

Acuarelas filosóficas. Una revisión del concepto de *curriculum* en *Filosofía para niños* a partir de la noción de *natalidad*.

Dissertação de Mestrado

Julián Macías

Orientador(es):

Dra. Magda Costa Carvalho y Dr. Walter Omar Kohan

Mestrado em

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS



Ponta Delgada
2021

Acuarelas filosóficas. Una revisión del concepto de curriculum en Filosofía para niños a partir de la noción de natalidad.

Dissertação de Mestrado

Julián Macías

Orientadores

Dra. Magda Costa Carvalho

Dr. Walter Omar Kohan



ÍNDICE

RESUMO	5
INTRODUCCIÓN	10
1. LA CUESTIÓN DEL MÉTODO EN EL PROGRAMA <i>PHILOSOPHY FOR CHILDREN</i>	13
1.1. LA RELEVANCIA DEL MÉTODO EN MATTHEW LIPMAN E ANN SHARP	17
1.2. PENSAMIENTO REFLEXIVO Y MÉTODO	27
1.3. COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA Y MÉTODO	31
1.4. LA NECESIDAD DEL MÉTODO EN LA FORMACIÓN DOCENTE	33
1.5. LA IMPORTANCIA DE UN CURRÍCULUM EN <i>PHILOSOPHY FOR CHILDREN</i>	35
2. ARENDT, FILÓSOFA DE LA NATALIDAD	37
2.1. LA CONDICIÓN HUMANA	37
2.1. LAS ACTIVIDADES HUMANAS	40
2.1.1. <i>Labor</i>	43
2.1.2. <i>Trabajo</i>	42
2.1.3. <i>Acción</i>	44
2.2. ARENDT Y EDUCACIÓN	51
3. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO AL <i>CURRICULUM</i>	57
3.1. NOVELAS FILOSÓFICAS	60
3.2. EL CURRÍCULUM EN EL PROGRAMA <i>PHILOSOPHY FOR CHILDREN</i>	66
3.2.1. <i>Críticas al concepto de curriculum</i>	67
3.2.2.1. <i>Reflexiones sobre Little Rock</i>	72
3.2.2.2. <i>Curriculum y educación como fabricación</i>	76
4. LAS ACUARELAS FILOSÓFICAS.	83
4.1. DIFERENCIAS EN TORNO AL CONCEPTO DE MODELO	85
4.2. LA APROPIACIÓN DEL <i>CURRICULUM</i>	89
4.3. LA NOCIÓN DE PROCESO	92
4.4. ALGUNAS CONSIDERACIONES PRÁCTICAS	91
4.4.1 <i>Organización general o la acuarela filosófica.</i>	92
4.4.2 <i>Empezar: elegir el pincel y el color</i>	95
4.4.3 <i>Metáforas del explorar</i>	100
4.4.4 <i>Algunas ideas para pensar clases de profundización:</i>	100
REFLEXIONES FINALES	102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

Resumo

Esta dissertação procura rever a metodologia do programa *Filosofia para Crianças* com base na noção de natalidade desenvolvida por Hannah Arendt em *A Condição Humana*. A hipótese de onde partimos é que a forma como o programa *Filosofia para a Criança* apresenta na sua proposta programática um método em formato curricular, que inclui materiais (manuais de apoio aos professores juntamente com romances filosóficos) e indicações destinadas directamente àqueles que coordenam ou orientam as *comunidades de investigação filosófica*, condiciona fortemente a forma como professores e crianças se relacionam com o currículo e com a própria proposta.

Dentro deste quadro, dois objectivos motivam este documento. Por um lado, (a) rever a proposta programática iniciada por Lipman e Sharp, tomando o conceito de método como seu eixo. Por outro lado, é também um objectivo (b) avançar numa proposta que mantenha as potencialidades e possibilidades de um método, sem cair nos problemas levantados à sua volta. Esta proposta, a que chamamos *acuares filosóficas*, poderia ser uma forma de articular as tensões existentes entre a prática filosófica e a necessidade de estabelecer um método para a desenvolver como uma prática educacional e académica.

Com isto em mente, vamos dividir o nosso trabalho em quatro capítulos. O primeiro será dedicado a uma revisão e análise da descrição de Matthew Lipman do conceito de método em geral, e do currículo em particular. Os eixos que orientarão a análise neste capítulo serão o método (e conceitos relacionados tais como *metodologia*, *metódico*, *metodológico*), o conceito de modelo, chave na articulação com as possíveis contribuições da filosofia de Hannah Arendt, bem como a noção de processo.

No segundo, analisaremos os conceitos-chave da teorização de "actividades humanas" de Arendt. Uma vez que no campo da filosofia com crianças, tanto o discurso como a acção são de importância central no desenvolvimento e dinâmica das comunidades de investigação filosófica, tomaremos os conceitos de acção e narrativa como ponto de partida. Em *The Human Condition*, o conceito de acção definido como a "conditio per quam human beings are human beings" (2016a [1958]:22), permitir-nos-á estabelecer paralelos com o conceito

da comunidade filosófica de investigação e analisar o papel central que os actos e as palavras desempenham no que Hannah Arendt chama de "natalidade" (2016a [1958]):200-205). Além disso, o conceito de narratividade permitir-nos-á questionar a ideia do modelo.

O terceiro capítulo centrar-se-á numa análise crítica da proposta programática *de Filosofia para Crianças* descrita no capítulo 1 com base nos conceitos-chave recuperados no capítulo 2: nomeadamente, os conceitos de *acção, modelo, processo, temporalidade, narrativa*.

Finalmente, o último capítulo consistirá numa justificação e desenvolvimento da nossa proposta. Em termos gerais, a proposta da *acuarelas* é apresentada como uma metáfora para a tarefa de ensino que aproxima a prática pedagógica da arte. A rota que delinearemos tenta recuperar os aspectos mais relevantes da nossa proposta: em primeiro lugar, para explorar como pode permitir-nos pensar e reflectir sobre o planeamento. Em segundo lugar, analisar quais os aspectos do método curricular que podem ser modificados. E, finalmente, para mencionar os elementos que compõem esta metáfora para dar conta da proposta de *acuarelas filosóficas*.

Resumen

La presente disertación busca realizar una revisión de la metodología del programa *Philosophy for Children* a partir de la noción de *natalidad* desarrollado por Hannah Arendt en *La Condición Humana*. La hipótesis de la que partimos es que el modo en que es que al presentar en su propuesta programática un *método* en formato de *currículum*, que incluye materiales (manuales de apoyo a lxs profesorxs junto a novelas filosóficas) e indicaciones dirigidas directamente a quienes coordinan o guían las *comunidades de investigación filosófica*, el programa *Philosophy for Children* condiciona fuertemente el modo en el cual profesorxs y niñxs se relacionan con el *currículum* y la propuesta en sí.

En este marco, dos son los objetivos que motivan este escrito. Por un lado, (a) hacer una revisión de la propuesta programática iniciada por Lipman y Sharp tomando como eje el concepto de *método*. Por otro lado, es también objetivo (b) avanzar en una propuesta que mantenga la potencialidad y las posibilidades de

un *método*, sin caer en los problemas planteados en torno a él. Esta propuesta, a la que denominamos *acuarelas filosóficas*, podría ser un modo de articular las tensiones existentes entre práctica filosófica y la necesidad de establecer un *método* para desarrollarla como práctica educativa y escolar.

En vistas a esto, dividiremos nuestro trabajo en cuatro capítulos. El primero estará dedicado a realizar una revisión y análisis de la descripción de Matthew Lipman del concepto de *método* en general, y de *curriculum* en particular. Los ejes que guiarán el análisis en este capítulo serán el *método* (y conceptos afines como *metodología*, *metódico*, *metodológico*), el concepto de modelo, clave en la articulación con los posibles aportes de la filosofía de Hannah Arendt, así como también la noción de proceso.

En el segundo nos dedicaremos a analizar conceptos clave de la teorización de Arendt sobre las “actividades humanas”. Dado que en el campo de la *filosofía con niños*, tanto el discurso como la acción tienen una importancia central en el desarrollo y la dinámica de las *comunidades de investigación filosófica*, tomaremos como punto de partida los conceptos de *acción* y *narración*. En *La Condición Humana*, el concepto de *acción* definido como la “*conditio per quam* los seres humanos somos seres humanos” (2016a [1958]:22), nos permitirá trazar paralelos con el concepto de *comunidad de investigación filosófica* y analizar el rol central que tienen los *actos* y las *palabras* en lo que Hannah Arendt denomina “natalidad” (2016a [1958]:200-205). Además, el concepto de *narratividad* nos permitirá poner en cuestión la idea de modelo.

El tercer capítulo estará focalizado en realizar un análisis crítico de la propuesta programática de *Philosophy for Children* descrita en el capítulo 1 sobre la base de los conceptos clave recuperados a lo largo del capítulo 2: a saber, los conceptos de *fabricación*, *acción*, *modelo*, *proceso*, *temporalidad*, *narración*.

Finalmente, el último capítulo consistirá en una justificación y desarrollo de nuestra propuesta. En líneas generales, la propuesta de las *acuarelas* se presenta como una metáfora del quehacer docente que acerque la práctica pedagógica al arte. El recorrido que trazaremos intenta recuperar los aspectos más relevantes de nuestra propuesta: en primer lugar, explorar de qué manera puede permitir pensar y reflexionar en torno a la planificación. En segundo lugar,

analizar qué aspectos del *método curricular* permite modificar. Y por último, mencionar los elementos que componen esta metáfora para dar cuenta de la propuesta de las *acuarelas filosóficas*.

Abstract

This dissertation seeks to review the methodology of the *Philosophy for Children* curriculum based on the notion of *natality* developed by Hannah Arendt in *The Human Condition*. The hypothesis from which we start is that the way in which the *Philosophy for Children* curriculum proposal presents a *method* in curriculum format, which includes materials (support manuals for teachers together with philosophical novels) and indications aimed directly at those who coordinate or guide the philosophical research communities, strongly conditions the way in which teachers and children relate to the curriculum and the proposal itself.

In this context, two objectives motivate this paper. On the one hand, (a) to review the programmatic proposal initiated by Lipman and Sharp, taking the concept of method as its axis. On the other hand, it is also an objective (b) to advance in a proposal that maintains the potentiality and possibilities of a method, without falling into the problems raised around it. This proposal, which we call *philosophical watercolours*, could be a way of articulating the existing tensions between philosophical practice and the need to establish a method to develop it as an educational and scholarly practice.

With this in mind, we will divide our work into four chapters. The first will be devoted to a review and analysis of Matthew Lipman's description of the concept of method in general, and of *curriculum* in particular. The axes that will guide the analysis in this chapter will be method (and related concepts such as methodology, methodical, methodological), the concept of model, key in the articulation with the possible contributions of Hannah Arendt's philosophy, as well as the notion of process.

In the second, we will analyse key concepts of Arendt's theorisation of "human activities". Since in the field of philosophy with children, both discourse and action are of central importance in the development and dynamics of philosophical research communities, we will take the concepts of action and narrative as a

starting point. In *The Human Condition*, the concept of action defined as the "*conditio per quam* human beings are human beings" (2016a [1958]:22), will allow us to draw parallels with the concept of the *philosophical community of enquiry* and to analyse the central role that *acts* and *words* play in what Hannah Arendt calls "natality" (2016a [1958]:200-205). Furthermore, the concept of narrativity will allow us to question the idea of the model.

The third chapter will focus on a critical analysis of the programmatic proposal of Philosophy for Children described in chapter 1 based on the key concepts recovered in chapter 2: the concepts of *fabrication*, *action*, *model*, *process*, *temporality*, *narrative*.

Finally, the last chapter will consist of a justification and development of our proposal. In general terms, the *watercolour* proposal is presented as a metaphor for the teaching task that brings pedagogical practice closer to art. The route that we will outline attempts to recover the most relevant aspects of our proposal: firstly, to explore how it can allow us to think and reflect on planning. Secondly, to analyse what aspects of the curricular method can be modified. And finally, to mention the elements that make up this metaphor to account for the proposal of *philosophical watercolours*.

Introducción

Sobre la base de la crítica de Rancière a Sócrates, Walter Kohan (2009) señala que la influencia del método elegido en una práctica educativa puede analizarse en tres planos en tanto: (1) condiciona el modo en que se desarrolla ese proceso o acontecimiento de enseñanza-aprendizaje, (2) condiciona la relación de quien aprende con quien enseña, y viceversa, (3) condiciona la relación entre quien aprende y el objeto de ese aprendizaje (2009:87-90).

El análisis hecho por Rancière (2007 [1987]) hace foco en los efectos políticos en quien aprende inmerso en una práctica educativa que él denomina “embrutecedora”. En este trabajo, nos interesa hacer foco en *quien enseña* (docente). La motivación principal de este deslizamiento en el objeto de análisis se debe a que entendemos que el *método* no solo repercute en los tres niveles señalados por Kohan, sino también en el hecho de que (4) condiciona el modo en el cual quien enseña se vincula con quien aprende y, especialmente, que (5) condiciona el modo en que se vincula con el proceso o acontecimiento de enseñanza-aprendizaje.

A partir de esto, una de las hipótesis que lx lectorx encontrará en la presente investigación es que el modo en que es descrito, en términos metodológicos, el *currículum* del programa *Philosophy for Children* iniciado por Matthew Lipman y Ann Sharp, repercute especialmente en estos últimos dos aspectos. Dicho de otra manera: al presentar en su propuesta programática un *método* en formato de *currículum*, que incluye materiales (manuales de apoyo a lxs profesorxs junto a novelas filosóficas) e indicaciones dirigidas directamente a quienes coordinan o guían las *comunidades de investigación filosófica*, la propuesta condiciona fuertemente el modo en el cual lxs profesorxs y niñxs se relacionan con el *currículum* y la propuesta en sí.

Paralelamente, entendemos que el notable crecimiento que ha tenido la propuesta de Lipman a lo largo del mundo desde su creación hacia finales de la década de 1960 es consecuencia de haber generado un modo de apropiarse de la propuesta y, sobre todo, de llevarlo a la práctica en el cual el *currículum* fue la principal herramienta y estrategia dicha expansión.

En este marco, dos son los objetivos que motivan este escrito. Por un lado, (a) hacer una revisión de la propuesta programática iniciada por Lipman y Sharp tomando como eje el concepto de *método*. Como dijimos anteriormente, este concepto tiene una relevancia especial en el programa *Philosophy for Children*, más teniendo en cuenta que en los desarrollos de Lipman podemos encontrar diversos conceptos cercanos al de “método” muy presentes es las distintas obras teóricas (Costa Carvalho-Kohan, 2018, 2020). Por otro lado, es también objetivo (b) avanzar en una propuesta que mantenga la potencialidad y las posibilidades de un *método*, sin caer en los problemas planteados en torno a él. Esta propuesta, a la que denominamos *acuarelas filosóficas*, podría ser un modo de articular las tensiones existentes entre práctica filosófica y la necesidad de establecer un *método* para desarrollarla como práctica educativa y escolar.

De esta manera, en vistas a esto, dividiremos nuestro trabajo en cuatro capítulos. El capítulo primero, *La cuestión del método en el programa Philosophy for Children*, estará dedicado a realizar una revisión y análisis de la descripción de Matthew Lipman del concepto de *método* en general, y de *currículum* en particular. A partir del análisis en los principales textos teóricos (*Philosophy in the Classroom*, 1980; *Philosophy Goes to School*, 1988; y *Thinking in Education*, 2003), escritos por Lipman y su equipo colaborador, se buscará examinar si hay una evolución o una descripción constante de la concepto de *currículum*. Para ello, los ejes que guiarán el análisis en este capítulo serán el *método* (y conceptos afines como *metodología*, *metódico*, *metodológico*), el concepto de modelo, clave en la articulación con los posibles aportes de la filosofía de Hannah Arendt, así como también la noción de proceso.

En el segundo, en cambio, analizaremos otro marco conceptual y nos dedicaremos a analizar conceptos clave de la teorización de Arendt sobre las “actividades humanas”. Respecto a este deslizamiento vale la pena tener en cuenta que son varias las propuestas alternativas que buscaron avanzar en un dirección diferente a Lipman: recientemente Stefano (2020), en contraposición con el “enfoque matemático del currículum lipmaniano y sharpiano” ha propuesto desplegar el “principio foucaultiano-kohaniano” para superar los escollos de la postura de Lipman-Dewey (2020:5), mientras que Carvalho y

Kohan se han apoyado en disquisiciones de Bergson y Deleuze para repensar cuestiones de *método* (2020:150-154), haciendo especial hincapié en el concepto de rizoma deleuziano (2018).

Por nuestra parte, nos interesa explorar una alternativa que toma como eje el concepto de *natalidad* de Hannah Arendt. Este concepto que adquiere especial relevancia en sus obras centrales como *Los orígenes del totalitarismo* (2006 [1951]) y *La Condición Humana* (2016a [1958]), aparece vinculado directamente con el plano educativo en *La crisis de la educación* (2016b [1954]). A pesar de los años transcurridos y de que Arendt pretende en ese texto hacer un análisis puntual de la situación de la educación estadounidense de ese momento, los estudios que vinculan la filosofía arendtiana con la educación han crecido notablemente, como lo muestran las producciones en los últimos años.

Dado que en el campo de la *filosofía con niñxs*, tanto el discurso como la acción tienen una importancia central en el desarrollo y la dinámica de las *comunidades de investigación filosófica*, tomaremos como punto de partida los conceptos de *acción* y *narración*. En *La Condición Humana*, el concepto de *acción* definido como la “*conditio per quam* los seres humanos somos seres humanos” (2016a [1958]:22), nos permitirá trazar paralelos con el concepto de *comunidad de investigación filosófica* y analizar el rol central que tienen los *actos* y las *palabras* en lo que Hannah Arendt denomina “natalidad” (2016a [1958]:200-205). Además, el concepto de *narratividad* nos permitirá poner en cuestión la idea de modelo.

Para Arendt, las pedagogías que apelan a los modelos se ubican en el plano de la *fabricación*, que se realiza “la guía de un modelo de acuerdo con el cual se construye el objeto” (2016a [1958]:170). En cambio, la *narratividad* es lo que permite dar cuenta de los *actos* y *palabras* que constituyen el fenómeno de la *natalidad* por la cual “cabe esperar lo inesperado, lo infinitamente improbable” (2016a [1958]:202), lo original, no sólo en el sentido de inicio, sino también ajena a todo modelo. En este sentido, el desafío es poder profundizar en una propuesta alternativa al *currículum* lipmaniano que sienta sus bases en este marco conceptual.

Una vez realizado el recorrido por ambos autores, el tercer capítulo estará focalizado en realizar un análisis crítico de la propuesta programática de *Philosophy for Children* descrita en el capítulo 1 sobre la base de los conceptos clave recuperados a lo largo del capítulo 2: a saber, los conceptos de *fabricación, acción, modelo, proceso, temporalidad, narración*.

Otras de las hipótesis que guía nuestra investigación es que a partir de estos conceptos es posible profundizar en el análisis de las consecuencias pedagógicas, filosóficas y políticas del concepto de *currículum*. Si bien este capítulo se podrá percibir con más fuerza la inspiración en la crítica que Walter Kohan ha realizado al respecto, entendemos que también nos permitirá sentar ciertas bases para avanzar, en el último capítulo, en una propuesta diferente para abordar las problemáticas vinculadas a la práctica filosófica escolar.

