beneficien directamente de todas las reflexiones filosóficas, así como de los aportes de otras disciplinas, de manera tal que les sea más fácil reconocer la infancia de sus hijas, hijos o estudiantes, como la más auténtica de las experiencias, como su gran oportunidad. Pero, resulta igualmente beneficioso que identifiquen la infancia como la ausencia de otras tantas experiencias que luego les darán a las niñas y a los niños una mayor autonomía para afrontar riesgos concretos en sus vidas, peligros que requieren por un tiempo más del apoyo y del cuidado cercano y amoroso en la casa y en la escuela.

En cualquier caso, una parte importante de la población infantil está sufriendo mucho, especialmente en países como el nuestro (Colombia) en el que el maltrato y el abuso sexual hacen su propia fiesta, con el agravante de ser uno de los países con mayor tasa de bajo registro público de estas violencias a nivel intrafamiliar en la región latinoamericana, y con mayores índices de ocurrencia en sus departamentos limítrofes, como lo ha mostrado recientemente el informe defensorial (2018). En este contexto, se requiere de una filosofía de la infancia muy comprometida que contribuya a la lucha contra toda injusticia hacia las niñas y los niños, y que impida al programa de FpcN convertirse, con el tiempo, en un quimérico proyecto entre nosotros que solo logre hacernos sepultureros de nuestras propias esperanzas.

*sobre la importancia de nutrir la experiencia filosófica de las niñas y los niños, de las madres y los padres, de las maestras y los maestros con literatura clásica infantil y juvenil en el programa de fpcn*

Es importante que *mpadres* se involucren en esta última línea de reflexión. Considero que la FpcMP sería una muy buena opción para lograrlo, siempre y cuando se fundamente, respalde y vincule más con una filosofía de la infancia. En esta misma dirección resulta interesante pensar la literatura dentro del programa como un recurso de aprendizaje para *mpadres*, para cualquier maestra y maestro, y no solo para niñas y niños. Esta última exclusividad obedece, al parecer, a un cierto afán

por hacer uso de la literatura, o de algo que se le parezca, en aras de ‘adoctrinar’ a las niñas y los niños, en función de ‘convertirlos’ al pensamiento adulto, con el ánimo de ‘adaptarlos’ y ‘capturarlos’ a un mundo inhabitable por *Peter Pan* o por el *Principito*. Si seguimos esa lógica no estaremos muy distantes de las amenazas camufladas de los cuentos típicos de la tradición ‘infantil’, de aquella perversa infusión de miedos para lograr, a punta las bellas letras, una conducta infantil más sumisa y obediente.

Considero que tampoco se trata de buscar el apoyo literario en una escritura ligera que, si bien, ya no aterroriza a las niñas ni a los niños, sí les hace autoperibirse como simples aprendices, como criaturas destinadas a alcanzar la meta propuesta por sus *mpadres*, por sus maestras y maestros..., esto es: comportarse, pensar y actuar ‘correctamente’. Si la experiencia y el experimento científico matan la infancia como experiencia genuina, la normatividad desmedida hace otro tanto con ella.

Si se trata de pensar en alternativas que nos lleven más allá las que están escritas<sup>28</sup>, que nos introduzcan en otras lógicas. Podríamos contemplar la posibilidad de hacer nueva literatura para *mpadres* y hacer nuevas escogencias e implementaciones de literatura para niñas y niños. E, incluso, podríamos contemplar la posibilidad de compilar un canon literario para maestras y maestros, con rasgos diferentes a los textos que son propios del programa. Una literatura para *mpadres* en la que la madre y el padre ganen también en sabiduría gracias a otras experiencias distintas a las suyas, empezando por las ricas experiencias de sus hijas e hijos; una literatura que les ayude a vivir de mejor manera su *mpaternidad*, renunciando indefectiblemente a toda clase de autoritarismo, a esa típica arrogancia vigilante y castigadora que se sigue frecuentemente observando frente a muchos comportamientos propios y naturales de las niñas y los niños.