De este modo, el último capítulo, “Las acuarelas filosóficas”, consistirá en una justificación y desarrollo de nuestra propuesta. En líneas generales, la propuesta de las *acuarelas* se presenta como una metáfora del quehacer docente que acerque la práctica pedagógica al arte. El recorrido que trazaremos en este último capítulo intenta recuperar los aspectos más relevantes de nuestra propuesta: en primer lugar, explorar de qué manera puede permitir pensar y reflexionar en torno a la planificación. En segundo lugar, analizar qué aspectos del *método curricular* permite modificar. Y por último, mencionar los elementos que componen esta metáfora para dar cuenta de la propuesta de las *acuarelas filosóficas*.

Ahora bien: antes de comenzar con el trabajo una última aclaración: la investigación que aquí se traza no deja de ser una exploración, un ensayo de lo que consideremos que puede ser una propuesta que permita pensar una pregunta que atraviesa a todos los profesores: ¿de qué manera hacer filosofía en el aula? O más directamente: ¿cómo hacer filosofía en el aula? Estas preguntas son el motor real que nos ha motivado a pensar y repensar esta cuestión. Este trabajo, por su parte, es en cierto modo una tentativa de pensar estas cuestiones desde la propia experiencia. Surge de preguntas, experiencias en aulas con niños de diferentes edades. Surge de un pensamiento siempre en movimiento

que se entrecruza con un modo de vivenciar esa práctica dentro de la escuela, y de encontrarse con otrxs docentxs que comparten preguntas acerca del *cómo*.

Entendemos, para concluir esta introducción, que abordar las preguntas del *cómo* es una empresa compleja. Sobre todo por el riesgo de caer en propuestas esquemáticas, normativas y prescriptivas, que lejos de permitir pensar ciertas cuestiones, clausuran el diálogo en torno a reflexionar *cómo* se debe educar. De lo que trata, en líneas generales, este trabajo es de ofrecer una mirada propia a un problema común, para que lx lectorx pueda analizarla, conocerla y modificarla. En una palabra: para que lx lectorx pueda generar su propia manera.

1. La cuestión del método en el programa *Philosophy for Children*

Al analizar la relación entre método y enseñanza, podemos observar que el *método* repercute en tres dimensiones dentro del programa *Philosophy for Children*. En primer lugar, a nivel de la *comunidad de investigación filosófica*,¹ demarca el modo en que actúan quienes forman parte de ella. En *Thinking in Education*, Lipman afirma de manera contundente que “la pedagogía de la ‘comunidad de investigación’ debería ser la metodología para la enseñanza del pensamiento crítico” (2003:03). Esta aseveración, si bien no deja dudas de que *comunidad de investigación filosófica* es “la” metodología, por otro lado plantea una cuestión anexa en la medida en que también para Lipman, la *comunidad de investigación filosófica* es un objetivo a alcanzar y que a su vez es la metodología para desarrollar el pensamiento crítico.

En virtud de esto, la cuestión metodológica en la propuesta de Lipman repercute en una instancia ulterior,² el *currículum* del programa *Philosophy for Children*. En *Philosophy goes to school*, Lipman afirma claramente que “la metodología pedagógica debe seguir siendo sistemáticamente dialógica desde el jardín de infancia hasta el duodécimo grado” (1988:183). Este *currículum* conformado por novelas filosóficas y manuales docentes se presenta como una “metodología pedagógica” en tanto conforma una unidad sistemática a lo largo de toda la vida escolar de un niño. Cabe destacar que en este aspecto el *método*

¹ En las obras teóricas y artículos académicos, se suele traducir el término “inquiry” por “indagación”. Si bien esta traducción no es errónea, en este trabajo se opta por “investigación” para entendemos que refleja de mejor manera el modelo “científico” que Lipman toma de Pierce.

² El análisis que aquí estamos realizando es meramente conceptual, es medio y fin para convertir a las aulas en *comunidades de investigación filosóficas*. Podríamos distinguir una *comunidad de investigación filosófica* en sentido general, que sería todo aquel grupo de personas que se disponen a hacer filosofía de manera conjunta, de la *comunidad de investigación filosófica* en sentido específico que definido por Lipman como “la metodología más prometedora para potenciar la fusión entre los procesos cognitivos creativos y los críticos en el pensamiento complejo” (2003: 278). No hay una relación de causa-efecto entre pensamiento crítico y comunidad de investigación filosófica, de suerte que primero es necesario que haya pensamiento crítico para generar comunidad de investigación filosófica, o bien que, en sentido inverso, primero se deba generar la comunidad de investigación filosófica para que aparezca luego el pensamiento crítico. No obstante, en lo que se refiere al *currículum*, es anterior tanto temporal como conceptualmente en la medida es través de estos materiales que se convertirán esas aulas en comunidades de investigación filosófica. En este sentido es que puede afirmarse que el *currículum* es el medio por cual se alcanzará tal fin, la conformación de comunidades de investigación filosóficas.

no solo impacta a nivel curricular, en cuanto a la organización progresiva a lo largo de los años y la relación entre los diferentes materiales entre sí, sino también a nivel de las *novelas filosóficas* y *manuales docentes*, en la medida en que “el método de descubrimiento de cada uno de los niños de las novelas es el diálogo unido a la reflexión” (1980:82). Para Lipman, la utilización de las *novelas* y sus *manuales* son en sí mismos una metodología, porque ofrecen modelos de metodología puestas en acción. En consecuencia, partidos del supuesto de que la cuestión metodológica opera a nivel de la (1) *comunidad de investigación filosófica* en su puesta en funcionamiento diaria, de la (2) planificación anual (o bianual) a través de las *novelas filosóficas* y *manuales docentes* organizados por edad,³ y a nivel (3) programático, por medio del diseño de un *currículum* integral.

En cuanto a (1), hay numerosas investigaciones que muestran cómo la *comunidad de investigación filosófica* tiene su propio método y dinámica que la distingue de otros modos de hacer filosofía. De hecho, desde sus inicios, Lipman observó la necesidad de generar *comunidades de investigación filosófica* en las escuelas (Lipman 1988, 2003), cuyo desenvolvimiento fuera semejante al de las *comunidades de investigación científica*: a sus ojos, esta metodología permitiría transformar el sistema democrático en una democracia deliberativa al generar modelos de acción e intervención (Lipman, 1988 y Splitter y Sharp, 1996). Esto ha sido también observado por De Marzio, para quien Lipman siempre tuvo la “convicción de que era su currículum filosófico, y sólo su currículum, el que podía servir como una fructífera génesis para la investigación filosófica con los niños” (2015:17).

En cuanto a los estudios de (2) la relación entre *método* y *novelas filosóficas*, Oliverio (2015) ha resaltado el valor de este tipo de materiales, creados especialmente para la generación de pensamiento filosófico y “*resituar* (la historia de) la filosofía” a través del *currículum*. Esta valoración positiva puede advertirse si además se tiene en cuenta la gran cantidad de novelas, compilaciones y materiales diseñados especialmente que han proliferado a lo largo del mundo.

³ En *Philosophy in the Classroom*, los autorxs no solo se refieren a un *currículum* general, sino que además caracterizan la propuesta de cada edad escolar con un *currículum* en sí mismo, conformado por novelas y manuales específicos (1980:51-54)

Sin embargo, ese punto fue el que también le valió a Lipman varias críticas. Una de ellas remarca el hecho de que estas *novelas* presuponen la idea de modelo como *modo* de generar *comunidades de investigación* filosófica (Kohan, 1996, 2007, y Kohan y Waksman, 2000). Asimismo, en este último texto los autores señalan que la idea de *currículum* es más amplia que una mera secuencia de novelas y manuales docentes, y proponen una revisión de los sentidos, propósitos y supuestos, de modo tal que sean coherentes con los sentidos plateados y la práctica propiciada (2000:41-42). Otra crítica interesante es la de Maximiliano López quien señala que los *manuales docentes*, así como las *novelas*, disminuyen la posibilidad de generar sentido y nuevos conceptos (2008: 86-97).

Por último, en lo referente al (3) modo en que las *novelas filosóficas* y *manuales docentes* repercuten en la organización de las propuestas de filosofía para niños, el abordaje es también muy prolífico y es posible rastrear diferentes trabajos que analizan este fenómeno. De Marzio pone de manifiesto que lo que buscaba Lipman era un *currículum* que conjugara lo expositivo y lo narrativo (2011:36), mientras que Murrís señala que ese *currículum* no sólo es descriptivo, sino también “evaluativo y prescriptivo (en el sentido de lo que cuenta como filosofía y de lo que debe ser apropiado por los alumnos) y por lo tanto normativo y no una mera *descripción* como afirma De Marzio” (2015:4).

No debemos olvidar que Lipman estaba seguro de que para la conformación de *comunidades de investigación filosófica* era necesario idear un programa que incluyera tanto la generación de un *currículum* como de un plan para que docentes aprendieran a enseñar este modo de hacer filosofía (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980:5).⁴ Esta idea Lipman la ha sostenido a lo largo del tiempo, al punto que en “Philosophy for Children’s Debt to Dewey” afirma:

⁴ En función de esto, es posible preguntarse porqué Lipman y sus colaboradores se encaminaron a generar un *currículum*. ¿Acaso la necesidad de un *currículum* se derivan de un modo de concebir la filosofía y la propia actividad filosófica? ¿O era una exigencia externa a la propia *comunidad de investigación filosófica*? Es difícil establecer la preminencia de la primera de las alternativas, porque no es posible encontrar una definición categórica de filosofía en el *corpus* lipmaniano. En cambio, Lipman parece reforzar la idea de la necesidad de generar materiales curriculares poder difundir y replicar la propuesta entre los profesores: “los profesores de aula necesitan en gran medida la orientación profesional de los profesionales de la disciplina; no están en condiciones de dar esa orientación a otros profesores, ni como redactores de planes de

“Para instigar y fomentar el pensamiento hay mucho más que hacer que las mentes se enfrenten a los problemas. Se necesita un profesor, una pedagogía, una comunidad de investigación y un plan de estudios. El plan de estudios, a su vez, debe consistir en textos especialmente preparados (como historias impregnadas de distinciones, razonamientos y conceptos filosóficos)” (Lipman, 2008:149)

Observamos que el “medio” elegido por Lipman fue un *corpus* de *novelas filosóficas* acompañadas por sus respectivos manuales (Lipman, 2002). En este punto es donde adquiere importancia el análisis de Murriss, para quien el “paquete P4C” contiene, además de un *currículum*, una propuesta formativa docente que implica una concepción particular de niño (2015:3) y también de docente, condicionando de esta manera el modo en el cual se concibe la práctica filosófica en la *comunidad de investigación filosófica*.

Asimismo, Kohan y Waksman (2010) han señalado que esta manera de organizar la propuesta implica un método consistente en una serie de dispositivos de capacitación vivencial para asegurarse que quienes siguieran el proyecto ideado por Lipman pudieran aplicar los principios básicos de la metodología y optimizar el uso de los manuales docentes y las novelas para lxs studentxs. Esto implicaría no sólo la necesidad de que lxs docentes desarrollaran la capacidad de asumir este nuevo rol dentro de un aula, sino también la capacidad de lograr que niños y niñas adquirieran las habilidades de pensamiento y las destrezas necesarias para desenvolverse en una *comunidad de investigación filosófica*. En consecuencia, Kohan y Waksman han criticado fuertemente este modelo al observar que esta manera de entender la formación docente presupone cierta incapacidad por parte de lxs docentes que debía ser “solucionada” por lxs formadores de formadores (de studentxs), por lo que consideran necesario que los docentes sean más libres para decidir cómo quieren trabajar.

estudio ni como formadores de profesores.” (1988:184)

En este marco, el presente capítulo tiene como objetivo recuperar el lugar que el *método*, o más general, la *cuestión metodológica*, tiene en el desarrollo teórico y práctica del programa de Matthew Lipman. Teniendo en cuenta que, como señalamos *supra*, el método impacta en diferentes dimensiones, comenzaremos estableciendo el marco general del *método* que nos permita retomar posteriormente (especialmente en el cap. 3), de qué modo impacta en el desarrollo de las clases de filosofía en el aula.

1.1. La relevancia del método en Matthew Lipman e Ann Sharp

Teniendo en cuenta la relevancia que tuvo el pensamiento aristotélico en Matthew Lipman,⁵ una estrategia plausible es abordar los posibles sentidos de la cuestión metodológica. En efecto, los vínculos entre *Philosophy for Children* y el método son tan estrechos que numerosos estudiosos han concebido la filosofía para niños como un método pedagógico. Tal es el caso de Birch (2020) quien, en un reciente artículo, identifica *Philosophy for Children* con un método. Este método es descrito por la autora en términos de “método de investigación” que encarna un aula pluriversal y una educación para la esperanza: “utilizar el aula pluriversal como objetivo de la investigación, junto con el discernimiento de la esperanza, significaba que se necesitaría un método y una metodología que pudieran encarnar las relaciones enmarañadas y complejas del fenómeno, los dualismos y el entorno de aprendizaje” (2020:980). Otras autoras han interpretado a la *comunidad de investigación filosófica* como un método. Tanto Gahedi y Hedayati (2009) como Worley y Woley (2019) entienden a la comunidad de investigación filosófica como un método (*community of inquiry method*), mientras que Liz Fynes-Clinton⁶ (2017) ha utilizado la *comunidad de*

⁵ La primera novela de Lipman publicada fue *Harry Stottlemeier's Discovery*, en Argentina “El descubrimiento de Ari Stóteles”, no solo puede entenderse como un homenaje al estagirita, sino que además establece los principios básicos de la metodología de la propuesta lipmaniana. En dicho texto, los personajes “descubren” los principios de la lógica aristotélica y, sobre todo, el método para realizar ese descubrimiento. Asimismo, aunque no encontremos referencias textuales explícitas, resulta interesante percatarse que el supuesto de que aprendemos mediante la copia (*mimesis*) de modelos está presente en la *Poética* de Aristóteles. Para más detalle, ver nota 27 de este trabajo.

⁶ La misma autora, en un capítulo escrito junto a Kim Nichols y Gilbert Burgh afirma que “las pedagogías de las habilidades de pensamiento, como las empleadas en una comunidad de indagación filosófica (COI), proporcionan un poderoso método de enseñanza que fomenta la

investigación filosófica como un método pedagógico escolar que da sustento a toda la planificación, el desarrollo y la implementación del plan de estudios en la escuela. Asimismo, *Philosophy for Children* también ha sido visto como un método que permite una gestión democrática del aula (Gregory, 2004:171).

Por su parte, y desde un análisis más externo a la bibliografía específica de *filosofía para/con niñxs*, Martha Nussbaum también interpreta la propuesta de Lipman como un método. En *Sin fines de lucro*,⁷ la estudiosa estadounidense enfatiza el hecho de que la serie de libros, novelas y manuales para docentes, creada por Lipman pueden adquirir la forma de un método:

“A algunos métodos registrados les falta vitalidad y les sobran instrucciones. Otros resultan así debido a un mal uso, pero el humor y la frescura de los libros en sí mismos, sumados al respeto por los alumnos, funcionan como escudos contra ese mal uso. Obviamente, los libros no constituyen un método completo de educación socrática, sino que en el *ethos* de la escuela y de cada clase debe predominar el respeto por las facultades mentales activas de cada niño o niña.” (2010:110)⁸

Cabe aclarar que las *comunidades de investigación filosófica* constituyen precisamente ese método vital que menciona Nussbaum que hace falta en la educación, motivo por el cual la autora coloca a Lipman a la par de pedagogos como Pestalozzi, Tagore o Sócrates. Todas estas afirmaciones no deberían

reconstrucción de la experiencia (Dewey, 1938), y su enfoque colaborativo y dialógico permite a lxs estudiantxs reflexionar profundamente sobre el proceso de pensamiento dentro de un entorno de aprendizaje estructurado y de apoyo, fomentando el potencial transformativo de la experiencia vivida” (2016:245)

⁷ Martha Nussbaum recupera la figura de Matthew Lipman como impulso de una propuesta *socrática, no autoritaria*, y que coloca a niños y una posición *activa* (2010:106). Si bien en esta mención a la propuesta de lipmaniana, la autora busca señalar una línea de continuidad con las figuras de la pedagogía mencionados en el recorrido histórico, lo hace a partir de una revalorización de la lógica en su propuesta y sus aportes a la *cultura política*: “en efecto, la lógica es algo concreto que a menudo rige las relaciones humanas (...) la capacidad de detectar una falacia es uno de los elementos que contribuyen a una vida democrática decente” (2010:108). Cabe señalar que la autora comparte con Lipman la confianza de que el pensamiento crítico (racional y lógico) traerá un mejor comportamiento en el plano ético-político. No obstante, no debemos dejar de señalar que la única obra que Nussbaum cita de Lipman es la novela “El descubrimiento de Aristóteles”, y luego hace referencia a obras de Gareth Matthews y a *Philosophy in the Classroom*.

⁸ Todas las traducciones de bibliografía al español que figuran a lo largo de este trabajo son propias, excepto que se aclare lo contrario con la debida especificación.

resultar ni extrañas ni exageradas en tanto Lipman, en su última gran obra teórica, afirma categóricamente que “la pedagogía de la ‘comunidad de investigación’ debería ser la metodología para la enseñanza del pensamiento crítico” (2003:03). Asimismo, en una entrevista ofrecida en 1994 a Bernardo Carvalho,⁹ encontramos una serie de afirmaciones en la que no quedan dudas respecto a la preeminencia del método en su propuesta. Antes preguntas vinculadas con el método (“¿Hay alguna influencia de la poesía en su método?”, “¿Por qué decidió crear este método?”, “¿Cuál es la prioridad del método? ¿El objetivo principal?”, “¿Por qué su método enseña a pensar mejor?” y “¿Cómo responde a la crítica de ciertos filósofos de que el método es una vulgarización de la filosofía, que es imposible enseñar filosofía a los niños?”), Lipman no solo admite que su propuesta es un método, sino que además ofrece algunas definiciones que merecen recuperarse:

“[El objetivo de filosofía para niños es] ayudar a la gente a pensar por sí misma. Para ello, hay que seguir una serie de pasos. Tenemos que ofrecer modelo a los niños de lo que son a través de personajes que intentan afrontar sus problemas de forma racional. Les decimos a los niños que sean racionales, pero no saben de qué estamos hablando. Tenemos que demostrarlo. Una forma de mostrarlo es con historias en las que representamos cómo se comportan los niños racionales, cómo hablan entre ellos, cómo discuten ideas, cómo se respetan. Se comienza con la narración, los temas que se plantean en esas narraciones, las discusiones, etc. Hay varios pasos en el proceso.” (Bernardo Carvalho, 1994)

Es claro que en la propuesta de Lipman es prioritario atender a la cuestión metodológica a la hora de generar la mejoría de la educación tradicional. En efecto, una vez establecido que el objetivo de la educación filosófica es la “conducta filosófica” descrita como cuestionamiento crítico y reflexión creativa,

⁹ La entrevista está disponible <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/01/mais/6.html>. Allí es posible encontrar algunas definiciones del propio Matthew Lipman y Ann Sharp, así como también algunos comentarios del entrevistador en el cual método y *filosofía con niños* aparecen fuertemente entrelazados.

Lipman afirma que “nuestro problema inmediato es el siguiente: ¿qué metodología de enseñanza garantizará la producción de las mejores ideas y el cuestionamiento más relevante y sostenido de lxs estudiantxs?” (1980:102). Como se puede observar, Lipman no sólo admite que su propuesta es un método, sino que asume una determinada concepción de método: seguir una serie de pasos, tener un carácter modélico, garantizar la producción de algo (que él mismo llama "producto").

Asimismo, el método no solo impactará en la enseñanza, sino que también será el modo, el vehículo para transformar la ineficacia vigente de la educación. En *Philosophy in the Classroom* (1980), lxs autorxs hacen hincapié precisamente en la importancia de la dimensión metodológica en este proceso de transformación en tanto la eficacia o no de dicho proceso dependerá tanto del “método con el que tratamos de hacer frente a esa ineficacia” (1980:3), como de los resultados alcanzados: a saber, “máximo sentido y racionalidad, y máxima unidad y coherencia metodológica” (1980: 3). Esto significa que lo que diferencia a la *educación compensatoria*,¹⁰ aquella que busca remediar los errores de la educación actual pero sin transformarla cabalmente, de la *educación transformadora*, como llama a su propia propuesta Lipman, es precisamente que la primera utiliza métodos “muy parecidos a los del propio sistema existente” (1980:4), mientras que la segunda transforma dichos métodos a través de su ejecución de su propio método.¹¹ Esta idea es sostenida por Lipman a lo largo de los años, al punto que en *Thinking in Education* sostiene que:

“Una de las ventajas más importantes de convertir el aula en una comunidad de investigación (además de la indudable mejora del clima moral que conlleva) es que los miembros de la comunidad empiezan a

¹⁰ La motivación por la transformación de la educación es, como tantas otras cuestiones, una herencia de Johan Dewey. En esta dirección, encontramos en *Educación y democracia* una crítica en esta misma línea a las presuntas pedagogas transformadoras: “Todos los pedagogos reformadores, como hemos tenido oportunidad de observar, son dados a atacar la pasividad de la educación tradicional. Se han opuesto a la idea de llenar desde afuera y de absorber como una esponja; han atacado el taladrar el material como una roca dura y resistente.” (2010:141)

¹¹ Esta caracterización de ambos tipos de educación, dejan entrever la idea de que Lipman no concibe ningún tipo de educación fuera de un método: ni en educación compensatoria ni en la educación transformadora. Esto implicaría que lo que distingue a una de otra no es la presencia o no de un método, sino el tipo de método que está en juego.

buscar y corregir los métodos y procedimientos de los demás. En consecuencia, en la medida en que cada participante es capaz de interiorizar la metodología de la comunidad en su conjunto, cada uno es capaz de autocorregirse en su propio pensamiento.” (2003:219)

Al igual que la *comunidad de investigación filosófica*, el método, para Lipman, es un medio y un fin en sí mismo: debe emplearse un método transformador para dar con una pedagogía que se caracterice por la puesta en marcha de una nueva metodología. Llegado a este punto se nos impone una pregunta elemental: ¿qué entiende Matthew Lipman por “método”?

Un búsqueda exhaustiva en sus tres obras teóricas principales, Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom* (1980), *Philosophy Goes to School* (1988) y *Thinking in Education* (2003), nos muestra, además de la relevancia de este tema en su obra, que Lipman emplea el término *method* y otros términos afines¹² de la siguiente manera:

	<i>Philosophy in the Classroom</i> (1980)	<i>Philosophy Goes to School</i> (1988)	<i>Thinking in Education</i> (2003)
<i>Method</i>	12	54	22
<i>Methods</i>	51	32	13
<i>Methodology</i>	10	14	11
<i>Methodological</i>	2	6	4
<i>Methodological</i> <i>y</i>	2	-	-
<i>Methodical</i>	-	4	4
<i>Methodically</i>	-	-	1
<i>total</i>	77	110	55

¹² Un análisis de los términos “método”, “metodológico” y “metódico” en *Thinking in Education* es ofrecido por Costa Carvalho y Kohan (2020). Partiendo de su análisis y de las consideraciones realizadas en ese texto, aquí extendemos la búsqueda a sus otras obras fundamentales. El análisis cuantitativo de la aparición de estos términos y sus derivados, así como el análisis de su uso, pueden ofrecer indicios interesantes a la hora de evaluar la relevancia de esta temática en el pensamiento lipmaniano.

Veamos algunas conclusiones parciales que podemos extraer a partir de esta información en términos cuantitativos. Para comenzar debemos decir que las pocas apariciones del término metódico (*methodical*) hacen referencia a un uso general y no técnico del concepto de “método”. En *Thinking in Education*, “metódica” se dice de “la práctica que no es aleatoria, asistemática o desorganizada” (2003:15). Así, realizar una práctica metódicamente (*methodically*) es lo opuesto a realizar algo de manera irreflexiva. Asimismo, si bien en *Philosophy Goes to School* (1988) el término aparece asociado de manera crítica al totalitarismo, Lipman remarca su carácter organizado y su eficiencia sistemática en la consecución de las metas u objetivos (1988:60). Sin embargo, tal como señalan Costa Carvalho y Kohan (2020), *methodical(ly)* “no permite diferenciar la filosofía para niños de muchas otras prácticas metódicas, ya sea en filosofía o en cualquier otro campo” (2020:134) en la medida que toda práctica que posea un orden y una estructura es definida como una actividad metódica (Lipman, 2003:14). Este uso general nos ofrece algunos indicios de lo que Lipman está entendiendo por “método”, sobre todo teniendo en cuenta que este sentido general o laxo, puede observarse también en relación al concepto de “método”:

“Parece, pues, que ser un jugador de béisbol implica realizar los movimientos característicos de dichos jugadores (aquí entra el método) junto con jugar el juego que ellos practican de forma característica (aquí entra la materia). Quien cumple estos requisitos es un jugador de béisbol (aunque no necesariamente uno bueno).” (1988:177)

En lo que respecta al concepto *methodology* o *methodological(ly)*, este término se vincula al pensamiento reflexivo en tanto “tiene en cuenta su propia metodología, sus propios procedimientos, su propia perspectiva y punto de vista” (2003:26). A diferencia de *methodical*, este término aparece asociado a otros conceptos específicos de la práctica filosófica con niños. A lo largo de sus obras, Lipman se refiere a “metodología de investigación” (*methodology of inquiry*, 1980:200 y 2003:46, 92, 155), “metodología disciplinar” (2003:102), “metodología de la comunidad” (2003:219), “metodología del pensamiento

filosófico” (1980:102) y “metodología científica” (1988:49 y 2003:2). Pero por sobre todo *methodology* aparece asociado al proceso de enseñanza. Así, puede observarse múltiples y continuas referencias a la “metodología de la enseñanza”¹³ (1980:57, 102, 208; 1988:19, 153, 183 en términos de *pedagogical methodology* y 2003:3, 75). Incluso en *Philosophy Goes to School* se le dedica un capítulo entero a esta cuestión (“Teaching Methodology”, cap. 6).¹⁴

Etimológicamente “metodología” hace referencia al *lógos* del *méthodos*,¹⁵ y es susceptible de ser traducido como “ciencia del método”. No obstante, más que una ciencia, lo que esta insistencia en la “metodología de la enseñanza” está mostrando es que para Lipman es primordial desarrollar un todo ordenado y sistemático que permita alcanzar los objetivos señalados anteriormente. No debemos olvidar que para Lipman la transformación pedagógica se va a producir en tanto se lleve a cabo una serie de acciones de forma *metodológica*.

Llegamos de esta manera al concepto nodal para nuestra investigación: el “método”. Como puede verificarse en el recuento terminológico, *method* es un término al que Lipman apela y se refiere constantemente. Si bien en *Philosophy Goes to School* (1988), la centralidad de esta cuestión es más que clara y puede observarse una mayor aparición que en otros textos, lo cierto es que las reflexiones en torno al método fueron una constante en el pensamiento de

¹³ Costa Carvalho y Kohan (2020) señalan que algunas referencias del término “método” asociado a la enseñanza que complementan lo dicho aquí en relación a “metodología”: “Cuando utiliza expresiones como “*teaching methods*” (Lipman, 2003, p. 11), “*standard methods of problem solving*” (Lipman, 2003, p. 65), “*methods of teacher preparation*” (Lipman, 2003, p. 10) o incluso “*didactic methods of instruction*” (Lipman, 2003, p. 71), parece referirse a formas de organizar el trabajo dentro del aula.” (2020:138).

¹⁴ A partir de los datos cuantitativos de las apariciones terminológicas puede observarse que los primeros textos teóricos parece claro que el foco de atención estaba en las cuestiones metodológicas (110 apariciones del término). Esto podría vincularse con la fase de difusión del programa *Philosophy for Children* que precisaba que los profesores adquirieran la metodología propia del programa. En cambio, en *Thinking in Education*, la última obra cotejada, es donde menos encontramos la aparición de estos términos (exactamente la mitad de las apariciones en relación con la obra de 1988). En este caso puede observarse que el foco de Lipman no está puesta tanto en cuestiones metodológicas sino más bien en profundización en conceptos clave como *comunidad de investigación filosófica*, pensamiento multidimensional o complejo y la dimensión tripartita del pensamiento: crítico (*critical thinking*), creativo (*creative thinking*) y cuidadoso (*caring thinking*) ¿se preocuparía más por otro tipo de cuestiones? ¿cuáles? y ¿por qué?

¹⁵ La traducción literal de etimología de *methodos* es comúnmente entendido como “camino” (*hódos*) para “ir más allá” (*meta*). Apoyándose en Deleuze, Roland Barthes (2005) afirma que este ir más allá supone siempre una decisión premeditada, volviéndose un “medio para evitarnos ir a algún lugar, o para mantener la posibilidad de salir él (el hilo en el laberinto)” (2005:45)

Lipman. Pero una vez más, ¿cuál es el método para Lipman? En *Thinking in Education*, se nos ofrece una respuesta a esta pregunta:

“Pero, ¿cuál es ese método? Seguramente debe ser el conjunto de procedimientos racionales a través de los cuales los individuos pueden identificar dónde pueden haberse equivocado en su pensamiento; en resumen, es el método de la autocorrección sistemática. Y una clase así -convertida en una comunidad de investigación - consideraría repugnante la falta de respeto a las personas. Porque la comunidad se basaría en la experiencia de cada uno y pondría los significados resultantes a disposición de todos.” (2003:163)

Lo que esta cita nos muestra es que Lipman entiende al método como un conjunto sistemático de procedimientos del orden de lo racional. La noción de sistema hace referencia a un ordenamiento de las partes o elementos que componen el método propuesto. Estas partes o elementos son “procedimientos”, en tanto un *método* se refiere a *cómo* hacer algo, que se deben realizar de manera ordenada a fin de asegurar la consecución de su objetivo: el pensamiento autocorrectivo. La última característica a considerar es la *racionalidad* del método. Dada la relevancia de esta cuestión¹⁶ en el programa de Lipman y su complejidad, continuaremos en el próximo apartado con un examen más detallado. Por lo pronto, basta mencionar que del análisis realizado anteriormente podemos concluir que la relevancia de la cuestión metodológica en la propuesta de Lipman es de vital importancia. Esto se puede advertir en términos cuantitativos, pero también, y especialmente, cualitativamente en tanto será la transformación metodológica del método de la “antigua educación” la que asegurará la transformación pedagógica que Lipman espera. Dado que dicha transformación está asociada a la generación de *comunidades de investigación filosófica* como al desarrollo de un tipo de pensamiento en particular, a

¹⁶ A pesar de no ser la temática central de este trabajo, no podemos dejar de nota que el término “racional” y sus derivados, (*rational, rationality, rationale, rationally*) tienen una preeminencia igual o más marcada que el “método”. En términos cuantitativos, encontramos 34 apariciones en *Philosophy in the Classroom*, 70 en *Philosophy Goes to School* y 53 ocurrencias en *Thinking in Education*.

continuación nos abocaremos a analizar la relación entre método y pensamiento reflexivo (1.2) y entre método y *comunidad de investigación filosófica* (1.3).

1.2. Pensamiento reflexivo y método

Así como puede entenderse el método en su vínculo con la transformación pedagógica que se produce, también es posible analizarlo en relación al objetivo planteado en la utilización del propio método. En este apartado nos detendremos en esta última cuestión a fin de continuar profundizando en la complejidad del concepto de *método* en Lipman. En virtud de que el objetivo del *método* será un *pensamiento* con características peculiares, el vínculo entre *método* y *pensamiento* puede analizarse en función tres principios: (a) el *principio de equivalencia* entre método y pensar, que plantea una asimilación entre uno y otro, (b) el *principio de materialidad*, que sostiene que tanto *método* como *pensamiento* no son meramente procedimientos formales, y el (c) *principio de causalidad*, que establece una relación de causa-efecto entre ambos.

Antes de comenzar examinando cómo funcionan estos tres principios, cabe de señalar que para Lipman el método repercute en la manera de pensar. Este pensar adquiere diferentes características e incluso diferentes denominaciones a lo largo de su obra por lo cual será necesario, una vez analizado los antecedentes de su concepción, ir recorriendo estas variaciones: pensamiento reflexivo o autocorrectivo¹⁷ (2003) y el pensamiento multidimensional (2003), pensamiento complejo (1995), pensamiento crítico (1988, 2003) o de orden superior (*higher-order*, 1980).

Para analizar los antecedentes, tenemos que remontarnos a John Dewey. Para Dewey las características esenciales del método son las mismas que las del pensamiento (1998[1916]:144), de modo tal que método y pensamiento se superponen:

¹⁷ En *La otra educación*, Sharp y Splitter también se refieren al carácter autocorrectivo propio de la *comunidad de investigación filosófica* en los siguientes términos: “El pensar autocorrectivo no es crudamente relativista o arbitrario. Por el contrario, en la medida en que la autocorrección implica la capacidad para seguir el razonamiento de alguien y aplicar criterios para juzgar su adecuación, exige considerable habilidad y coraje.” (1996:46) Puede observar que el carácter autorrectivo depende del razonamiento y escapa al relativista, no tanto por su objetividad, sino más bien por su carácter intersubjetivo.

“El pensamiento es el método del aprender que emplea y recompensa el espíritu. Hablamos, bastante legítimamente, del método de pensar; pero lo importante que hay que tener en cuenta sobre el método es que el pensar es el método, el método de la experiencia inteligente en el curso que ella toma” (1998[1916]:135)

A esta asimilación entre método y pensamiento es lo que denominamos *principio de equivalencia*, en la medida en que para Dewey pensar es sinónimo de método en tanto no se puede pensar sin método y no hay método sin el pensar. Lipman retoma este punto al afirmar que el pensamiento reflexivo, “tiene en cuenta su propia metodología, sus propios procedimientos, su propia perspectiva y punto de vista.” (2003:26-27).¹⁸

Asimismo, Lipman es continuador de la concepción de Dewey en tanto entiende que el método no puede reducirse a un mero mecanismo procedimental. El *principio de materialidad* establece previamente que el método no es algo formal, oponiéndose al contenido. Lipman elige estas líneas de *How We Think* para referirse al método y su conexión con la experiencia:

“El problema del método en la formación de hábitos de pensamiento reflexivo es el problema de establecer condiciones que despierten y guíen la curiosidad; de establecer las conexiones en las cosas experimentadas que en ocasiones posteriores promoverán el flujo de sugerencias, crearán problemas y propósitos que favorecerán la consecutividad en la sucesión de ideas”. (1997 [1933]:56–7, citado en Lipman, 2003:14)

Con esta cita, Lipman busca recuperar dos puntos importantes del pensamiento de Dewey: en primer lugar, establecer conexiones entre experiencia y pensamiento. Dewey está convencido de que un pensamiento que no parte de la experiencia, es un pensamiento banal, vacío y sin sentido. Este

¹⁸ El método no es simplemente sinónimo de aplicación de reglas de razonabilidad. Si bien Lipman admite que los temas abordados sobre la base de un método pueden ser variados, reconoce que no se trata de un mero procedimiento formal en el cual se aplican reglas. En la medida que el objetivo último es el “buen juicio”, el contenido es indispensable. (2003:48)

es el gran déficit de la educación (1998[1916]:135).¹⁹ Lipman es claro heredero de los pasos del método de Dewey en la medida en que el método consiste en:

“en primer lugar, en que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; en tercer lugar que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; en cuarto lugar, que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado y en quinto lugar que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismo su validez.”
(1998[1916]:144)

En relación a esto, tanto Lipman como Dewey convienen en que el método parte de hallar un problema o pregunta que surja de una experiencia auténtica e interesante para el alumno, que la búsqueda de la resolución se haga de manera ordenada y que exista una instancia para corroborar la validez o no del desarrollo de ese método. Así, el método propuesto en *Philosophy for Children* aspira a generar ese proceso (2003:101-103).²⁰

El segundo punto de conexión entre Dewey y Lipman es la estrecha relación entre método y pensamiento reflexivo. Esta relación no se produce solo como una equivalencia entre uno, sino también por una relación de causa y efecto (*principio de causalidad*). En tanto el método *forma* los hábitos el pensamiento reflexivo, la correcta utilización del primero produce la aparición del

¹⁹ Para comprender la fidelidad de Lipman al momento de retomar a John Dewey sobre este tema, basta leer al propio Dewey refiriéndose al método de enseñanza (instrucción): “Hablando en términos generales, el error fundamental en los métodos de instrucción estriba en suponer que puede darse por supuesta la experiencia por parte de los alumnos. Aquí se insiste en la necesidad de una situación empírica real como la fase inicial del pensamiento.” (1998[1916]:136).

²⁰ Para Lipman el modelo del método de investigación es el método científico. Este esquema es que Lipman busca extrapolar del campo científico al educativo y es el rol central de los “problemas” lo que permite acerca uno y otro campo.: “Al igual que los científicos aplican el método científico a la exploración de situaciones problemáticas, los alumnos deberían hacer lo mismo si quieren aprender a pensar por sí mismos.” (2003:20).

segundo. Para Lipman, el pensamiento reflexivo a su vez, por el *principio de equivalencia* mencionado anteriormente, es en sí mismo un método:

“En su forma simple, pues, el pensamiento puede ser únicamente procedimental o únicamente sustantivo. Pensar en la lógica o en las matemáticas - o mejor, pensar lógicamente en la lógica o matemáticamente en las matemáticas - es un caso de pensamiento puramente procedimental o metodológico. Pensar únicamente en el contenido, dando por sentado el procedimiento, es un pensamiento totalmente sustantivo. El modo mixto creado por la superposición de estas dos formas simples es el pensamiento reflexivo. Lo que aquí se denomina pensamiento reflexivo incluye el pensamiento recursivo, el pensamiento metacognitivo, el pensamiento autocorrectivo y todas aquellas otras formas de pensamiento que implican la reflexión sobre su propia metodología al mismo tiempo que examinan su materia.” (2003:26-27)

Estas palabras de *Thinking in Education* resumen lo dicho hasta aquí: a diferencia del pensamiento sustantivo (puro contenido) y del pensamiento procedimental o metodológico (puro método, forma), el pensamiento reflexivo toma como contenido la propia metodología. Esta idea de que lo que distingue al pensamiento reflexivo es su carácter metódico y organizado está presente ya desde las primeras teorizaciones de Lipman. Basta con recordar que en un artículo de años anteriores, Lipman repite esta distinción oponiendo el pensamiento directo al pensamiento complejo haciendo hincapié en que “el primero se ocupa sólo del tema o la materia que se discute, mientras que el segundo articula el tema y el método” (Lipman, 1995:5).