---

<sup>28</sup> No voy a abrir más de la cuenta aquí la discusión sobre qué sea propiamente literatura y si es acaso literatura aquello que se ha construido dentro del programa de FpcN. Tampoco sería el momento de entrar en la discusión acerca de si puede hablarse o no de una literatura clásica infantil y juvenil. El hecho es que, en el discurso sobre la filosofía y la creatividad (1998), Lipman afirma que es necesario inventar novelas para la FpcN. Pero, creo que la pregunta podría haber sido distinta ¿cómo construir una mejor experiencia dentro del programa con la literatura filosófica y no-filosófica ya existente?

Para ello, y como se ha recalcado antes, se requiere una filosofía de la infancia. Una filosofía de la infancia que sea una filosofía sobre la infancia y con la infancia, y no simplemente una filosofía que se ocupe de pensar tanto sobre la posibilidad que tienen las niñas y los niños de hacer filosofía. Se ha dicho que la filosofía no solo interpreta 'realidades', sino que está llamada a ayudar a transformarlas de maneras creativas. Es, por ende, un tabú creer que la filosofía no transforma. No es necesario matricularse en ninguna escuela filosófica particular para aceptarlo. La emancipación no corresponde a un asunto exclusivo de partidos ni sistemas políticos, como tampoco a una parcela de filosofemas con opciones cerradas.

En consecuencia, si Lipman ha pensado en la transformación del pensamiento educativo de las niñas y los niños haciendo uso de la literatura ¿por qué no pensar ahora lo mismo con respecto al pensamiento de sus *mpadres*, de sus maestras y maestros? La transformación puede tener muchas fuentes y una de ellas es la literatura. En cualquier caso, pienso que resulta favorable que la literaturidad<sup>29</sup> esté muy presente en las obras que *mpadres*, maestras y maestros, y niñas y niños lean en la casa y en la escuela, por la riqueza que encierra, por sus límites difusos que pueda llegar a tener a veces con el propio quehacer filosófico. Sería recomendable, por tal razón, que no fueran textos pseudoliterarios. Obras clásicas seleccionadas en las que sus personajes no se tengan que forzar para hacer razonamientos, sino que los hagan acorde con su edad y en forma natural en medio del transcurrir de sus vidas.

Que una novela no sea una clase de lógica puesta en escena a través del diálogo entre tres o cuatro niños y con la intervención ocasional de un padre o una profesora. En este sentido, es deseable que se aprovechen primero los textos clásicos de la literatura infantil y juvenil como, por ejemplo, una novela de Conan Doyle para niños de aproximadamente 12 años. Allí aparecerá Sherlock Holmes haciendo naturalmente razonamientos inductivos, deductivos, así como abducciones,

---

<sup>29</sup> Este término se refiere a aquello que deba estar presente para que una obra sea literaria; aquello esencial que posea el auténtico texto literario y que lo diferencie de otros escritos. Aunque no se entra en debate en este artículo sobre el particular, se asume que existe algún límite entre lo que sea la literatura y lo que solo lo pueda ser en apariencia.

transducciones y analogías, en medio de su trama policiaca intensa, pero sin preocuparse por ilustrar todas las figuras del silogismo ante el tribunal. En esa dirección hay aportes muy valiosos en los últimos años como, por ejemplo, los adelantados por el profesor Diego Pineda en Colombia (DOYLE, 2000).

La implementación de ese tipo de literatura estimula el pensamiento divergente, el uso de lógicas menos rígidas, aunque mantiene su atención centrada aún en diversas formas de razonamiento no-plurivalentes. Pineda (1992) subraya la importancia que tienen las novelas dentro del programa FpN<sup>30</sup>. Afirma que lo importante es que esas novelas sean de los niños y no de los adultos<sup>31</sup>, razón por la cual están escritas en primera persona, con un niño como narrador y protagonista. Pero también recuerda Pineda que el propósito último en el programa de Lipman es que los niños se involucren de manera directa con los problemas filosóficos que aquellas plantean. Se trata, en cualquier caso, de un propósito con énfasis cognitivo, en el que se tiene el cuidado de trazar fronteras entre lo filosófico y lo no filosófico.

Uno de los inconvenientes que veo en esto es la tendencia a utilizar la narración para encontrar los fines filosóficos que finalmente motivaron su escritura, distanciándose de la posibilidad de que la literatura por sí misma provoque la reflexión filosófica, indistintamente de que pueda estar hecha intencionalmente para ella. Aunque se afirme que la idea no es que el niño imite al adulto en su forma de razonar, ¿cómo olvidar que la novela que coloca al niño como protagonista está escrita por un adulto y no por otro niño?... como Pinocho, entonces... ¿no se trata de un niño de verdad! Se corre el riesgo de disfrazar así al adulto de niño para que el niño finalmente termine imitando al adulto en su forma de pensar. Sin embargo, Lipman piensa que hay una gran limitación por parte de las niñas y los niños para poder utilizar de manera fructífera la literatura, como también que hay una gran

---

<sup>30</sup> Me ciño a que Pineda la menciona como Filosofía para Niños.

<sup>31</sup> Que sean de los niños no quiere decir que ellos las escriban, sino que son sus dueños en el sentido de apropiárselas porque están pensadas para ellos, narradas en primera persona por un niño imaginario. Cuando me refiero a los escritos de Lipman, Pineda y otros, utilizo sin ninguna diferencia de género las expresiones *niño*, *adulto*, etc., tal y como fueron utilizados originalmente por ellos antes de que aparecieran los cuidados especiales de hoy contra los lenguajes sexistas.

limitación de sus *mpadres* para producirla. Esta creencia de Lipman con respecto a la limitación de las niñas y los niños para leer literatura clásica ha venido afortunadamente quedando atrás. Adicionalmente, Lipman considera que la literatura clásica infantil presenta “a los niños felices o desgraciados, hermosos o vulgares, obedientes o desobedientes, pero raras veces [...] reflexivos, capaces de análisis, críticos o especulativos” (LIPMAN, 1998, p. 356). Lipman reclama, entonces, que se les muestre en las novelas a los niños pensando. Esta frecuente imagen del niño razonando facilitará, según él, que lo interioricen finalmente de esa manera. De ahí que Lipman decida construir sus propias novelas y los manuales para mantener al maestro bien asesorado e ir generando paulatinamente las comunidades de investigación o indagación.

Aunque en la práctica se han utilizado, aparte de los textos propios del programa, distintas obras de la literatura clásica, vale la pena recalcar que estas contribuyen de muchas maneras a enriquecer los recursos del programa. Por ejemplo, se puede encontrar valiosa literatura donde se muestra el pensamiento crítico de las niñas y los niños en acción. Justamente obras que empezaban a aparecer en Estados Unidos por la época de la posguerra y hacia los años sesenta, cuando Lipman estaba haciendo ya sus primeros escritos. En estas obras se ve a las niñas y a los niños pensando sin necesidad de mostrar explícitamente en sus diálogos silogismos, entimemas, inferencias inmediatas por conversión, ni deducciones vectoriales. Se trata, sin embargo, de literatura que no tuvo vínculo alguno con el programa de FpcN.

A manera de ejemplo, *Pippi Calzaslargas* de Astrid Lindgren es una obra temprana de los años cuarenta que serviría como crítica a los autoritarismos *mpaternos*, casi treinta años antes de que apareciera (1946) el famoso manual del pediatra norteamericano Doctor Benjamin Spock: *Tu hijo* (2001), en el que hacía permanente alusión a la necesidad del buen trato y el trato afectuoso de las madres y los padres hacia las niñas y los niños durante su crianza. *Boris* de 1966 del holandés Jaap ter Haar, que reevaluaría después de la guerra la trascendencia de la vida de un

niño de doce años por encima de las ideologías; *Historia de Lafcadio, el león que devolvió el disparo* de 1963 del norteamericano Shel Silverstein, que mostraría las posibles contradicciones de los pacifismos; *El puente* de 1972 del inglés Ralph Steadman; *El gentil dragón rojo* de 1973 del holandés Max Velthuijs (entre muchas otras), que tratan acerca de alternativas pacifistas frente a la violencia, de la búsqueda de la autonomía, la democracia y otros asuntos de interés en la educación previa a la escuela y durante la misma (GARRALÓN, 2001).