Establecido el nexo entre método y pensamiento reflexivo dentro de la propuesta de Lipman, nos abocaremos a analizar de qué modo se va produciendo ese nexo. En principio, comenzaremos este examen teniendo en cuenta las dimensiones en las que opera y repercute la cuestión metodológica. En primer lugar, nos interesa recuperar la relación simbiótica entre método y *comunidad de investigación filosófica* (apartado 1.3.). Entendemos que es *simbiótica* porque en ciertos pasajes de su obra, Lipman da a entender que en

la *comunidad de investigación filosófica*, no solamente se utiliza un método y tiene una metodología propia, sino que ellas misma es considerada una metodología.

Y en segundo lugar, para concluir este capítulo, nos interesa detenernos en la relación entre *currículum* y método (apartado 1.4.). Recuperar y analizar la noción de *currículum* es, para nuestro trabajo, fundamental. Básicamente porque es la idea de modelo que subyace a la caracterización lipmaniana de su *currículum* la que despierta mayores dudas. En este capítulo, esbozaremos algunas cuestiones preliminares, para abocarnos a un análisis más profundo en el capítulo 3.

1.3. Comunidad de investigación filosófica y método

La *comunidad de investigación filosófica* es uno de los conceptos centrales en el programa *Philosophy for Children*. Como dijimos anteriormente, es principio y fin del programa, condición necesaria para la práctica filosófica pero a la vez el resultado de dicha práctica. Esto quiere decir que para convertir las aulas en comunidades de investigación filosófica es preciso llevar a cabo una serie de operaciones e intervenciones metodológicas que lleve a esa comunidad a regirse por el método.

En efecto, si para Lipman la relación entre *filosofía para niños* y método es clara, la relación con la *comunidad de investigación filosófica* es insoslayable. La investigación propia de la comunidad de investigación sigue un método de investigación que, en términos de *Philosophy goes to school*, está vinculado con la aceptación de la disciplina de la lógica y el método científico (1988:148).

En *Thinking in Education*, se afirma de manera contundente una *pedagogía de la comunidad de investigación* (*pedagogy of the “community of inquiry”*).²¹ Esto está íntimamente vinculado con el proyecto transformador de Matthew Lipman que recuperábamos en el primer apartado:

²¹ Pese a las semejanzas y la relación bidireccional entre método y *comunidad de investigación filosófica*, coincidimos con Costa Carvalho y Kohan (2020) en que aunque la *comunidad de investigación filosófica* se define en función de su método, no se puede reducir a él. En tal caso, sostienen lxs autorxs, la *comunidad de investigación filosófica*, tal como reconoce Sharp (1987:43-44), se convertirá en un procedimiento mecánico que elimina la riqueza educativa del pensar juntxs.

“Una de las ventajas más importantes de convertir el aula en una comunidad de investigación (además de la indudable mejora del clima moral que conlleva) es que los miembros de la comunidad empiezan a buscar y corregir los métodos y procedimientos de los demás. En consecuencia, en la medida en que cada participante es capaz de interiorizar la metodología de la comunidad en su conjunto, cada uno es capaz de autocorregirse en su propio pensamiento.” (2003:219)

En palabras de Lipman, el valor de la *metodología* de la *comunidad de investigación filosófica* es no solamente su carácter autocorrectivo sino además su carácter colectivo. Esto quiere decir que la metodología opera en dos dimensiones: a nivel individual, el método influye en el propio pensamiento, en las operaciones mentales y procedimientos que un individuo realiza. Y a nivel colectivo, también encontramos una metodología propia del conjunto que, aunque como finalidad deben confluir e identificarse, inicialmente precisa corrección. Es decir: así como la *comunidad de investigación filosófica* comienza a funcionar sin haberse constituido en sentido estricto como tal, el *método* empieza a guiar las acciones de los integrantes aunque no haya desde el comienzo de su funcionamiento homogeneidad metodológica. En ese proceso, la coexistencia de diversas metodologías en juego inicialmente será perfeccionada posteriormente hasta transformarse en una que estará regida por el pensamiento reflexivo.

En este sentido, la propuesta lipmaniana revaloriza a la filosofía, a saber la práctica filosófica en *comunidades de investigación*, como una metodología valiosa (1980:57) y diferente a otras disponibles para lxs docentxs en tanto proporciona un régimen de pensamiento que puede concientizar en la necesidad de “objetividad, coherencia y exhaustividad” (1980:172). Asimismo, inserto en la *comunidad de investigación filosófica*, su metodología genera que lxs participantes dejen de centrarse en sí mismos, para comenzar a basarse en las ideas de todxs lxs integrantxs de manera cooperativa (1980:196).

En la medida en que la *comunidad de investigación filosófica* es una grupalidad en la que participan dos tipos de integrantes, lxs docentxs y lxs estudiantxs, el vínculo con el *método* puede analizarse en esas dos direcciones.

Por un lado, son lxs niñxs, lxs sujetos últimos de enseñanza, quienes aprenderán un modo de investigar los problemas y preguntas que surjan en una sesión de filosofía. Son ellxs quienes irán autocorrigiéndose y modificando sus modos de razonar. Estos cambios son los buscados por Lipman, y para ello la utilización de cierta metodología es necesaria:

“en la enseñanza de las habilidades de pensamiento, no se empieza necesariamente enseñando reglas, axiomas y definiciones a partir de los cuales se ha de inferir el resto de la materia por deducción rigurosa. Especialmente cuando se trata de niños, es más apropiado un enfoque holístico. Los alumnos deben descubrir alguna generalización que les permita juzgar cualquier instancia particular de un problema dado. Es innegable que este método es menos preciso y menos fiable que el procedimiento regido por reglas, pero tiene otras ventajas. Es rápido y no es mecánico. Entrena el juicio y facilita la comprensión”. (1988:107)

En primera instancia, el método holístico propiciará un estadio intermedio en la búsqueda de la asimilación del *método* propio de la *comunidad de investigación filosófica*. Puede advertirse que, aunque menos “preciso y fiable”, su valor radica en su carácter propedéutico en la medida en que entrena el “juicio y permite juzgar”. La transformación del *método holístico* en el *método autocorrectivo* será en sí mismo un proceso que estará promovido por un “procedimiento regido por reglas”. Para esto, no solamente es de vital importancia la generación de un *currículum*, sino también la preparación de lxs docentxs que acompañarán a esos estudiantxs.

1.4. La necesidad del método en la formación docente

Ante el diagnóstico acerca de la educación estadounidense de su momento, Matthew Lipman y sus colaboradores hicieron hincapié en la importancia de una formación docente que acompañara la transformación de las aulas en *comunidades de investigación filosóficas*, puesto que no consideraron que sea posible alguna transformación educativa a espaldas a la transformación del quehacer docente. Por tal motivo, es indispensable hacer foco en cómo fue

concebida la formación docente en el marco de *Philosophy for Children* y vislumbrar qué lugar tiene en ella la adquisición de una metodología propia de la nueva propuesta.

Uno de los primeros puntos a revisar, según Lipman, es la dicotomización entre “cursos de contenidos”, destinado a niñxs, y “cursos de métodos”, destinados a profesores. Para Lipman, hay dos cuestiones presentes en esta manera de concebir la formación docente: en primer lugar, contra el *principio de materialidad* mencionado *supra*, es un error separar el contenido del método. Al igual que en torno al pensamiento reflexivo, para Lipman los cursos de “métodos” son una barrera entre lxs profesorxs y las disciplinas académicas (1988:23-24).²²

En segundo lugar, el método utilizado para la preparación de lxs profesorxs no puede ser diferente al que luego será utilizado en una *comunidad de investigación filosófica* con niñxs. Este punto es señalado en *Philosophy in the Classroom* afirmar que “el método por el que se enseña a los adultos no es diferente del que se debe emplear en la enseñanza de los niños” (1980:210), y reafirmado años después en *Philosophy Goes to School* cuando, revalorizando a Johan Dewey, afirma que puede “haber diferencia entre el método con el que se enseñaba a los profesores y el método con el que se esperaba que enseñaran” (1988:4) y señala repetidas veces es la necesidad de educar a lxs futuros docentes utilizando “los mismos métodos pedagógicos que esos maestros emplearán después con los niños” (1988:152).

Este punto adquiere especial relevancia si tenemos en cuenta que los cursos de formación impartidos por Lipman y su equipo tiene como base la adquisición de una metodología a través de la puesta en práctica de dicha metodología. En otras palabras: el “contenido” de esos cursos de formación es el mismo método. Complementariamente, la presentación del *currículum* completa la estrategia formativa de Lipman para docentes. En función de esto,

²² La crítica a la separación entre contenido y forma, esta vez en términos de cursos de “contenidos” y cursos de “método” es una constante en los libros de Lipman. Al igual que en el caso del *pensamiento reflexivo* (ver 1.2.) dentro de las *comunidades de investigación filosófica*, la formación docente debe superar esta dicotomía porque dicha formación se lleva a cabo, precisamente, mediante la conformación de *comunidades de investigación filosófica*.

en la última sección del presente capítulo nos abocaremos a dar cuenta de la importancia del *currículum* en la metodología propuesta por Lipman.

1.5. La importancia de un currículum en Philosophy for Children

Para Matthew Lipman el desafío era propagar el programa y encontrar mecanismos por medio de los cuales pueda formarse a docentes de instituciones educativas en la adquisición de las habilidades necesarias para llevar adelante su propuesta. En función de esto, Lipman entendió que era necesario propiciar un *currículum* que permitiera superar los límites de la propuesta educativa de John Dewey, “a quien criticó por no haber escrito nunca un currículum que tomara como modelo la investigación científica. *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* fue para Lipman una verdadera introducción a la filosofía, tanto para los niños como para sus profesores” (Kennedy y Kohan, 2010:4).

El carácter innovador del *currículum* de Lipman se debe a que se establece una combinación con la cual “de un solo golpe establece un marco para una nueva y radical teoría de la educación” (Kennedy, 2011:60). Este *currículum* o *programa* está conformado por dos elementos: por un lado, las novelas filosóficas destinadas a niños de diferentes edades, y por otro, manuales de acompañamiento docente generados para cada una de esas novelas.

Estos materiales (novelas y manuales), le permiten llevar a cabo un principio importante para Lipman que es la continuidad metodológica a lo largo de toda la escolaridad: “la metodología pedagógica debe seguir siendo sistemáticamente dialógica desde el jardín de infancia hasta el duodécimo grado” (1988:183) con algunos cambios en función de la edad y acompañado por textos específicos para franja etaria. El *currículum*, como modo de concebir y ordenar una serie de procedimientos sistemáticos, es en sí mismo el método por medio del cual Lipman desarrollará su propuesta. Además es a través de la aplicación del *currículum* que se proporcionarán modelos a los niños y adultos sobre *cómo* se reflexiona en el marco de una *comunidad de investigación filosófica*:

“Los libros son obras de ficción en las que los personajes descubren por sí mismos las leyes del razonamiento y el descubrimiento de puntos de vista filosóficos alternativos que se han presentado a lo largo de los siglos.

El método de descubrimiento de cada uno de los niños de las novelas es el diálogo unido a la reflexión. Este diálogo con los compañeros, con los profesores, con los padres, los abuelos y los familiares, alternado con la reflexión sobre lo que se ha dicho, es el vehículo básico por el que los personajes de las historias llegan a aprender. Y así es como aprenden los alumnos reales: hablando y reflexionando". (1980:82)

Este es un supuesto presente desde el primer momento en la obra de Lipman: para aprender el método, se precisa modelos de utilización de dicho método. En consecuencia, las situaciones presentadas en las novelas filosóficas propuestas en su *curriculum* son modelos de una serie de operaciones necesarias para que las *comunidades de investigación filosóficas* funcionen en la línea de los objetivos planteados.²³ Así, tal como deja en claro en la cita anterior, en las novelas los personajes llevan a cabo descubrimientos tanto sobre las reglas de argumentación y razonamiento (y este es el método buscado), como sobre diversos temas filosóficos que se han presentado a lo largo de la historia de la filosofía. El método por medio del cual se llevan a cabo esos descubrimientos en las novelas son los propios de las *comunidades de investigación* "reales", y se caracteriza por el diálogo y la reflexión, además de ser "pública y racional" (1980:200):

"Ahora bien, los métodos y procedimientos que uno debe emplear para ser razonable pueden considerarse herramientas o instrumentos, y sería correcto pensar que lo que se propugna aquí procede de una perspectiva instrumentalista. Cuando se trata de razonamiento ético, la filosofía es un método indispensable, la subdisciplina de la lógica es un aparato indispensable, y dentro de la lógica hay innumerables herramientas (de las que el silogismo es un ejemplo) de las que se aprende muy pronto a

²³ En capítulo publicado en 2008, en cual Lipman analiza la relación entre el pensamiento de John Dewey y *Philosophy for Children*, se refiere al *curriculum* de la siguiente manera: "4. No hay mejor ilustración de la diferencia entre la posición deweyana, que se mantiene sola pero incluye este paradigma como central en la teoría de la educación, en contraste con la posición de Dewey + filosofía, en la que este paradigma está en el corazón de la metodología de la educación. El *curriculum* utiliza el paradigma de la investigación para que lxs estudiantxs puedan absorberlo como parte central de su investigación educativa. Se les lleva a absorberlo haciendo que sirva de infraestructura del *curriculum*". (2008:149)

hacer uso. Al fin y al cabo, el razonamiento ético no tiene por qué considerarse un mero jugueteo con abstracciones incoloras, pues lo que se llama conducta moral es la práctica de ese razonamiento.” (1988:75-76)

Con esto, no queremos significar que la metodología utilizada por Lipman es puramente formal. No debemos olvidar que en torno a la cuestión metodológica siempre está operando el *principio de materialidad*. En este sentido, el método que se lleva a cabo no es meramente un instrumento o una herramienta formal, sino que en sí misma está regida por principios éticos ligado al “pensamiento cuidadoso” (*caring thinking*, Lipman, 2015).²⁴ Esto puede observarse especialmente al abordarse cuestiones éticas desde el enfoque filosófico, donde se “hace hincapié en el método de investigación ética más que en las reglas morales particulares de determinados adultos” (1980:66). Según nuestro análisis, a esto se refiere Lipman cuando afirma que el método de enseñanza debe ser coherente con aquello que se enseña (1988:54). De este modo, el *curriculum* adquiere tanto el carácter de modelo como de elemento transicional para la adquisición de esta metodología en particular:

“Esta literatura de transición (un ejemplo de la cual sería: el plan de estudios de Filosofía para Niños) tendría valores tanto consumatorios como instrumentales en el sentido de que sería agradable por sí misma al igual que prepararía el camino para los textos primarios que se encontrarían en el futuro (...) Si quieren encontrar a los Platones y Aristóteles de otras disciplinas, tendrán que ser conducidos a ellos por versiones afines de Harry y Pixie o por otros tipos de *curriculum* de transición que proporcionen a los niños experiencias provocativas que les hagan reflexionar y discurrir.” (1988:24)

²⁴ El aspecto “cuidadoso” o “sensible” del pensamiento complementa el aspecto crítico y creativo. Hace referencia a la dimensión ética del pensar para Lipman y da cuenta de la dimensión colectiva de la propuesta *Philosophy for Children*, sobre todo si tenemos en cuenta que el objetivo preminentemente “político” del desarrollo de Lipman. Sobre este aspecto, puede consultarse Falke, V.; Macías, J., Muñoz, M. J. y Vinazza, G. (2020) “Política y comunidad de indagación. Una mirada retrospectiva a la propuesta lipmaniana”. En cuanto a la relevancia del *pensamiento cuidadoso* en el Lipman, cf. Lago Bornstein, 2003, Dombayci et al., 2011 y Sharp (2014).

En cuanto a los manuales para profesorxs, consisten en una serie de libros con una gama amplia de ejercicios y propuestas, cuya función es, contra el tradicional "manual del profesor", un conjunto de:

“estrategias de preguntas y planes de debate centrados en líneas y páginas específicas del texto y diseñados para suscitar un diálogo a través del cual los conceptos abordados por el texto deben ser operacionalizados y comprendidos. Si en el transcurso de ese diálogo en el aula se descubren gamas insospechadas de alternativas, el objetivo no es desconcertar a los alumnos para que se refugien en el relativismo, sino animarles a emplear las herramientas y los métodos de investigación para que puedan evaluar de forma competente las pruebas, detectar incoherencias e incompatibilidades, extraer conclusiones válidas, construir hipótesis y emplear criterios hasta que se den cuenta de las posibilidades de objetividad con respecto al valor, así como a los hechos.”
(1988:6)

Los manuales docentes complementan lo ya realizado en las *novelas filosóficas*. Mientras que en las novelas se propician diferentes caracteres filosóficos, que son personificados por los diferentes personajes (buscando reproducir diferentes líneas o escuelas filosóficas), los manuales dan el marco docente para que esos modelos puedan realizarse en el plano práctico. De acuerdo a la cita anterior, las estrategias y herramientas planteadas en los manuales no hacen otra cosa que asegurar que los métodos de investigación se puedan llevar a cabo, por lo que también se establecen modelos de preguntas, de profundizar y de conducir a las *comunidades de investigación filosófica*.

Asimismo, el programa *Philosophy for Children* se apoya en (y genera) un *currículum* que, principalmente, presenta y se presenta como un ejemplo de aquello que se debe hacer (*método*) para que ocurra lo que debe ocurrir (*transformación en comunidades de investigación filosófica*). En este sentido el

supuesto, aristotélico por cierto,²⁵ que subyace a este modo de concebir la educación es que el modo en que se aprende el *método* es mediante modelos.

“Los niños necesitan modelos tanto de razonabilidad como de crecimiento. El modelo de crecimiento puede ser proporcionado mejor por el plan de estudios y por la comunidad de sus compañeros que por los que ya son adultos”. (2003:14)

En virtud de lo dicho a lo largo de este capítulo, nuestro trabajo parte de la necesidad de una revisión crítica de la importancia del modelo en la propuesta metodológica de Lipman. Obsérvese que esos modelos pueden provenir de dos direcciones: por un lado la comunidad de pares, la *comunidad de investigación filosófica*, y por otro, del “plan de estudios”, programa o *currículum*. Esto nos permite afirmar que el método también está operando en diferentes direcciones: a través de la *comunidad de investigación filosófica*, lxs niñxs y adultxs se vinculan con pares con quienes aprenden a pensar reflexivamente en un proceso de autocorrección, y por medio del plan de estudios, a través de sus novelas filosóficas, va facilitando modelos de razonar.

Ahora bien: antes de embarcarnos en análisis de cómo la idea de *modelo* está presente en la concepción lipmaniana de educación, en el próximo capítulo exploraremos las ideas de Hannah Arendt respecto a dicho concepto. Para ello, primeramente estableceremos un marco concepto general basado en las reflexiones arendtianas de *La Condición Humana* (2.1), para luego adentrarnos en cómo ese marco conceptual es traducido al analizar la educación (2.2).

2. Arendt, filósofa de la natalidad

2.1. La Condición Humana

²⁵ En su análisis de la poesía, Aristóteles reconoce el valor de la imitación en los aprendizajes en los primeros años de vida. En efecto, *Poética* IV, Aristóteles afirma que “el imitar es connatural al hombre desde la infancia (y se diferencia de los animales porque es más apto para la imitación y logra sus primeros conocimientos a través de ella” (1448b4-6). No pretendemos sostener que Lipman se basó en esta idea aristotélica, que por cierto fue extendida a lo largo de los años, pero no dejar de resultar interesante las múltiples conexiones que pueden ir estableciendo entre Lipman y Aristóteles.