No veo que las características de estas obras coincidan con las objeciones de Lipman para utilizar la literatura ya existente dentro del programa. No creo, como lo cree el fundador, que la niña o el niño se abstenga de leer tales obras porque le inspiren un gran respeto. Son grandes obras de la literatura infantil y juvenil, pero muestran justamente algunas de ellas a las niñas, a los niños, a las jóvenes y a los jóvenes cuestionando toda clase de autoridad. Recordemos que entre los años cincuenta y sesenta en los Estados Unidos comienzan a reclamar las adolescentes y los adolescentes, las jóvenes y los jóvenes su autonomía, la necesidad de no crecer con deudas por la educación recibida de sus *mpadres*, deudas que pagaban antes estudiando la carrera elegida por sus progenitores, perpetuando las tradiciones profesionales de sus familias o realizando los sueños frustrados de sus *mpadres*.

Es prioritario que niñas, niños y personas adultas volvamos a disfrutar de la gran riqueza de la literatura como una experiencia irrepetible y auténtica. Que los libros de literatura no sean para el 'uso escolar', herramientas que instrumentalizan el arte de las letras, que se utilizan solo para mejorar la redacción, la ortografía, la gramática, la oralidad, la memoria, la atención o el razonamiento. No es necesario que la función de la literatura en la educación riña con la libre experiencia de la lectura de una novela, una poesía o una obra de teatro. Que la lectura no se convierta en un deber impuesto, ni mucho menos en un castigo, sino en una verdadera provocación para el diálogo, en una gran oportunidad para el debate abierto y para la experiencia

compartida<sup>32</sup>. Los razonamientos seguramente vendrán por añadidura en el diálogo sobre cada obra que se desarrolle en la casa, en la escuela o entre estudiantes, orientados por la experta o el experto, pero sin que tenga que estar explícita en la misma novela el método para hacerlo. Aunque pudiera ser de la literatura filosófica clásica, no es necesario que la obra que lean las niñas y los niños sea filosófica. Sabemos que la literatura suele ser una muy buena fuente de inspiración para la reflexión filosófica. Incluso, es bueno recordar que no está aún cerrado el debate acerca de la nitidez de las fronteras entre la filosofía y la literatura ni el debate acerca de la posible superioridad de la misma sobre la filosofía, como sucede en el pragmatismo de Richard Rorty, a propósito de las ventajas de su contingencia (1991).

Qué bueno promover en *mpadres*, niñas y niños, maestras y maestros, aquella literatura que navega en otras formas de pensar informales o formales no-ortodoxas y que nos induce al pensamiento alternativo, flexible, creativo o contradictorio no-trivial; eso es, que nos induce a la impostura misma de la crítica filosófica. “Se trata de ligar la filosofía a la experiencia, a la vida, sacarla de los muros que la aíslan y ponerla al servicio de las cuestiones socialmente relevantes” (GARCÍA, 2002, p. 55). Así explica Walter Kohan el pensamiento de Lipman cuando Lipman comprende, entre otras posibles acepciones, la filosofía como un modo de vida. En este caso esa modalidad filosófica estaría explayada literariamente.

### *algunas ideas finales a propósito de la infancia y la formación ciudadana en el programa de fpcn*

Cuando la filosofía se torna como un *pensar sobre el pensar*<sup>33</sup> no solo se traduce en un saber lógico o epistemológico, sino en un pensar sobre el pensar específico. Por ejemplo, en un pensar filosófico-político sobre la manera de concebir las relaciones de

---

<sup>32</sup> Así como se espera que ocurra en las comunidades de indagación en el aula de clase cuando se promueve el desarrollo de un pensamiento cuidadoso. Es difícil pensar que la lectura escolar no corresponde a un *deber* en sistemas educativos como los nuestros, pero esto mismo los hace sospechosos. Generalmente en los jardines infantiles y las escuelas nos enseñan primero a leer y a escribir antes de acercarnos a experiencias que nos hagan valorar su importancia.

<sup>33</sup> No solo de un pensar acerca de... sino de un pensar sobre el pensar mismo, como sucede en la lógica.

poder entre *mpadres* y sus hijas e hijos; en un pensar filosófico-educativo sobre la manera de concebir, los gestores y educadores a sus educandas y educandos, sus relaciones con ellas y ellos en el aula y fuera del aula; y no solo en un pensar filosófico-educativo sobre el aprendizaje propio de las niñas y los niños a partir, por ejemplo, de ciertas enseñanzas recibidas por parte de sus maestras y maestros. Pero, además, sabemos que la filosofía es también un pensar sobre el actuar y sobre la coherencia entre la acción, el sentir, el pensar y demás. No sería este asunto un quehacer exclusivo de la psicología, de la pedagogía u otras disciplinas, sino un trabajo que demanda una labor mancomunada de distintas disciplinas y saberes. A este último respecto, Walter Kohan (2002)<sup>34</sup> ha hecho unos énfasis y unas críticas de las distintas formas de entender Lipman y sus más inmediatos colaboradores lo que sea la filosofía. En su crítica, Kohan ha recalcado que el pensamiento debe llevar a la acción y a la acción liberadora frente a los yugos de realidades vigentes, so pena de portarse demagógicamente en los contextos democráticos y, por tanto, de ser una auténtica farsa. La institucionalización de la filosofía no puede permitir que se nos sujete como disciplinados, bajo figuras como la de la vigilancia y el castigo recursivos.

La formación de ciudades más democráticas parece en Lipman, a la luz de Kohan (GARCÍA, 2002), un pensar ‘a lo Dewey’, es decir, como un optimismo desmedido sobre la educación que obstaculiza el cuestionamiento hacia la misma institución escolar<sup>35</sup>. La filosofía tiene que contribuir entonces, según Kohan, a

---

<sup>34</sup> Cito particularmente a Kohan porque es a quien más he leído sobre este particular, aunque esta idea se pueda revisar en otros autores como Benlloch (2015). Este último, por ejemplo, habla de la necesidad de la práctica democrática en el aula, sin la cual perdería sentido su simple conceptualización. Pero, aclara de que educar en la democracia y para la democracia en el contexto de las comunidades de investigadores-narradores, debe entenderse de manera deweyniana, pues consiste en ayudar a formar futuros ciudadanos sin que el rol del profesor se confunda con el rol del estudiante. Este sería un punto sensible para la discusión en otro momento, pues el autor parte de aceptar que solo se trata de una especie de entrenamiento o simulacro del ejercicio de la democracia en la que, a futuro, en su adultez, niñas y niños participarán. Esto quiere decir que el proceso educativo no sería propiamente democrático. La democracia sería pensada más en el sentido de los deberes democráticos de las niñas y los niños más que en el sentido referido a sus derechos democráticos.

<sup>35</sup> Al hablar de John Dewey solo estoy pensando en la polémica de Richard Rorty con respecto al optimismo que ve en su antecesor con respecto a la educación democrática en un contexto como el norteamericano. La crítica de Rorty fortalece notablemente la crítica sobre la propia escuela, sobre su

indisciplinar las instituciones como una forma de evitar los dispositivos de subjetivación escolar. ¿Cómo hacer menos jerárquica y autoritaria la escuela? ¿Cómo educar subjetividades más libres, imprevisibles e indisciplinadas? Sostengo que a este respecto se requiere justamente de la construcción de una FpcMP (y de una FpcMa<sup>36</sup>) que permita hacer de la madre y el padre agentes de resistencia, de contrapeso, de ayuda para indisciplinar la escuela, para imposibilitar su rigidez y su potencial autoritarismo.

En efecto, *mpadres* corren el riesgo de constituirse en simples aliados de la escuela que delegan autoridad a maestras y maestros, y a los currículos, y que terminen sujetadas y sujetados a la propia institución escolar. Las madres y los padres no pueden convertir a sus hijas e hijos en borregas y borregos, en pequeñas y pequeños obedientes, en *white papers*, sobre los cuales la escuela escriba su libreto y así eduque. En lugar de esta negligencia mayor, las madres y los padres podrían comprender que las niñas y los niños son agentes de cambio social y que la escuela también puede ser un agente transformador permanentemente a través de sus hijas e hijos, y a través de ellas y ellos mismos.

Pero estas inquietudes de las madres y los padres, y de las propias niñas y los propios niños frente a la cadena de sujeciones, no deben traducirse en una especie de sobrediagnósticos por hiperactividad infantil, sino en movilidad y cambio efectivo al interior de las escuelas, en microrevoluciones que modifiquen las subjetividades en las escuelas. Esto podría ocurrir de tal manera que la ciudadanía no fuera el resultado de una producción masiva de aparentes subjetividades que, en realidad, en lugar de ser sujetos estén solo sujetados, y se convierta en una fábrica más de ‘musulmanes’<sup>37</sup> análogos a los de los campos de exterminio.