En *La Condición Humana* (2016 [1958]), Arendt conceptualiza y desarrolla lo que ella considera las tres actividades fundamentales de la *vita activa*: *labor* (*labor*), *trabajo* (*work*) y *acción* (*action*). La *labor* es la actividad que corresponde a los procesos biológicos y las necesidades vitales, el *trabajo* es la actividad vinculada a lo “artificial” y distinto del curso natural de la biología y la fisiología, mientras que la *acción* es la “única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de las cosas o materia” (2016 [1958]:21-22). A cada una de estas actividades les corresponde, según Arendt, diferentes “condiciones humanas”:²⁶ la *vida* misma a la *labor*, la *mundanidad* al *trabajo* y la *pluralidad* a la *acción*. Estas tres condiciones²⁷ se vinculan entre sí y de modo más general con dos rasgos propios de la existencia humana. A saber, el nacimiento y la muerte, la natalidad y la mortalidad. Arendt lo puntualiza de este modo:

“La labor no sólo asegura la supervivencia individual, sino también la vida de la especie. El trabajo y su producto artificial hecho por el hombre, concede una medida de permanencia y durabilidad a la futilidad de la vida mortal y al efímero carácter del tiempo humano. La acción, hasta donde se compromete en establecer y preservar los cuerpos políticos, crea la

²⁶ Arendt deja en claro que *La Condición Humana* no es lo mismo que *naturaleza humana* (2016 [1958]:23-24). Mientras que las primeras son una serie de dimensiones y aspectos que permiten dar cuenta de lo humano, el abordaje de la naturaleza humana es algo inaccesible que generalmente terminan en la creación de una deidad (2016 [1958]:24-25). Según Sosnowska, “Arendt no quería estructurar una idea del hombre, sino describir las frágiles y cambiantes condiciones de humanidad, [y] evitó sistemáticamente referirse a Heidegger y por eso su distinción entre *condición humana* y *naturaleza humana* se apoya en la de San Agustín, más que en la de Heidegger” (2019:155)

²⁷ Además de las *condiciones prácticas* formadas por la supervivencia biológica, la mundanidad y la pluralidad, Higgins señala que hay dos *condiciones temporales* que sustentan esas tres: la natalidad, definido como el potencial de un nuevo comienzo radical, y la mortalidad, como el hecho con el que debemos lidiar desde una edad temprana. Cabe aclarar que estas condiciones están estrechamente relacionadas y pueden distinguirse únicamente de modo formal y no de hecho: “El trabajo es necesario debido a nuestra mundanidad. Por otra parte, tanto la labor como el trabajo pueden verse como respuestas a nuestra mortalidad. La acción se hace posible y necesaria por el hecho de la pluralidad y expresa nuestra naturalidad. El modelo de Arendt sugiere que en cualquier momento y lugar encontraremos alguna forma de estos tres modos básicos. Sin embargo, aquí es donde entra la sexta condición de Arendt. Los mundos que construimos y las historias que contamos nos condicionan a su vez, dando forma, entre otras cosas, a estas mismas formas de vida práctica de manera contingente pero fatídica.” (2010:277-278)

condición para el recuerdo, esto es, para la historia. Labor y trabajo, así como la acción, están también enraizados en la natalidad, ya que tienen la misión de proporcionar y preservar - prever y contar con - el constante aflujo de nuevos llegados que nacen en el mundo como extraños. Sin embargo, de las tres, la acción mantiene la más estrecha relación con La Condición Humana de la natalidad; el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar. En este sentido de iniciativa, un elemento de acción, y por lo tanto de natalidad, es inherente a todas las actividades humanas. Más aún, ya que la acción es la actividad política por excelencia, la natalidad, y no la mortalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político, diferenciado del metafísico.” (2016 [1958]:22-23)

Si bien las tres actividades se complementan entre sí y podría decirse que los tres elementos de la tríada constituyen lo humano, la *acción* tiene un lugar más relevante. Baste por el momento adelantar que, sobre la base de la distinción aristotélica entre *poiesis* y *praxis*, Arendt afirma que tanto *labor* como *trabajo* comparten el hecho de ser actividades que son realizadas en vistas al producto producido (la *labor* produce bienes de consumo, mientras que el *trabajo* artefactos duraderos), mientras que la *acción* es realizada por sí misma y no en virtud de aquello que produce.

En lo que atañe a los objetivos de este capítulo en función del eje central de nuestra investigación, las próximas páginas no pretenden ser un análisis y estudio exhaustivo del desarrollo que realiza Hannah Arendt de estas tres actividades en *La Condición Humana*. En cambio, nos interesa caracterizar los rasgos que consideramos más relevantes de la distinción entre *labor*, *trabajo* y *acción* a los fines de rescatar ciertas cuestiones que pueden brindar elementos interesantes para analizar la concepción de curriculum presente en el programa *Philosophy for Children*.

Con este propósito, este capítulo se dividirá en dos partes. Comenzaremos caracterizando la *labor* (2.1.1), el *trabajo* (2.1.2) y la *acción* (2.1.3) tomando como ejes la noción de “modelo” y la perspectiva temporal

(repetición, ritmo y proceso) presente en las tres actividades. En la segunda parte, recuperaremos algunas reflexiones de educadorxs y pedagogxs que retoman ideas o supuestos arendtianos para analizar el fenómeno de la educación (2.2). Si bien la mayoría de ellxs lo hace retomando *La crisis de la educación*, texto aparecido en 1958, entendemos que el análisis hecho en la primera parte sobre *La Condición Humana* nos dará elementos conceptuales más sólidos para abordar la cuestión del *curriculum* en filosofía con/para niñxs.²⁸ En efecto, una hipótesis que guía este capítulo es que lo desarrollado en *La Condición Humana* sirve de fundamento para las tesis más relevantes de *La Crisis de la Educación*.

Por último, vale aclarar que el cruce entre el marco conceptual arendtiano y la propuesta de Matthew Lipman la haremos en el tercer capítulo, al momento de hacer una revisión crítica de la noción de *curriculum* en el programa *Philosophy for Children* tanto en lo que respecta a críticas provenientes del círculo de estudiosxs que se dedican a desarrollar y pensar esta propuesta (3.2.1), como a aquellas que pueden incluirse tomando como referencia la perspectiva de Hannah Arendt (3.2.2). Hecho esto, estaremos en condiciones de presentar nuestra propuesta en el capítulo 4. Considerar a Arendt en un estudio en torno a filosofía e infancia se basa en la hipótesis de que el aparato conceptual desarrollado especialmente en *La Condición Humana* (2016 [1958]) puede proporcionarnos una perspectiva interesante para analizar cómo ciertas consideraciones en torno al *curriculum* pueden repercutir en la esfera educativa.

2.1. Las actividades humanas

²⁸ Desde el surgimiento del programa *Philosophy for Children*, las variantes y los modos de encarar dicho programa han sido muy variables. Algunas variantes han sido críticas respecto al proyecto original de Lipman al punto tal que han propuesto modificar la proposición que une los términos “filosofía” y “niñxs”. Con la denominación “filosofía con/para niñxs” hacemos referencia a todas aquellas propuesta y práctica que, más allá de las diferencias planteadas en el modo de vincular la filosofía con lxs niñxs, parten de un supuesto común que el propio Lipman estableció: que lxs niñxs pueden hacer filosofía, y que la filosofía puede ser parte de una propuesta escolar. Para una mayor profundización de las variantes entre “Philosophy for Children” y “Philosophy with Children”, es sumamente recomendable el artículo de Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011), “What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?”.

2.1.1. Labor

La labor es la más básica y primera actividad, en la medida en que está ligada al proceso biológico de un organismo vivo (2016 [1958]:111). Como señala Swift, al ser una actividad necesaria e impuesta, la labor es también la “menos humana de todas las actividades” (2009:50). Y si bien es la actividad que menos elementos nos proveerá para nuestra investigación, el análisis de alguna de sus características es necesario en la medida en que nos permitirá comprender más acabadamente las consideraciones arendtianas en torno al *trabajo* y a la *acción*. En primer lugar, un rasgo a resaltar de la *labor* es la repetición constante del esfuerzo que implica llevarlo a cabo en la medida de que:

“el esfuerzo de la labor nunca libera al animal laborante de la repetición una y otra vez de dicho esfuerzo y, por lo tanto, queda como una «eterna necesidad impuesta por la naturaleza».” (2016[1958]:114-115)

La repetición constante sujeta al ser humano de tal modo que no puede escapar a esa lógica. Es parte de la lógica de la naturaleza que posee un movimiento cíclico de nacimiento y de decadencia que es repetido constantemente, a tal punto que Arendt llega a afirmar que *laborar* es sinónimo de estar esclavizado por la necesidad y que es inherente a la vida humana (2016 [1958]:100). Esto es así, continúa fundamentando Arendt, porque:

“La característica común del proceso biológico en el hombre y del proceso de crecimiento y decadencia en el mundo, consiste en que ambos son parte del movimiento cíclico de la naturaleza y, por lo tanto, interminablemente repetidos” (2016 [1958]:111)

Esto nos lleva a una segunda característica vinculada no ya a la relación entre el ser humano y la actividad que realiza, sino con el resultado de dicha actividad. Lo interesante de esto es que el producto resultante de la *labor* no se diferencia del sujeto mismo que la realiza y que desaparece casi al mismo tiempo que se produce. No hay durabilidad, permanencia. Es efímero y mundano. Es precisamente este carácter mundano de la cosa producida (“su lugar, función y

tiempo de permanencia en el mundo - no se tiene en cuenta.”, 2016 [1958]:106) lo que debe tenerse en cuenta para distinguir *labor* de *trabajo*. Arendt enfatiza en que son los productos del *trabajo* y no de la *labor* lo que garantizan permanencia y durabilidad ([1958]:107) y añade que los objetos producto de la *labor* “se consumen” (un pan, por ejemplo) mientras que los del *trabajo* “se usan”.

Como señalamos anteriormente, analizar estas actividades de manera individual tiene sus limitaciones. Por ello, Arendt avanza en el análisis de cada una, pero a su vez hace referencia a otra actividad. La *labor* tiene influencia y relación con el *trabajo*, mientras que a su vez el *trabajo* se puede vincular con la *acción*. Veamos pues que cómo caracteriza Arendt a la segunda de las actividades.

2.1.2. Trabajo

Siguiendo el análisis de *La Condición Humana*, con el *trabajo* nos desplazamos de la *labor* “con el cuerpo” del *homo laborans* al “trabajo sobre” la naturaleza del *homo faber* (2016 [1958]:157). El trabajo del *homo faber* es la fabricación entendida como reificación. Mediante el trabajo el hombre destruye la naturaleza y fabrica cosas artificiales, lo que lo diferencia de la *labor* que genera “cosas naturales” (2016 [1958]:160). Hay tres elementos del análisis del “trabajo” en *La Condición Humana* que queremos recuperar: (1) el concepto de modelo, (2) la exterioridad del modelo y la “cosa” copiada y (3) la relevancia de la noción de “proceso” en el trabajo.

Con respecto al concepto de modelo, para Arendt “el verdadero trabajo de fabricación se realiza bajo la guía de un modelo, de acuerdo con el cual se construye el objeto” (2016 [1958]:161). Este será un punto importante a considerar, sobre todo teniendo en cuenta la caracterización que Arendt realiza de la *acción* (2.1.3), ya que la guía que condiciona la fabricación asegurar la reproducción de copias fieles respecto al modelo. Dicho de otro modo: Arendt sostiene que el *trabajo* bien hecho es la fabricación de un objeto que repite, que copia de manera idéntica el modelo previo. Observamos que el modelo está por fuera del *homo faber* y es anterior a este: “lo que guía al trabajo de fabricación está al margen del fabricante y precede al verdadero proceso de trabajo casi de

la misma manera que los apremios” (2016 [1958]:161). Y no solo ese modelo es anterior, sino que además sobrevive una vez que ha sido finalizado el producto, incluso más allá de la existencia del ser humano que lo fabricó:

“Para el papel que desempeñó la fabricación en la jerarquía de la *vita activa* es de suma importancia que la imagen o modelo cuyo aspecto guía el proceso de fabricación no sólo preceda a éste, sino que no desaparezca una vez terminado el producto, que sobreviva intacta, presente, como si dijéramos, para prestarse a una infinita continuación o fabricación. (...) Esta cualidad de permanencia del modelo o imagen, de estar allí antes de que comience la fabricación y de seguir después de que ésta haya acabado, sobreviviendo a todos los posibles objetos de uso a los que ayuda a dar existencia” (2016 [1958]:162)

En cuanto a (2) la exterioridad e independencia del objeto copiado respecto al trabajador, convierte a éste último en un “mero instrumento en la producción de objetos de cuyo último aspecto no tiene la menor idea” (2016 [1958]:162). Esto nos da la pauta de que, de acuerdo al análisis de Arendt, el carácter instrumental de la fabricación hace que esté determinado por las categorías de medios y fin (2016 [1958]:163) que exceden y son independientes del sujeto.

Por otro lado, otro rasgo interesante que se desprende de esto es que el proceso de reproducción de un modelo a través de la copia es “predictible”, tanto en su inicio como en su finalización. Este será precisamente una característica que contrapone el *trabajo* con la *acción* que, como veremos luego, nunca tiene un fin “predecible”. Éste es un rasgo propio de la fabricación, que mediante esta sola característica se diferencia de las restantes actividades humanas. (2016 [1958]:163)

Por último, llegamos a la tercer cuestión que consideramos importante remarcar en torno al *trabajo* que es la noción de proceso. Arendt lo dice en estas palabras: “lo que domina al proceso de la labor [es] la noción del proceso mismo y el ritmo que impone a los laborantes” (2016 [1958]:165). En “Una revisión del currículum desde Arendt” (cf. 3.2.2) lo analizaremos en mayor profundidad, pero

lo que aquí nos interesa que el proceso es más relevante que el sujeto que lo lleva a cabo. En este sentido, es importante reconocer la preeminencia del proceso que es propia del *trabajo*, así como también el condicionamiento al trabajador imponiendo el ritmo y el trabajo a realizar. En el trabajo,. Paradójicamente, concluye Arendt, el *homo faber* es artífice de todo menos de su propio *trabajo*.

2.1.3. Acción

Para dar cuenta de la *acción*, Arendt comienza diferenciando “ser distinto” de “alteridad”. Los seres humanos, afirma Arendt, no solamente son distintos como los objetos físicos sino que además se diferencian unos de otros *qua* ser humanos por medio de la acción y el discurso (2016 [1958]:200). En tanto *actuar* es remitido a su sentido originario, principio o inicio (*archein*), Arendt entiende que la acción es como un segundo nacimiento: inicio o comienzo de cada uno ante el mundo. Este nacimiento no es el nacimiento biológico, sino lo que permite insertarnos en el mundo propiamente humano:

“Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física. A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como lo hace la labor, ni nos impulsa la utilidad, como es el caso del trabajo”. (2016 [1958]:201).

Un rasgo diferencial respecto al trabajo, es que lo propio de la acción es el inicio, no la repetición característica del *trabajo*. El comienzo es algo inesperado, no algo predecible como la fabricación. El antagonismo entre *trabajo* y *acción* queda enfatizado si advertimos que mientras que el *trabajo* no puede producir sino objetos previamente concebidos, en tanto *re-produce* modelos ya existentes, el resultado de una *acción*, que no es otra cosa que la *acción* misma, nunca puede preverse. Dicho en otros términos: es mediante la acción que el ser humano realiza algo que no tenía lugar en el mundo antes de ser realizado y que nunca volverá a ser realizado:

“El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que **cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable**. Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo”. (*la negrita es nuestra*, 2016 [1958]:201).

Con estas palabras queda claro que para Arendt con la aparición de la *acción* desaparece la noción de modelo y de copia. Mientras que en el caso del trabajo lo que caracterizaba a esta actividad era su carácter *reproductivo*, en el caso de la acción es su carácter *creativo*. La novedad que implica la *acción* y el *discurso* de un ser humano es precisamente lo que da lugar a la *pluralidad*, esa red de relaciones que se genera, no como un fin de dicha actividad, sino como la actividad misma (*praxis*).

Analizando específicamente la noción de *acción*, Higgins (2010) señala que Arendt oscila entre tres sentidos para *acción* (*action*) y discurso (*speech*): (1) un sentido cotidiano que abarca todos los actos y dichos, (2) un sentido más restringido que toma como actos de habla a la dimensión culminante de la *vita activa*, y (3) un sentido más complejo que abarca el carácter físico y verbal, conceptualmente separables, pero que de facto se dan al unísono (2010:284). En función del carácter físico, material, objetivo que le adjudica Arendt a la *acción* y al *discurso*, Higgins sugiere que los términos “palabras” (*word*) y “hechos” (*deed*) dan mejor cuenta del carácter fáctico de la *acción* y la inseparabilidad entre uno y otro.

Pero además de inseparables, *acción* y *discurso* se caracterizan por su singularidad y por su teatralidad. Una *acción* es singular porque si es como otra, sería una repetición, una reproducción, y pertenecería al campo del *trabajo* y no de la *acción*. Como mencionamos párrafos atrás, el carácter singular, no repetitivo y no predecible, es precisamente lo que distingue a la *acción* de la *labor* y del *trabajo*. Completando la cita inicial de este apartado:

“Con palabra (*word*) y acto (*deed*) nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos

y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física. A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como lo hace la labor, ni nos impulsa la utilidad, como es el caso del trabajo. Puede estimularse por la presencia de otros cuya compañía deseemos, pero nunca está condicionada por ellos; su impulso surge del comienzo, que se adentró en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa. Actuar (*to act*), en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, «comenzar», «conducir» y finalmente «gobernar»), poner algo en movimiento (que es el significado original del *agere* latino)” (2016 [1958]:201).

El carácter singular de la *acción* y el *discurso* nos ofrece otro punto para contrastar con la *labor* y el *trabajo*: la actividad del *homo laborans* proviene de nuestras respuestas instintivas y orgánicas, la del *homo faber* de los hábitos y las costumbres aprendidos, y las acciones del ser humano tiene su origen en su propia condición de humana. Mientras que las primeras adquieren el status de “comportamiento”,²⁹ cuya regularidad brinda seguridad, la *acción* es primordialmente “frágil” (*frailty*) debido a su imprevisibilidad, su irreversibilidad y su evanescencia (Higgins, 2010:289). Este carácter da lugar a dos clases especiales de acciones: el perdón y la promesa.³⁰

²⁹ En el mundo moderno, afirma Arendt, prevalece la imposición del *homo faber* y del *comportamiento* antes que la acción: “Para calibrar el alcance del triunfo de la sociedad en la Edad Moderna, su temprana sustitución de la acción por la conducta y ésta por la burocracia, el gobierno personal por el de nadie, conviene recordar que su inicial ciencia de la economía, que sólo sustituye a los modelos de conducta en este más bien limitado campo de la actividad humana, fue finalmente seguida por la muy amplia pretensión de las ciencias sociales que, como «ciencias del comportamiento», apuntan a reducir al hombre, en todas sus actividades, al nivel de un animal de conducta condicionada.” (2016 [1958]:55).

³⁰ Tanto prometer como perdonar son acciones derivadas de la misma *acción*. Ante carácter absolutamente imprevisible de la *acción*, existe la promesa, que es aquella palabra que nos protege contra la imprevisibilidad de la acción: “La función de la facultad de prometer es dominar esta doble oscuridad de los asuntos humanos [la no-predicción y la inhabilidad para confiar] y, como tal, es la única alter-nativa a un dominio que confía en ser dueño de uno mismo y gobernar a los demás; corresponde exactamente a la existencia de una libertad que se concedió bajo la condición de no-soberanía” (2016 [1958]:263). Asimismo, ante el carácter irreversible de la *acción*, perdón permite liberar a quienes actúan de la imposibilidad de revertir sus acciones: “el remedio contra la irreversibilidad y carácter no conjeturable del proceso iniciado por el actuar no surge de otra facultad posiblemente más elevada, sino que es una de las potencialidades de la

En cuanto a la teatralidad, Arendt resalta la tensión entre carácter individual y común de las palabras y las acciones. Por un lado, del mismo modo que para representar una obra de teatro, lxs actorxs precisan un escenario y un público, los seres humanos precisamos de un mundo y de la presencia de otros seres humanos para convertirnos en autorxs (y actorxs) de nuestros hechos y palabras.

“Vivir juntos en el mundo significa en esencia que un mundo de cosas está entre quienes lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre los que se sientan alrededor; el mundo, como todo lo que está en medio, une y separa a los hombres al mismo tiempo. La esfera pública, al igual que el mundo en común, nos junta y no obstante impide que caigamos uno sobre otro, por decirlo así. Lo que hace tan difícil de soportar a la sociedad de masas no es el número de personas, o al menos no de manera fundamental, sino el hecho de que entre ellas el mundo ha perdido su poder para agruparlas, relacionarlas y separarlas. Esta extraña situación semeja a una sesión de espiritismo donde cierto número de personas sentado alrededor de una mesa pudiera ver de repente, por medio de algún truco mágico, cómo ésta desaparece, de modo que dos personas situadas una frente a la otra ya no estuvieran separadas, aunque no relacionadas entre sí por algo tangible”. (2016 [1958]:62)

El escenario, el mundo compartido, está “entre” las personas-actorxs. La metáfora de la mesa aludida en *La Condición Humana* da cuenta de esta complejidad y dualidad. Por un lado, la mesa es lo que une, pero además separa. Une separando. O mejor dicho: une porque separa. La distancia es necesaria para que aparezca lo común, la relación. Cada unx de lxs allí sentadxs en la mesa pueden aparecer(se) y reconocer(se), precisamente por esa distancia. El mundo compartido, como la mesa, agrupa, relaciona y separa. Y a su vez, esas relaciones no están dadas exclusivamente como relación entre personas, sino

misma acción. La posible re-dención del predicamento de irreversibilidad - de ser incapaz de deshacer lo hecho aunque no se supiera, ni pudiera saberse, lo que se estaba haciendo - es la facultad de perdonar”. (2016 [1958]:256)

que la materialidad de las cosas también influyen en el modo en que nos relacionamos lxs unxs con lxs otrxs. Este es el modo en que el *trabajo* como actividad, con los artefactos resultantes de su propia actividad repercute en el plano de las *acciones*.

En cuanto al carácter individual de la teatralidad se observa en que para Arendt todas las acciones contienen la "respuesta a la pregunta que se hace a todo recién llegado: `¿Quién eres?'" (2016 [1958]:202):

“Muchos, e incluso la mayoría de los actos, se realizan a la manera de la palabra. Sin el acompañamiento de la palabra, en todo caso, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino que, por la misma razón, perdería su sujeto, por así decirlo; no los hombres que actúan sino los robots que actúan lograrían lo que, humanamente hablando, seguiría siendo incomprendible. La acción sin palabras ya no sería acción porque ya no habría actor, y el actor, el realizador de los hechos, sólo es posible si es al mismo tiempo el hablante de las palabras. La acción que inicia se desvela humanamente por la palabra, y aunque el hecho puede percibirse en su aspecto físico bruto sin acompañamiento verbal, sólo adquiere relevancia a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, ha hecho y pretende hacer” (pp. 178-179; cf. p. 26).

Con estas palabras, Arendt da cuenta de la relación intrínseca de la *palabra* y la *acción*, del carácter auto-revelador del plexo *palabra-acción* en tanto al *actor* se desvela mediante la palabras y se autopercibe como actor. Pero esta no es una acción en solitario. La acción requiere un espacio que Arendt denomina espacio público o de la apariencia.³¹ A diferencia del auditorio de una obra de teatro, ese espacio no debe estar lleno de espectadorxs, sino de otros

³¹ La esfera pública es el espacio en el cual la acción y la pluralidad tienen lugar. Es el espacio de la apariencia, como espacio de aparición. A diferencia esta, la esfera social surge con la modernidad capitalista con la ruptura de la distinción entre lo público y lo privado. Lo social aparece cuando la vida privada se vive en condiciones de la multitud, sin ofrecer “el refugio que necesitamos contra el resplandor de lo público, la presión de ser vistos y escuchados, ni un verdadero espacio público de preocupación y autoactuación comunitaria” (Higgins, 2010:219)

actorxs. La pluralidad que corresponde a la acción consiste precisamente en la multiplicidad de “actorxs en escena”. De ahí la teatralidad propia de la acción.

Ahora bien: mencionábamos en nuestra introducción que una de las hipótesis que guía nuestro trabajo es a partir del abordaje de Arendt sobre conceptos como *fabricación, acción, modelo, proceso, temporalidad, narración* es posible profundizar en el análisis de las consecuencias pedagógicas, filosóficas y políticas del concepto de *curriculum*. Sin embargo, antes de adentrarnos en dicha cuestión en el capítulo 3, nos detendremos en una cuestión más general: los aportes específicos de Arendt a cuestiones educativas.

Como observaremos en el próximo apartado, Arendt explicita su posición en dos artículos apelando precisamente a la conceptualización hecha en *La Condición Humana*. Nos interesa, pues, abordar lo dicho en ambos textos para analizar de qué manera Arendt utiliza su propio esquema conceptual para reflexionar en torno al fenómeno educativo. Hecho esto, estaremos en condiciones de explorar el entrecruzamiento entre la filosofía arendtiana y la propuesta curricular de Lipman.

2.2. Arendt y educación

Analizar la relación entre la filosofía de Hannah Arendt y la educación es bastante peculiar, sobre todo si tenemos en cuenta que de su vasta producción, únicamente dedica dos artículos a pensar específicamente esta cuestión: “Reflexiones sobre Little Rock” y “La crisis en la educación”. No obstante, esto no fue impedimento para que la influencia de lo escrito allí pueda verse plasmada en numerosos textos enfocados en pensar el fenómeno de la educación o que se dedicaran diversos estudios a analizar las implicancias educativas de lo establecido por Arendt (Gordon (2001), Nixon (2012), Gunter (2014), Veck & Jessop (2016))

En cuanto a “Reflexiones sobre Little Rock” nos abocaremos a su análisis en (3.2.2) ya que lo dicho por Hannah Arendt en ese texto fue criticado por Matthew Lipman en *A Life Teaching Thinking* (2008), lo que nos permitirá profundizar entre algunas diferencias entre ambos en torno a la educación. En este apartado nos abocaremos a analizar “La crisis en la educación”, pues nos interesa no solo describir el pensamiento arendtiano sobre la educación, sino

también examinar cómo ese pensamiento es leído por algunxs educadorxs. Comencemos retomando por donde Arendt finaliza “La crisis en la educación”:

“Lo que aquí nos interesa, y por consiguiente no debemos remitir a la ciencia especial de la pedagogía, es la relación entre las personas adultas y los niños en general o, para decirlo en términos más generales y exactos, nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos. La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.” (2016[1954]:301)

Este es el párrafo más reconocido, con el que finaliza dicho artículo y el que ha sido citado en gran medida ya que condensa muchas cuestiones importantes. La primera y fundamental es el estrecho vínculo entre educación y *natalidad*. Para Arendt, “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos” (2016[1954]:271) y lo fundamental de la educación, la cual Arendt no quiere restringir a las “ciencias de la pedagogía”, es precisamente el modo en que nos vinculamos con la *natalidad*. Puede observarse que en este texto se conjugan los dos aspectos de la *natalidad* retratados en *La Condición Humana*. Por un lado, el fenómeno “fáctico”, el hecho biológico de que haya nacimientos y que “nuevas” personas lleguen al mundo, pero también con hecho subjetivo de “nacer al actuar y hablar”.

Esta base materialista³² es importante subrayarla en la medida en que también influye en una concepción cronológica de la *infancia*. Al respecto, Nixon señala que las reflexiones arendtianas “se basan en el supuesto de que los niños aún no están formados y de que los adultos tienen la responsabilidad de guiarlos hacia el mundo de los asuntos humanos, al tiempo que los protegen de la explosión y la agitación de ese mundo” (2020:17). En efecto, en las cuatro ocasiones que el término “infancia” aparece en “La crisis en la educación” se observa que Arendt la entiende como una etapa en la vida cronológica. Se refiere a la infancia como un momento que se supera y se ingresa a la comunidad de adultos (2016[1954]:273), además de presentar dos “mundos”, el de la infancia y el adulto (2016[1954]:283), afirma que “la infancia es una etapa temporal, una preparación para la etapa adulta” (2016[1954]:284 y 273).

No obstante, entendemos que esta interpretación del texto de Arendt no es acabada. Por un lado, Arendt no diferencia entre niños y adultos en cuanto a “completitud”. Básicamente lo que distingue a niños y adultos es el hecho innegable de que unos nacieron antes que otros. Pero la cantidad de tiempo vivido no se vincula con la formación de una persona. Por el contrario, como hemos visto en relación a la *acción* tal como es descrita en *La Condición Humana*, la *natalidad* está presente en todo momento de la vida de una persona hasta su muerte biológica. En otros términos: Arendt enfatiza el hecho de que lo nos define no es una *naturaleza humana* sino, precisamente, nuestra *condición humana*.³³ Por otro lado, la responsabilidad del adulto no es la de ser guía de los niños, sino de habilitar y habitar la realización con ese mundo compartido.

Dicho esto, vale aclarar que nuestra propuesta presta especial atención a esta diferencia “fáctica” entre adultos y niños. Esto no quiere decir que desconocemos las importantes contribuciones que se han hecho desde estudios de la *filosofía con niños* en vistas a mostrar que la infancia no es un momento

³² Nixon enfatiza el hecho de que “la natalidad, para Arendt, no era sólo una metáfora. Era un hecho: nacemos en este mundo como seres totalmente únicos, un mundo que cambia de forma única con nuestra entrada en él. Pero este primer nacimiento abre la posibilidad de otros nuevos comienzos en los que el individuo entra en el mundo de la acción y la agencia humanas” (2016:17). Este punto es importante remarcarlo en la medida que muestra que el análisis arendtiano tiene, o pretende tener, basamento fenomenológico y a su vez histórico-social.

³³ Para un desarrollo más detallado de la distinción entre *condición* y *naturaleza* humana, ver nota 28.

cronológico de la vida de una persona, sino una dimensión que excede la cuestión temporal (Ferraro, 2013; Kohan, 2009, Kohan-Olarieta, 2013, López, 2008, Murrís, 2015 y 2016; Skliar, 2011). Como adelanto de lo que desarrollaremos en el capítulo 4 en torno a las *acuarelas filosóficas*, nuestra premisa de investigación es que la *infancia* no es solo una dimensión, un modo de intensidad de vincularnos con el mundo, sino que también es una etapa cronológica que cualquier propuesta educativa no puede desatender. Dicho de otro modo: la educación tiene que partir del *factum* de la diferencia que el tiempo cronológico produce entre diferentes generaciones (en la medida que algunos nacemos antes que otros), sin olvidar que la educación, al dar lugar a la *acción* y la *palabra*, permite *nacimientos* continuos y alterar la relación que tenemos con ese tiempo cronológico.

Pero continuemos con el análisis de la cita inicial de “La crisis de la educación”. A esta distinción entre la adultez y la infancia hay que sumar el modo en qué Arendt vincula estos dos mundos. En este sentido, nos interesa resaltar el cuestionamiento a la exclusiva preeminencia de los niños en el proceso educativo. No queremos decir con esto que en nuestra propuesta no tengan importancia, todo lo contrario, pero sí creemos que es necesario encontrar un equilibrio para que no se produzca una *infantocracia*. Entendemos por *infantocracia* a la excesiva preeminencia de la infancia para establecer una propuesta educativa que, en términos de Simons y Masschelein, podría funcionar como otro modo de domesticar la escuela³⁴ atándola a los puros intereses de los niños:

“El modo en que un profesor trata con las cosas y las prácticas, el modo en que les da una forma concreta y las encarna, muestra lo que para él

³⁴ A modo general, domesticación es definida por Simons y Masschelein como “una serie de tácticas y de estrategias para eliminar, restringir, coaccionar, neutralizar o controlar a la escuela (...) El intento de domesticación, en la escuela de la modernidad, siempre adopta la forma de vincular una ‘materia de estudio’ con un determinado conocimiento, significado o valor en un orden social nuevo o ya existente” (2014:98). Dentro de las técnicas de domesticación de la escuela, los autores hacen referencia a la politización, familiarización, naturalización, tecnologización, psicologización y popularización. En relación a los fines de nuestra investigación, nos detendremos en la politización, eje de la crítica realizada por Arendt en sus dos textos dedicados a cuestiones educativas. Asimismo, cabe destacar que a estas seis formas de domesticación de la escuela, la profesionalización y la flexibilización dan cuenta de la domesticación del profesor.

es valioso y «tiene autoridad». Sólo entonces podrá comunicar y compartir el mundo de modo que los niños y jóvenes se interesen y se impliquen, sólo entonces las cosas adquieren autoridad, y sólo entonces el mundo se vuelve interesante. (En realidad, en latín, *inter-es* significa, literalmente, algo que existe entre nosotros.) Sólo podemos crear interés por el mundo común mostrando nuestro propio amor hacia ese mundo. ¿Y cómo podríamos suscitar interés en el mundo si el mensaje que se transmite continuamente a los jóvenes es que ellos son más importantes y por lo tanto más interesantes?” (2014:95)

Este mutuo interés, de lxs niñxs por el mundo previo que los adultxs han construido y de lxs adultxs por aquellos que lxs jóvenes pueden aportar, nos lleva a la tercera cuestión que retoma la importancia del “mundo compartido”, el “entre”, que sirve de nexo entre las diferentes generaciones y que Arendt ha descrito en *La Condición Humana*. En un principio, el mundo compartido es para lxs recién llegadxs a un mundo que les antecede. Un mundo del cual forman parte al nacer (biológicamente) pero que no “lo han formado”, que no lo han creado. En términos de *La Condición Humana*, el mundo al que llegan les es ajeno y tienen, en primer instancia, una relación similar al que tiene el *homo faber* con los modelos que guían el proceso del *trabajo*. Lxs recién llegado, lxs nuevxs como lxs llama Arendt bajo la tradición antigua, nacen y están inmersxs en un mundo que les es ajeno y del cual son extranjerxs (Bárcena, 2006:118). La importancia de la educación radica en que es mediante ella que se puede dar lugar a esxs nuevxs para que *actúen* y que ese mundo deje de ser “propiedad exclusiva de lxs adultxs” para serle también suya. Este amor por el mismo mundo, es lo que une a las diferentes personas. Como señala Bárcena, “cultura y educación permiten, pues, compartir un mundo común y hacer que permanezca, que sea durable. La educación es una tarea de *amor mundi*” (2006: 126).

La cuarta cuestión a resaltar es la relevancia del rol docente o adulto en su carácter ambivalente. Por un lado, es quien “ofrece” ese mundo compartido. Siguiendo con la metáfora de la mesa utilizada de *La Condición Humana*, lx

docente es quien “pone la mesa” e invita a participar de ella.³⁵ Ese acto de “poner la mesa” es sumamente complejo para Arendt porque allí se puede observar que entiende la relación estudiante-docente de un modo dialéctico, de suerte que reafirma la importancia de ambos: por un lado, (1) ese gesto *muestra* un amor hacia el mundo que se ofrece y a hacia lxs niñxs a quienes no hay que “arrojarlos a nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo” (2016[1954]:301). Educar es el acto por medio del cual al mismo tiempo que cuidamos ese mundo que creamos y que se ofrece la posibilidad a las nuevas generaciones de recrearlo.³⁶ Por otro, (2) implica una *responsabilidad* para con ese mundo: al ofrecerlo, cuidamos al mundo y a lxs recién llegadxs. Y por último, (3) con ese ofrecimiento el mundo adulto da lugar a esos “segundos nacimientos” que implica *actuar y hablar*: la educación reafirma (o debería reafirmar) “el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos” (2016[1954]:301).

Asimismo, es por medio de la educación que el hilo de la tradición se mantiene. Bárcena lo llama *pacto generacional*, en tanto por medio de la educación se deben transmitir no solo una serie de “contenidos” pertenecientes al mundo ya creado, sino también se debe transmitir la posibilidad de recrearlo (2006:205). La educación, afirma Arendt, tiene que restablecer el hilo de la tradición que se ha roto con la modernidad y con esa ruptura también el papel del educador:

“La crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con

³⁵ Una metáfora similar utiliza Cecilia Caputo para referirse al rol docente en *filosofía con niñxs*. Para ella, lx docente es unx huésped, una persona que “invitar a pensar”, y este acercamiento entre *enseñar* e *invitar*, está acompañado de una desconfianza con el método lipmaniano: “Siguiendo con la crítica al método, pero desde otro punto de vista, experimento cierta incomodidad en relación a los objetivos de la práctica en el aula, condensados principalmente en la idea de enseñar a pensar. La cuestión en torno a la posibilidad de enseñar a pensar ha sido largamente debatida: me inclino por la posición que afirma que no hay método para enseñar a pensar, por lo tanto de lo único que se trata es de invitar a pensar” (2006:33-34). Por el momento, baste con anticipar que el desarrollo de nuestra propuesta supone que el modo de concebir la relación entre niñxs y adultxs, repercute directamente en *método* o el *modo* de llevar a cabo una práctica educativa.

³⁶ En un reciente artículo, hemos analizado más extensamente la relación entre natalidad y educación, y de cómo puede incidir dicha relación en la propuesta de *filosofía con/para niñxs* desde la prospectivamente del rol docente (Macías, 2021)

la crisis de la tradición, o sea con la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado. Para el educador, o muy difícil de sobrellevar este aspecto de la crisis moderna, porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo, por lo que su profesión misma le exige un respeto extraordinario hacia el pasado.” (2016[1954]:296-297)

Para finalizar este capítulo, cabe remarcar que otra de las cuestiones que le preocupa a Arendt es la utilización política de la educación. Esta *politización*, como la llaman Simons y Masschelein (2014:100-105), nace en la modernidad con Rousseau y convierte a la educación en un “instrumento de la política” (Bárcena, 2006:210). Obsérvese que nuevamente aparece aquí la dicotomía entre *trabajo* y *acción*. Para Arendt, en la modernidad se establece una relación instrumental (2016[1954]:273) entre el ser humano con la educación. El ser humano moderno “fabrica” una serie de dispositivos educativos y los “utiliza” en busca de un “fin “determinado. Fabricación, utilidad y relación medio-fin, tres aspectos de la educación moderna que atentan con la natalidad. Vale la pena pensar citar *in extensus* por la claridad de sus palabras:

“Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política. Ya que no se puede educar a los adultos, la palabra «educación» tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza. El que de verdad quiera crear un orden político nuevo a través de la educación, o sea, ni por la fuerza y la coacción ni por la persuasión, debe llegar a la temible conclusión platónica: hay que arrojar a todas las personas viejas del Estado que se procure fundar. Pero incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararla para un nuevo mundo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién

llegados su propia oportunidad ante lo nuevo.” (2016[1954]:274)

Sobre la base de este marco teórico, en el próximo capítulo nos abocaremos a realizar un análisis crítico de la noción de *curriculum* en la propuesta lipmaniana a partir de la oposición entre *trabajo* y *acción* desarrollada por Arendt. Entendemos que esta perspectiva, no sólo permitirá su revisión, sino que además nos permitirá sentar las bases para desarrollar nuestra propuesta en el capítulo 4. Asimismo, y como parte de este análisis, nos detendremos especialmente en lo dicho en torno al suceso del 4 de septiembre de 1957 en el *Little Rock Central High School*, sobre el cual Arendt se posiciona y Lipman critica su posicionamiento. Más allá del hecho puntual y las opiniones vertidas, nos interesa hacer hincapié en los supuestos sobre los cuales cada uno de ellos fundamenta su postura. Como esperamos poder mostrar, dichos fundamentos dan cuenta de sus posicionamientos en torno a la educación, su función y definición.