---

contingencia, desde la ironía que permite tomar distancia frente a lo que profundamente cuestiona (RORTY, 1990 y 1996).

<sup>36</sup> Lipman (1998) invita a que también los profesores piensen por sí mismos y sean creativos, lo que permite seguir creando el proyecto, ampliándolo, repensándolo.

<sup>37</sup> Me refiero al término despectivo utilizado entre los mismos cautivos en los campos de exterminio nazis para referirse a aquellos que parecían estar más muertos que vivos, absolutamente cadavéricos y sin ninguna esperanza. Este término sería luego recuperado por autores como Viktor Frankl, Primo Levi y Giorgio Agamben.

Por eso, si no todas las escuelas están en el programa de FpcN, las madres y los padres de sus estudiantes sí podrían estar en el programa FpcMP afectando las dinámicas de la escuela. La verdadera democracia podría empezar por casa y seguir por la escuela. *Mpadres*, maestras y maestros, podrían ser agentes de cambio social y no de repetición conservadurista de la autoridad, de sometimiento a unos pocos que configuran las sociedades de control. Y es también en este sentido que el castigo, como práctica educativa, debe ser totalmente erradicado, 'castigado', relegado, desechado, para liberar al individuo, por un efecto de doble-negación.

Si se trata de mejorar la vida humana, resultaría importante re-conocer que la filosofía es una forma de vida, de mirada pragmática, como lo recrea Kohan en *Lipman y la Filosofía*. (GARCÍA, 2002). En este mismo orden de ideas, si la FpcN está pensada para la democracia, entonces no conviene que se mantenga ausente en los hogares. La democracia comienza a construirse desde las casas, lo que hace más evidentes los beneficios de una FpcMP. Si la familia es garante de la democracia, la formación del ciudadano habrá iniciado desde la propia casa y no a partir de la llegada a la escuela. Será la democracia una práctica, un ejercicio de reflexión, de cuidado y de autocuidado, que cuente con el buen ejemplo de las madres y los padres, y que se fortalecería luego en la escuela. No sería esta mirada hacia las niñas y niños como proyectos políticos, sino como presentes visibles y hablantes, como escuchas activos o, mejor aún, como auténticos devenires.

Pero, todos sabemos que estos propósitos requieren del diálogo recurrente entre todos los miembros involucrados, requiere del sentido y de la práctica de la justicia, del orden, de la igualdad, del respeto por los derechos y los deberes, de acuerdo con las características propias de cada uno. El hogar abriría así espacios para ser por excelencia la primera comunidad de indagación, de investigación, sin que sea por eso una escuela de filosofía. Las madres y los padres entre sí, en caso de existir y convivir con su pareja, serían con sus hijas e hijos los pioneros de la indagación filosófica.

Si es cierto que la complejidad del pensamiento se manifiesta de manera tripartita: en pensamiento creativo, pensamiento crítico y pensamiento cuidadoso, estos son cultivables en las niñas y los niños mediante la implementación del programa de FpcN. pero, cuánto más se hace necesario de estas formas de pensamiento en las madres y los padres para poder caminar con sus hijas e hijos en esas mismas direcciones, al cobijo y la luz de un brasero común.

No obstante, que Lipman (1998) afirme esta tríada en el pensamiento es también un riesgo, al menos si esta afirmación deriva en el desconocimiento del pensamiento divergente, no lineal, contradictorio y, en cualquier caso, propio de las niñas y los niños en distintos momentos de sus vidas. Pues, no se trata de acelerar ni de redireccionar a la niña o al niño, como corrigiendo a un(a) bebé o a un extranjero su acento, aquel acento propio que le hace ser quien es y no un farsante o simple imitador de otros. Se trata, entonces, de acompañar a la niña y al niño en su proceso natural en el que vive transformaciones múltiples. Se trata de facilitarle sus caminos en lugar de obstruírselos o dificultárselos más de lo que ya puedan ser. No se trata de hacerle una ‘estimulación temprana’ al niño, pues justamente sería prematura. Más bien se trata de hacerle desde sus primeros años una *exploración asistida*<sup>38</sup>.