3. Algunas consideraciones en torno al *currículum*

El desarrollo ofrecido en el capítulo 1 muestra que la cuestión del método en la propuesta programática iniciada por Lipman y Sharp es compleja y puede abordarse desde múltiples perspectivas. Las alusiones de Lipman con relación al método surgen de la necesidad de propiciar un *currículum* que permita superar los límites de la propuesta educativa de John Dewey, “a quien criticó por no haber escrito nunca un currículum que tomara como modelo la investigación científica. *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* fue para Lipman una verdadera introducción a la filosofía, tanto para los niños como para sus profesores” (Kennedy y Kohan, 2010:4). Luego de haber analizado de qué manera el método repercute en la conformación de la *comunidad de investigación filosófica* (ver 1.3), en este capítulo nos abocaremos a analizar las implicancias del método en las novelas y el *currículum* propuesto por Lipman. Partimos del análisis realizado de los vínculos entre *currículum* y método (ver especialmente 1.5), donde pudimos vislumbrar la relevancia de la *novela filosófica* para alcanzar el objetivo de transformar educativamente las aulas.

A modo preliminar, consideramos importante aclarar que si bien Lipman afirmar que "un ejemplo de un enfoque educativo que busca facilitar la mejora del pensamiento en las escuelas es Philosophy for Children (P4C), cuyo *currículum* se compone de novelas para los alumnos y manuales para los profesores" (2003:156), es posible distinguir las funciones específicas de las *novelas filosóficas* y del *currículum*. Mientras que las novelas filosóficas son el *qué* del programa, en la medida en que son los elementos que componen el *currículum*, el *currículum* establece el *cómo*, dado que establece una serie de procedimientos sistemáticos de organización o *cómo* deben relacionarse esos elementos. Esta cuestión es importante señalarla porque si bien las novelas podrían utilizarse separadamente como un material o un recurso para cualquier clase o taller de filosofía con niños, es en virtud de su ordenamiento a partir de una idea reguladora “superior” o externa que posee su propia lógica y un orden particular (*currículum*), que adquieren la funcionalidad específica en la metodología propuesta por Lipman. En función de esto, primeramente dividiremos nuestro análisis en dos partes: la primera estará destinada a analizar

la presencia de la noción de “modelo” en las novelas filosóficas Lipman y analizar las implicancias en su propuesta a partir de los aportes que pueden brindar la concepción de *natalidad* arendtiano. Hecho esto, nos abocarnos a la cuestión ampliaremos nuestro análisis al *currículum* de *Philosophy for Children*. Esto implicará nuevamente el entrecruzamiento conceptual entre Matthew Lipman y Hannah Arendt, en especial en relación a lo acontecido en Little Rock en 1959.

3.1. Novelas filosóficas

Si para Lipman es necesario propiciar una transformación radical de la enseñanza de su momento, el método empleado necesariamente debe recurrir a modelos adecuados. Este vínculo entre método y modelo es lo que da lugar a la presente investigación. Para clarificar: no es tanto la utilización de un método o una metodología específica la que entendemos problemática sino más bien el férreo enlace del método con la noción de “modelo”. Este concepto ha generado fuertes críticas que recuperaremos a lo largo de esta sección, y de las cuales nos haremos eco a partir del concepto de *natalidad* de Hannah Arendt. Pero para ello, primero es necesario examinar en profundidad cómo presenta Lipman esta cuestión. Recuperemos algunas palabras de Lipman citadas al comienzo de nuestro trabajo:

“Tenemos que ofrecer a los niños modelos de lo que son a través de personajes que intentan afrontar sus problemas de forma racional. Les decimos a los niños que sean racionales, pero no saben de qué estamos hablando. Tenemos que demostrarlo. Una forma de mostrarlo es con historias en las que representamos cómo se comportan los niños racionales, cómo hablan entre ellos, cómo discuten ideas, cómo se respetan. Se comienza con la narración, los temas que se plantean en esas narraciones, las discusiones, etc.” (Bernardo Carvalho 1994)

En primer lugar, Lipman afirma que los modelos se demuestran y se muestran. La intercambiabilidad de ambos términos parece indicar que la justificación de la veracidad de ciertos modelos se produce mediante una exhibición acerca de cómo esos modelos funcionan. El medio elegido para esto

son las novelas filosóficas, un género literario creado especialmente con este fin pedagógico: mostrar niños racionales con cierta manera de hablar, discutir, actuar y pensar..

En segundo lugar, esa intercambialidad da cuenta de la dimensión normativa de los modelos presente tanto en las novelas filosóficas como en el programa *Philosophy for Children*. En efecto, tal como señalan De Marzio (2011) y Murrís (2016),³⁷ lo hace en diferentes aspectos³⁸ y diferentes planos. En lo que respecta a las novelas filosóficas, De Marzio (2011) advierte que un texto filosófico es modelo en un sentido sustantivo y otro como verbo:

“En este punto podría ser útil aclarar qué sentido del término "modelo" parece emplear Lipman. Por un lado, Lipman utiliza el término como un sustantivo: se refiere al texto filosófico como un modelo en el sentido de que es una descripción más pequeña y esquemática de un fenómeno más grande, más sistemático y racionalmente organizado. Este sentido sustantivo del término daría cuenta, por tanto, del contenido, o del "qué", del texto filosófico. Por otro lado, Lipman utiliza el término como verbo: se refiere al texto filosófico como un modelo en el que trabaja para formar y moldear el pensamiento y el comportamiento de sus lectores. Este sentido verbal del término 'modelo' daría cuenta del 'cómo' del texto filosófico, y de su manera distintiva de funcionar.” (2011:36)

Un texto filosófico es modelo en un sentido sustantivo porque ofrece una descripción, una muestra, de algo “más grande”. Las novelas filosóficas representan de manera adaptada ideas y pensamientos centrales de la historia de la filosofía, pero además de presentarlas también ofrecen parámetros de

³⁷ Cabe destacar que tanto De Marzio como Murrís admiten el carácter normativo de los modelos ofrecidos en las novelas filosóficas pero desde diferentes posicionamientos. Mientras que De Marzio focaliza en el valor de la novela filosófica como género que aglutina el modo narrativo y expositivo de los textos (2011:35), Murrís señala la necesidad de abandonar la formación de profesores focalizada la utilización de estos textos y advierte las consecuencias del carácter normativo de las novelas filosóficas (2015:14)

³⁸ En las novelas filosóficas, ofrecen modelos de *cómo* debe investigarse una cuestión filosófica en *comunidad de investigación filosófica*, mientras en el *currículum*, establece modelos de *cómo* debe estructurarse la propuesta que posibilite la investigación filosófica.

racionalidad³⁹ que deben tener esas ideas y pensamientos. (2003:14).⁴⁰ De Marzio llama a esto “esquemas de pensamiento” cuya característica es la de ser sistemáticas, racionales, orgánicas y dinámicas (2011:41). En palabras de Lipman,

“En cuanto al pensamiento con criterios y la sensibilidad al contexto, una ilustración adecuada podría ser un ejercicio o tarea que implique *la aplicación de un criterio particular a un conjunto de situaciones ficticias*. Supongamos que el criterio en cuestión es la equidad, que es a su vez una forma de interpretar el criterio aún más amplio de la justicia. Una de las formas que adopta la equidad es la de turnarse.” (2003:202, *el énfasis es nuestro*)

Apoyándonos en el invaluable trabajo sobre *La concepción de Infancia en Matthew Lipman* (Grau Duhart, Álvarez y Núñez, 2010),⁴¹ es posible advertir diferentes ejemplos de “modelo sustantivo” operando de diferentes maneras. En primer lugar, si bien en general se presenta una relación adultx-niñx abierta y entre iguales, se pueden observar relaciones asimétricas entre ellxs: en *Suki*, por

³⁹ “Los niños tienen un sentido agudo de lo que ocurre, pero no necesariamente tienen una comprensión aguda de cómo se pueden secuenciar las cosas para que empiecen a construir y crecer por sí mismas. Por eso los niños necesitan como libros de texto narraciones en lugar de libros de información, para que el crecimiento y el desarrollo, con temas y variaciones recurrentes, puedan estar constantemente ante sus ojos. Los niños necesitan modelos tanto de razonabilidad como de crecimiento. El modelo de crecimiento puede ser proporcionado mejor por el plan de estudios y por la comunidad de sus compañeros que por los que ya son adultos”. (2003:14)

⁴⁰ De Marzio señala que este carácter formativo es propio de los textos expositivos, “cuya forma consiste en explicar y describir la realidad fáctica del mundo, modela la racionalidad a través de su organización sistemática de hechos y principios (...) el texto expositivo contiene en su interior un determinado modo de pensamiento -que podemos llamar esquemáticamente "racional" - y, por tanto, sirve potencialmente como modelo formativo” (2011:34-35). Para De Marzio, además de este carácter expositivo, las novelas de Lipman poseen un carácter narrativo que contiene un “un modo y una forma de pensamiento que podríamos denominar "creatividad" (...) uno podría aprender a crear historias, e incluso aprender a contar sus propias historias, a partir de la lectura de textos narrativos.” (2011:36)

⁴¹ La tesis central de Grau Duhart, Álvarez y Núñez podría sintetizarse en la siguiente afirmación “Las novelas filosóficas de Lipman no podrían estimarse como novelas de ficción en sentido estricto, en la medida que funcionales y ceñidas a un propósito educativo sistemático que organiza la casi totalidad de las tramas narrativas, y la secuencia de las novelas, en torno al espacio institucional de la escuela. Por otra parte, podríamos decir que tienen la pretensión de ser realistas, en la medida que refieren situaciones posibles de ocurrir en la vida real. De esa manera, el discurso narrativo se apega más un cálculo productivo lógico que al ejercicio libre y suelto de la imaginación y las posibilidades de la conmoción se ven por ello, de algún modo, limitadas” (Grau Duhart, Álvarez, Núñez, 2010:151)

ejemplo, lxs adultxs siempre tienen la última palabra (2010:81), mientras que en *Pixi* lxs adultxs están “pendientes constantemente para organizarlos en algunos de sus dichos y pensamientos” (2010:105). Asimismo en *Elfie*, lxs profesorxs quedan representadxs “como facilitadores que incitan a la reflexión, inquisitivos, y centrados” (2010:132). Lxs adultxs son modelos de “modos de ser” que acompañan y muestran “disposición para cuestiones los supuestos propios y ajenas, apertura a todas las ideas pertinentes y bien planteadas, capacidad para ayudar a los participantes de la comunidad a expresar y aclarar sus ideas” (2010:63). En *Harry Stottlemeier's Discovery* son respetuosos de las ideas de lxs niñxs (2010: 63) e incluso aceptan sugerencias sobre su propia práctica como en *Suki* y no lxs de modo infantil (2010:80-81).

En segundo lugar, lxs niñxs son retratadxs de modo similar a lxs adultxs. En *Elfie* aparecen retratados con subjetividades muy diferentes (2010:132), en *Harry Stottlemeier's Discovery* hablan de forma crítica y plantean cuestionamientos como sus docentes (2010:64), y conforme avanza la edad destinataria de las novelas filosóficas, más simétrica es la relación (*Marcos*, 2010:93). No obstante esto, no podemos dejar de advertir que estos modelos descriptivos en cuanto al modo de ser están fuertemente marcados por ciertos estereotipos tal como plantean Kohan y Waksman:

“si nos concentramos en los roles de los personajes de las novelas, se han observado frecuentemente ciertos estereotipos recurrentes encarnados por los diferentes personajes de las novelas. Así, Ari es el pensador analítico, varón, al igual que Marcos, rebelde y contestatario, mientras que María, su hermana es sumisa y obediente y Lisa, si bien inteligente, de una inteligencia intuitiva, emocional, que contrasta con la capacidad analítica de Ari. Las madres suelen aparecer en las cocinas, mientras que los padres en los sillones leyendo el diario. Si bien pueden considerarse detalles menores, no dejan de reflejar cierta orientación que difícilmente podría traducirse como neutralidad” (2000: 62)

Las novelas de Lipman funcionan con “modelos” de un tipo específico de práctica pedagógica, en la cual sus personajes asumen roles que también

funcionan como modelos de la práctica que debe verse materializada en las aulas. En este sentido, si bien en las novelas de Lipman aparecen personajes que asumen diferentes actitudes, en general se trata de personas que ejemplifican un determinado modo de actuar, proveniente desde una perspectiva filosófica determinada y con ideas claras.

Por otro lado, señala De Marzio (2011) que, un texto filosófico también es modelo en un sentido verbal en tanto ofrece modelos de pensar y comportarse a sus lectores. Modos de comportarse y actuar en una *comunidad de investigación filosófica* (por ejemplo, respetar los turnos, escuchar o retomar lo dicho por otrx compañerx) pero también modos de pensar para alcanzar a esos esquemas de pensamiento (modelo sustantivo). Dicho en otras palabras: las novelas filosóficas ofrecen modelos sobre cómo hay que razonar y pensar para llegar a pensamientos que, a su vez, se adecuen a los modelos o esquemas de pensamiento que esas mismas novelas ofrecen.

En este punto, una cuestión a destacar que comparten tanto De Marzio como Murrís, pese a defender posicionamientos diferentes, es el reconocimiento de que cualquier texto literario (no solamente las novelas filosóficas), presenta modelos que prescriben cierta normatividad. En cuanto a De Marzio, partiendo de un concepto del texto filosófico como una “tecnología del ejercicio del pensamiento” (2011:46), afirma que el texto filosófico es necesario para la aparición de la *comunidad de investigación filosófica* (2011:34) por lo que no se trata de cuestionar la capacidad de una novela filosófica para promover el pensamiento reflexivo sino más bien entender *qué* y *cómo* desarrolla esa capacidad:

“Lipman entiende perfectamente que la capacidad del texto para servir de modelo no es la razón como tal para que la novela filosófica sea necesaria para la FpN. Más bien, la clave está en *qué* y *cómo* sirve el texto como modelo. *Todos los textos son modelos potenciales de alguna forma de pensamiento y comportamiento, aunque sus autores no pretendan que lo sean.*” (De Marzio, 2011:36, el énfasis es nuestro)

Por su parte, Murrís también advierte el carácter modelador de los textos pero concluye de manera diferente. Para Murrís, no solo las novelas filosóficas no son suficientes, sino que tampoco son necesarias debido a que es en el distanciamiento metacognitivo lo que realmente propicia el pensamiento autónomo:

“Los textos, incluidos los libros de filosofía y los álbumes ilustrados, siempre expresan determinadas ideologías, valores morales, supuestos epistemológicos, teorías implícitas sobre la infancia y creencias estéticas. *La elección de un texto en lugar de otro también es normativa, ya que prescribe lo que es la filosofía.* El papel del profesor es, ante todo, estar lo suficientemente capacitado y tener la suficiente conciencia filosófica como para poder tomar él mismo una distancia metacognitiva de este marco normativo implícito, antes de poder dejar espacio para que los alumnos deconstruyan las ideologías implícitas por sí mismos”. (Murrís, 2016:6, el énfasis es nuestro)

Ahora bien: en la medida en que todo texto, implícita o explícitamente, expone una serie de modelos de modos de ser (modelos en sentido sustantivo) y de modo de actuar (modelos en sentido verbal), ¿es posible pensar un método que escape a la lógica del “modelaje”? ¿Todo método o metodología implica una *normatividad* que no puede ser superada? Apoyándose en Biesta, Murrís señala que estas posibilidades hay que buscarlas fuera de los textos, en un espacio *entre* los textos, lxs niñxs y lxs docentxs (2016:14). Entendemos que ese espacio es precisamente la organización que antecede al texto filosófico, aunque entendido de una manera diferente a como lo hace Lipman. En efecto, si todo texto es normativo por sus propias características, no necesariamente debe ser normativo el vínculo de niñxs y docentes con esos textos. Esta estructura que antecede a los textos es, en el caso de Lipman, el *curriculum* o programa de novelas filosóficas y manuales docentes, por lo que en el próximo apartado buscaremos dar cuenta de por qué el *curriculum* lipmaniano no sería la salida para este problema.

3.2. El curriculum en el programa *Philosophy for Children*

Junto a las novelas filosóficas, los manuales docentes son otro de los elementos distintivos del *curriculum* de Lipman. No debemos olvidar que Lipman estaba seguro de que para la conformación de *comunidades de investigación filosófica* era necesario idear un programa que incluyera tanto la generación de un *curriculum* como la de un plan para que docentes aprendieran a enseñar este modo de hacer filosofía. Este supuesto es explícitamente asumido en *Philosophy in the Classroom* cuando afirma que es “necesario un esfuerzo concertado para preparar a lxs maestrxs para enseñar la filosofía en estos niveles, así como un nuevo plan de estudios (*curriculum*)” (1980:51).⁴² En “Teaching methodology: value considerations and standards of practice”, el octavo capítulo de *Philosophy in the classroom*, la cuestión del método y el curriculum se entrecruzan con las siguientes palabras:

“Animar a los niños a pensar de forma filosófica no es una tarea fácil de dominar para los profesores. En muchos sentidos, es más un arte (*art*) que una técnica (*technique*), un arte comparable a la dirección de una orquesta o de una obra de teatro. Y como, al igual que cualquier arte, requiere práctica, los profesores no deben desanimarse la primera o segunda vez que *utilicen el plan de estudios (curriculum)* en el aula. A medida que se avanza en uno de los planes de estudios (*curriculum*) de filosofía para niños, se aprende lo importante que es para su éxito el tiempo adecuado en la introducción y *la presentación secuencial de los materiales*. La enseñanza de la filosofía implica obtener temas de lxs estudiantxs y luego volver a ellos repetidamente, tejiéndolos en el tejido de las discusiones de lxs estudiantxs a medida que avanzan las clases. Si se observa todo el plan de estudios (*curriculum*), se verá que los temas filosóficos introducidos en una novela aparecen y vuelven a aparecer, cada vez con un poco más de profundidad, amplitud y sofisticación. A diferencia de la "enseñanza atomística", que introduce un segmento de

⁴² En el capítulo 6 de *Philosophy in the Classroom*, Lipman, Sharp y Oscanyan hacen un pequeño desarrollo de la propuesta escolar año por año, y en cada caso se refieren al pack novela filosófica y manual docente como *curriculum* (1980:51-53).

conocimiento, lo ejercita hasta que los alumnos lo dominan y luego pasa a algo nuevo, este enfoque "orgánico" de la enseñanza toca ligeramente los conceptos filosóficos al principio y luego construye lentamente una comprensión más profunda de los mismos conceptos en relación con los motivos recurrentes." (1980:82, *los énfasis son nuestros*)

De esta cita *in extensum* pueden extraerse varias cuestiones interesantes que queremos señalar. En primer lugar, lxs autorxs afirman que "lo que hacen"⁴³ lxs docentxs se acerca más al arte que a la técnica. Esta afirmación permitiría acercar posiciones entre la concepción curricular de Lipman y la nuestra, en la medida en que entendemos que el quehacer docente más semejante al del artista⁴⁴ que a la de un técnico, pero tenemos dudas para esta equiparación por dos motivos: por un lado, porque resulta llamativo que el ejemplo que se menciona a continuación sea la de un director de orquesta o de teatro, y no la del/x músicx o actor/x, y por otro, porque a continuación se habla de la *utilización* del *curriculum* (ver énfasis en cita).