Maritza Díaz (2010) observó como un niño Cubeo se subía a un árbol y, una vez arriba, intentaba tomarse de una rama muy delgada para lograr sostenerse. Un adulto se acercó al borde del árbol y le preguntó al niño: “¿Un mico se coge de una rama más delgada que su brazo?” (p. 69). El niño se detuvo y le contestó que no. Vino entonces la segunda pregunta del hombre para saber si el niño sabía de cuál se iría a sostener. El niño ya no tuvo que responderle, solo tomó una rama mayor que su brazo... y siguió su aventura, mientras el adulto se retiraba tranquilo del pie del árbol.

De no hacer prácticas como las de la exploración asistida, caeremos una vez más en la verticalidad adultista, terminaremos ignorando a la niña o al niño en sus

---

<sup>38</sup> Este es el nombre que le da la antropóloga de la infancia Maritza Díaz y que aparece en sus estudios con los indígenas Cubeo (DÍAZ; VELÁSQUEZ, 2010). Ella recrea este novedoso concepto en sus conversaciones como educadora experta con *mpadres* en su *Centro de expresión artística Mafalda*.



desarrollos, y reforzaremos la idea de que hay que enseñarles a pensar, y a pensar muy pronto. Pretender algo similar a esto sería justamente negar el tiempo de la infancia, el *Kairós*, como otros ya lo han recalcado (SKLIAR, 2016; ABECEDARIO, 2018). Esta sería otra forma de autoritarismo disfrazado de educación, de pedagogía, de filosofía, de didáctica. Así como no se enseña a hablar<sup>39</sup>, aunque se aprenda, tampoco se enseña a preguntar, aunque se pueda incitar a la pregunta, provocar la pregunta o se pueda a enseñar su estructura gramatical. La pregunta nace por necesidad o por curiosidad, curiosidad que no se enseña, aunque también se pueda provocar. Y, en este sentido, ¿cómo decir que una niña o un niño aprenden a preguntar gracias al modelo de sus *mpadres*, maestras, maestros o cuidadores? No es de extrañar que sus mejores preguntas puedan no haber sido pensadas aún por las personas adultas que lo rodean.

Ni la crianza ni la educación han de negar la ‘lengua nativa’ de la niña o el niño para enseñarle otra que se piense y crea de mejor rango. Es justamente este tipo de colonización la que niega que el infante sea un hablante y, por ende, la que impide que el adulto aprenda primero a escucharlo. Tracy Hogg y Melinda Blau, como niñeras expertas, titularon a esta curiosidad “Los bebés: extranjeros en una tierra extraña” (2005, p. 78). La idea del infante como el *inhablante* es una idea que parte de la creencia ciega de que se incultura a la niña y al niño, invisibilizando aquello que aporta desde que nace a la cultura (DÍAZ; VELÁSQUEZ, 2010). La ciudadanía no puede ser, en consecuencia, el resultado de un proceso de su adaptación al entorno, sino el ejercicio y la construcción de su autonomía en la convivencia con los otros.

## referencias

AGAMBEN, G. *Lo que queda de Auschwitz: el archivo y el testigo, homo sacer III*. Traducción: Antonio Gimeno. Valencia: Pre Textos, 2002.

---

<sup>39</sup> Resulta claro que me inclino por creer en las teorías nativistas, como la de la Gestalt, en cuanto que se apartan del conductismo radical a la hora de explicar el origen del habla en el individuo. Reitero que no me refiero a que sea imposible o inadecuado hacer una corrección gramatical, ortográfica, fonética a otro, dentro de una lengua específica.

sobre la necesidad de una filosofía para/con madres y padres en el programa de filosofía para/con niñas y niños

- AGAMBEN, G. *Infancia e historia*. Traducción: Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2010.
- ALCHURRÓN, C. *Lógica*. Madrid: Trotta, 2005.
- ALMARIO, J. y GALINDO, J. "Entrevista Walter Kohan: infancia, emancipación y filosofía" leído en "*Universidad ICEI*", 8 de octubre de 2010. Disponible en: <<http://www.icesi.edu.co/blogs/psicologia/files/2010/11/Entrevista-Walter-Kohan-Infancia-emancipacin-y-filosofa1.pdf>> Última visita: 13/05/2019.
- BENLLOCH, F. Filosofía para niños. Un intento de resistencia de democracia, educación y filosofía en: *Revista Tales*, n. 15, p. 311-327, 2015.
- BRUNER, J. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991.
- DÍAZ, M.; SÁNCHEZ, S. *Contribuciones a la antropología de la infancia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010.
- DOYLE, A. *Cinco aventuras de Sherlock Holmes*. Traducción: Juan Antonio Molina y Esteban Rieimbau. Introducción y actividades: Diego Antonio Pineda. Madrid: Siruela, 1999.
- ELLIS, A. *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao, Desclee de Brouwer, 1980.
- GARCÍA, F. (Coord.). *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002.
- GARRALÓN, A. *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya, 2001.
- GRAU, O. *Filosofía para la infancia. Relatos y desarrollo de actividades*. Buenos Aires y México, D. F.: Novedades educativas, 2006.
- HOGG, T.; BLAU, M. *El secreto de tener bebés tranquilos y felices. Consejos de una niñera experta*. Traducción: Margarita Matarranz. Bogotá: Norma, 2005.
- INFORME DEFENSORIAL. Bogotá: Defensoría del Pueblo, 2018. Anual. ISBN 978-958-8895-73-4.
- KOHAN, O. W. *Infancia: entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, 2004.
- KOHAN, W. *Abecedário de infancias: entre educação e filosofia*. Producción de CINEAD/LECAV. 2018. Archivo de video. Disponible en: <<https://didactifilosofica.wordpress.com/2018/01/22/abecedario-de-infancias-walter-kohan/>> Última visita: 13/05/2019.
- KOHAN, W.; PIDENA, D. Filosofía e infancia en: *Filosofía de la Educación*. Madrid: Trotta, 2012.
- KUHN, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Traducción: Carlos Solís. México, D. F.: FCE., 2006.
- LIPMAN, M. *El descubrimiento de Harry. Novela de lógica formal*. Traducción y adaptación para Colombia: Diego Pineda. Bogotá: Beta, 2003.
- LIPMAN, M. *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción*. Traducción Marta Pino). Barcelona: Gedisa, 2004.
- LIPMAN, M. *El lugar del pensamiento en la educación*. Traducción y edición: Manuela Gómez. Barcelona: Octaedro, 2016.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. *Escribir: cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suki*. Traducción: César Aira. Buenos Aires: Manantial, 1980.
- LIPMAN, M., SHARP, A.; OSCANYAN, F. *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- PERINAT, A.; LALUEZA, J. L.; SADURNÍ, M. *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. Barcelona: Uoc, 2007.
- PINEDA, D. Filosofía para niños: un acercamiento en: *Universitas Philosophica*, v. x, n. 19, p. 103-121, 1992.

- RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós, 1991.
- RORTY, R. *Consecuencias del pragmatismo*. Traducción: José Miguel Esteban. Madrid: Tecnos, 1996.
- SARMIENTO, J. Conocer: una visión epistémica en: *Acta Colombiana de Psicología*, v. 14, n. 1, p. 81-97, 2011.
- SARMIENTO, J. *Crear, saber y conocer. Una nueva visión epistémica, sistémica y social del conocimiento humano*. Berlín: LAP Lambert Academic Publishing -Académica Española, 2011.
- SARMIENTO, J. *Conceptos filosóficos en la historia de la psicología: una revisión crítica a propósito de James Brennan*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia, 2016.
- SARMIENTO, J. *Lógica formal y lógica matemática. Texto guía*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2018.
- SEMENOVA, N., ZAPATA, J., MESSAGER, T. Conceptualización de ciclo vital familiar: una mirada a la producción durante el periodo comprendido entre los años 2002 a 2015 en: *Revista Ces Psicología*, v. 8, n. 2, p. 103-121, 2015.
- SPOCK, B. *Tu hijo*. (trad. Floreal Mazía). Buenos Aires y Barcelona: Javier Vergara editores, 2001.
- SKLIAR, C. *Niñez, infancia y literatura* en: *Revista Crítica*, a. 1. n. 1: p. 19-28. 2016. Disponible en: <<https://criticapsicologia.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2018/07/Ninez-infancia-y-literatura-Carlos-Skilar.pdf>> Última consulta: 13/05/2019.
- WITTGENSTEIN, L. *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza, 1984.

received in: 02.05.2019

accepted in: 19.06.2019