En segundo lugar, este *curriculum* está organizando secuencialmente en un sentido cronológico del tiempo. Es cierto que a partir de la descripción de la presentación de los temas, podrían pensarse más en un abordaje espiralado que en uno lineal, pero lo cierto es que claramente la concepción de educación en Lipman nunca deja de ser "progresista" en la medida en que está se pensando en un progresivo abordaje al afirmar que los temas aparecen "cada vez con un poco más de profundidad, amplitud y sofisticación".

Asimismo, hay posiciones encontradas sobre el status del *curriculum* en Lipman y, lo que más interesa a nuestro trabajo, sobre las repercusiones pedagógicas del mismo. En efecto, cuando se aborda esta cuestión no debemos olvidar que lo que está en juego también es la concepción de niñx y la concepción

⁴³ Por el momento utilizamos esta paráfrasis en función del análisis realizado de "lo que hacen los seres humanos" que realiza Arendt. En virtud de lo señalamos en el capítulo 2, llamar "labor", "trabajo" o "acción" al hecho de ejercer docencia trae consecuencias pedagógicas, políticas y éticas muy diferentes.

⁴⁴ La cercanía de la filosofía al arte, así como de lx docente a lx artista, será desarrollado en el capítulo 4, tanto en sus aspectos teóricos como en sus aspectos prácticos.

de docente. En un reciente artículo, Oliverio (2020) afirma sobre esta cuestión que:

“es posible afirmar que no es posible ningún currículo filosófico (para niños) sin un devenir-niño de la filosofía. Y esto, sugeriría, puede acabar siendo una forma más radical de decir (con Dewey pero más allá de él) que, en la controversia del niño *frente al* currículo, "el caso es de Niño" . En lo que Kohan y yo nos separamos es en que, mientras que yo tendería a ver este movimiento en la reelaboración lipmaniana-sharpiana de la herencia deweyana, él destaca cómo Lipman, manteniendo en última instancia "una imagen dogmática del pensamiento" (Kohan, 2014, pp. 37 y ss.) y abrazar la noción de modelo de indagación, corre el riesgo de preservar, a pesar de sus innegables logros, una postura platónica (cuyas graves consecuencias repercuten también en la propia construcción del currículum” (2020:23-24)

La cuestión que aquí se debate es si la concepción de *curriculum* lipmaniana supone una lógica de subordinación de estudiantxs y docentes al *curriculum*. La postura de Oliverio es que no se produce tal subordinación en la medida en que la propuesta de Lipman es una reelaboración de la concepción de *curriculum* de Dewey. Conforme va argumento Oliverio puede advertirse que la concepción de *curriculum* de Dewey supone determinar el entorno del/x niñx y, de esta manera, dirigir indirectamente (2020:17). No obstante, el principal destinatario no es lx niñx, sino lx docente, en la medida en que el *curriculum* le dice:

“Tales son las capacidades, las realizaciones, en la verdad y la belleza y el comportamiento, abiertas a estos niños. Ahora procura que día a día las condiciones sean tales que *sus propias actividades se muevan inevitablemente en esta dirección, hacia tal culminación de sí mismos. Dejad que la naturaleza del niño cumpla su propio destino*, revelado a vosotros en todo lo que de ciencia y arte e industria el mundo tiene ahora como propio” (Dewey, 1976: 291, citado en Oliverio, 2020:18, énfasis añadido por Oliverio)

Oliverio desliga estas afirmaciones de Dewey de la propuesta de Lipman entendiendo que en este último se produce una “alteración” (*alteration*⁴⁵) reflejada en una *dramatización* tanto del *curriculum* como del alumnx. El autor no ofrece demasiados argumentos a favor de esto, aunque aclara esa “alteración” consiste en “inventar un *curriculum* dirigido a (y por) el niño como indagador (filosófico)” (2020:23, n. 8). Por nuestra parte, entendemos que hay motivos suficientes para concluir que esto no es así. Si bien niñxs y docentes pueden apropiarse de esos materiales, a través de su contextualización y reinterpretación⁴⁶ constante, tanto las novelas como los manuales no están escritos por niñxs o producidos por docentes, sino que ellxs son más bien usuarios de las novelas y de los manuales.

A continuación ofreceremos algunos argumentos para fundamentar nuestra posición. Lo haremos en dos partes: en primer lugar, retomaremos las críticas que ha recibido la concepción lipmaniana de *curriculum* por parte de diversxs estudiosxs. Posteriormente, aportaremos una revisión del *curriculum* a partir del marco conceptual ofrecido en el capítulo 2 a partir de la filosofía de Hannah Arendt. Hecho esto, estaremos en condiciones de proyectar nuestra propia propuesta en el último capítulo del presente trabajo.

3.2.1. Críticas al concepto de *curriculum*

En *Philosophy goes to school*, Lipman explicita cuáles fueron las estrategias utilizadas para la creación del *curriculum* (1988:146-148). Una lectura atenta de las mismas nos permiten observar que el *curriculum* es algo externo, separado, independiente de quienes lo aplican (lxs docentxs) y de quienes son destinatarixs

⁴⁵ Oliverio entiende “alteración” casi en un sentido literal: “es la idea de que - como no hay verdad sin alteridad - ningún currículum (=ninguna organización de la "verdad" dentro de un dominio específico de conocimiento) es posible sin el reconocimiento de la alteridad, y principalmente de ese otro que es el niño. Siempre que, como en Dewey (o, mejor, en un Dewey mal leído), la relación entre el niño y el currículum se interpreta en términos de un proceso unilineal, se cierne el peligro de que la alteridad del primero se ponga en peligro y se sacrifique en el altar de la verdad.” (2020:22)

⁴⁶ La apropiación de los materiales que componen el *curriculum* en la propuesta lipmaniana se puede observar en el hecho de que Lipman promueve la traducción contextualizada de sus materiales, así como también abre la posibilidad a selección los ejercicios a utilizar de los manuales, así como también alienta las múltiples interpretación de un mismo texto. No obstante, entendemos que esas acciones son la base para cualquier acción pedagógica, pero que a fin de cuentas el vínculo que se establece es de un usuario con un objeto.

del mismo (lxs niñxs). El primer indicio de esto es que el *currículum* se atiene a una secuencia lógica que respeta las etapas del desarrollo cognitivo. La lógica y las etapas, a su vez, no sólo sirven de marco de referencia sino que además para Lipman, “la lógica tiene un valor normativo en la construcción del *currículum*. Estipula cómo debe organizarse el currículum, y dicha organización funciona de forma paradigmática para lxs studentxs que buscan descubrir cómo deben pensar” (1988:147, estrategia 3). ¿Cuál es el lugar que tienen lxs docentxs y niñxs en la construcción de ese *currículum*? El valor normativo explícitamente mencionado, sumado a una organización (paradigmática), refuerzan, por un lado, la idea de modelo señalado anteriormente (ver 3. 1) tal como reaparece en la estrategia 5:

“Los niños ficticios de las novelas están destinados a servir de modelos y, por lo tanto, no pueden ser simplemente niños enérgicos y juguetones, pero esencialmente irreflexivos, ni tampoco pueden ser niños cuya única curiosidad sea averiguar lo que los adultos ya saben. Más bien son modelos ficticios de niños intrigados por lo que es problemático en su experiencia y lo suficientemente provocados por ella como para querer indagar en ella.” (1988:147)

Y por otro lado, marcan los límites de que debe (y está bien) realizar a la vez que establecen un separación, un hiato de suerte que lx niñx y el *currículum* quedan confrontados (“*confrontation between the child and the curriculum*”, p. 147). A la necesidad de eliminar esto, y generar un *entre*, una “zona mixta”, es a lo que se refiere Murriss al retomar a Biesta (2006). El punto de partida Lipman es claro al respecto y permite comprender por qué el método ideado implica la utilización metodológica del *currículum*.⁴⁷ Los niñxs necesitan textos y modelos,

⁴⁷ Acerca de las decisiones de crear manuales, en una entrevista con Félix Moriyón (2011), Lipman afirma “en general, no creo que Harry pudiera haber sido escrita sin la determinación de ser radicalmente imaginativo. Las decisiones que se fueron tomando en la elaboración del relato fueron drásticas. ¿Es necesaria una nueva pedagogía? ¡Invéntala! ¿Hace falta una nueva materia? ¡Prueba una (filosofía) que no se haya usado antes en la escuela elemental! ¿Necesitamos un nuevo manual para el profesorado? ¡Vamos a diseñarlo! Sin insistencia, Harry hubiera sido un texto de sólo cuatro páginas centradas en el pensamiento crítico.”

mientras que lxs docentxs precisan ejercicios preparados y planes de discusión, puesto que:

“los profesores de aula necesitan en gran medida la orientación profesional de los profesionales de la disciplina; no están en condiciones de dar esa orientación a otros profesores, ni como redactores de planes de estudio ni como formadores de profesores.” (1988:184)⁴⁸

Lipman parte de una concepción del docente y niñx como carentes. Porque si bien es cierto que reconoce su capacidad potencial para hacer filosofía,⁴⁹ el supuesto que subyace a todo su desarrollo teórico es que “no están en condiciones” para hacerlo actualmente. Al docente, al igual que a lx niñx hay algo que le falta, que debe ser completado para lograr esa transformación anhelada.

Uno de los primeros cuestionamientos en torno a las consecuencias de la organización curricular en el campo de *filosofía con/para niñxs*, la encontramos en Kohan y Waksman (2000). Para ellos, esta manera de organizar la propuesta implica un método consistente en una serie de dispositivos de capacitación vivencial para asegurarse que quienes siguieran el proyecto ideado por Lipman, pudieran aplicar los principios básicos de la metodología y optimizar el uso de los manuales docentes y las novelas para lxs estudiantxs.:

“En esta estructura, los manuales son, para Lipman, un instrumento clave para el docente. Ellos intentan establecer un puente entre la filosofía de

⁴⁸ Estas líneas acercan bastante a Lipman al rol de maestrx-verificador que denuncia Rancière en *El Maestro Ignorante*. Lo interesante del planteo del filósofo francés es que señala que al mismo tiempo que se verifica el proceso de aprendizaje, hay una “verificación de una imposibilidad” (2007 [1987]:47): “La demostración de su saber [del esclavo de Menón] es al mismo tiempo la de su impotencia: nunca avanzará por su cuenta”. En este sentido, lejos de un efecto emancipador, este tipo de actitud docente constata la configuración de lx alumnx como carente. Ante la carencia, el docente verifica que se avance hacia la plenitud, pero en ese procesos de verificación no se produce otra cosa que la perpetuidad de esa carencia. Sobre las consecuencias políticas de esta postura, cf. Macías (2015)

⁴⁹ Entendemos que esta carencia no está asociada a la niñez, sino más a la función “ser alumnx” independientemente de la edad cronológica. En este sentido, en la concepción de *currículum* de Lipman, y reforzada por el modo de comprender la formación docente, puede trazarse una analogía entre la carencia del niñx y del alumnx-maestrx en la medida en que ambos comparten la falta que debe ser colmada por la apropiación de los modelos ofrecidos por las novelas filosóficas, los manuales y el *currículum* en general.

los filósofos y las inquietudes y las posibilidades filosóficas de los niños. Buscan propiciar modelos claros, prácticos y específicos de hacer filosofía, en los moldes de Lipman, para maestros sin formación académica específica en este área, recuperando para ellos la tradición filosófica y ofreciéndoles posibilidades de ir más allá de esa tradición.” (2000:43)

Kohan y Waksman son contundentes en cuanto a las consecuencias de esta concepción: esta manera de entender la formación docente presupone cierta incapacidad por parte de lxs docentxs que debía ser “solucionada” por lxs formadorxs de formadores (de estudiantxs), por lo que consideran necesario que los docentes sean autónomos respecto de las novelas y manuales para el docente creados especialmente para este programa. Para ellxs, es clave que lxs docentxs experimenten sus propias preguntas y no que apliquen *ad hoc* una serie de preguntas y ejercicios de “la letra muerta” de un manual (2000:96), y que además puedan ser críticos respecto a los problemas y temas filosóficos planteados en el *curriculum* ya que la presunta universalidad de los problemas filosóficos no es otra operación más que la imposición de cierto modo de entender a la filosofía (2000:56-63).

3.2.2.1. Reflexiones sobre Little Rock

Como mencionamos anteriormente, Arendt dedicó dos artículos a pensar exclusivamente cuestiones vinculadas sobre la educación: “La crisis en la educación” (1954) y “Reflexiones sobre Little Rock” (1959). Pese al texto introductorio que Arendt escribió para resguardarse de posibles críticas, la reacción negativa que recibió solo puede compararse con las reacciones en torno a su tesis de la *banalidad del mal* introducida en *Eichmann en Jerusalem. Un estudio sobre la banalidad del mal* (1976). Incluso en *Eichmann en Jerusalem* su posición como filósofa judía exiliada le otorgaba autoridad para defender su posición. No fue el caso con “Reflexiones sobre Little Rock”.

En efecto, encontramos textos en los que hoy en día Arendt continúa siendo acusada de “ceguera” (*blindness*) y de “ignorancia blanca” (*white ignorance*). Algunxs críticxs se detienen los problemas que presentan las

categorías de “social” y “político”. Por ejemplo, Bernasconi (1996) sostiene que la deficiencia del análisis de Arendt en el “estatus normativo” que establece entre lo social y lo político. Para lxs estudiosxs que siguen esta línea crítica, esto se manifiesta tanto en la imposibilidad de ver la relación *real* entre lo social y lo político, ya sea en término de expectativa de integración, progreso social y acercamiento a derechos políticos (Gines, 2009 y 2014), como su incapacidad de entender que el dominio social blanco conllevaba la prominencia de sus voces (Bohman 1996, 58, 64-65). En consecuencia, “la rígida adhesión de Arendt a sus categorías filosóficas es lo que le impide ver la relevancia sociopolítica de la raza y el racismo en Little Rock”. (Burroughs, 2015:52). En palabras de Thomson en la realidad se produce un:

“colapso de todos estos "ámbitos" y "esferas" en la sopa de la "sociedad", donde sus instancias negativas siguen vagando sin control como zombis, listos para devorar a aquellos cuyo último bastión es lo "privado". Por decirlo de otro modo, cualquier sujeto que carezca por completo de poder político carece también de poder social y, en última instancia, es incapaz de defender su vida privada, quizá incluso su mera existencia, contra cualquier poder social y político que se encuentre en el terreno. (...) Porque se trata de una clase de personas cuyo papel histórico es estructuralmente análogo al de las mujeres, los sirvientes y los esclavos que, en el ideal aristotélico de Arendt, debían absorber la carga de trabajo para que los "hombres" pudieran vivir su vida propiamente política. La solidez de los reinos y las esferas sólo fue posible, aunque sea en teoría, a expensas de la naturalización de esta dependencia. (2020:198-199)

Otrxs estudiosxs, en cambio, son más contundentes y acusan a Arendt de una “ceguera racista deliberada”. Sholé Johnson afirma que “Arendt identifica la negritud con la inferioridad intelectual, la baja productividad, la baja capacidad y las bajas expectativas, una posición que es coherente con la representación histórica estándar de la negritud que se remonta a la modernidad” (Johnson 2009, 78). En esta misma línea, Butler vincula la posición de Arendt, no a

superioridad blanca, sino a una visión eurocéntrica que impregna con racismo su obra en general.⁵⁰

Excede los objetivos del presente trabajo analizar en profundidad todas estas cuestiones en torno a la relación entre la postura de Hannah Arendt, el racismo y la “cuestión negra” (Gines, 2014). De acuerdo a nuestra interpretación, es posible encontrar conexiones entre “Reflexiones sobre Little Rock” y “La crisis en la educación”, y por consiguiente con *La Condición Humana*. Asimismo, “Reflexiones sobre Little Rock” reviste especial interés para nosotros ya que el propio Matthew Lipman critica lo dicho por Arendt en su última obra, *A life teaching thinking* (2008), con estas palabras:

“El mayor punto de discordia que experimenté tenía que ver con la afirmación de Arendt de que la minoría negra de Estados Unidos debería centrarse en la ilegalidad, en muchos estados, del matrimonio interracial, en lugar de en la discriminación en el ámbito del empleo, lo que me parece ahora una prioridad de orden completamente invertida, que no haría nada por perturbar la segregación, sino que la cimentaría aún más.

No estoy seguro de cuáles eran las razones de Arendt para adoptar esta postura, aunque en el punto de su artículo afirmaba que [A] “el problema del color no resuelto dentro de los Estados Unidos puede costarle (a los Estados Unidos) las ventajas de las que, de otro modo, disfrutaría con razón como potencia mundial”. Y en otra parte, [B] “Lo que está en juego, por tanto, no es sólo el bienestar de la población negra, sino, al menos a largo plazo, la supervivencia de la República”. A Arendt no se le ocurrió que el derecho de la minoría negra a la aceptación y a la plena ciudadanía era, en todo caso, tan válido como el de cualquier otro grupo, precisamente porque primero fueron esclavizados y luego arrastrados hasta aquí sin elección propia” (2008:92-93)

⁵⁰ “Una presunción sobre la superioridad cultural de Europa impregna también gran parte de sus escritos posteriores, y es más clara en sus críticas destempladas a Fanon, su desacreditación de la enseñanza del swahili en Berkeley y su desestimación del movimiento del poder negro en los años sesenta.” (2007:27).

Analizando la crítica de Lipman, se observa que la mayor discordia con Arendt sea la prioridad invertida del matrimonio interracial respecto a la segregación racial. No obstante, no sólo no se detiene a analizar las razones que da Arendt al respecto sino que además cita dos afirmaciones de “Reflexiones sobre Little Rock” en las cuales no se tematiza esa cuestión. La primera cita [A] se encuentra al inicio del texto (2003[1959]:191), donde Arendt está contextualizando el problema general de la segregación racial e intenta desligarla de los hechos acaecidos en la Segunda Guerra Mundial para remontarla al colonialismo europeo.⁵¹ La segunda [B] busca dar cuenta que el problema de la segregación racial no solamente pone en riesgo el bienestar de la “población negra” sino también el de toda la República. De acuerdo a nuestra lectura, no se observa que las dos citas tengan relación directa con la crítica a la prioridad invertida que Lipman le realiza a Arendt. Muy por el contrario, incluso resulta difícil dar cuenta por qué Lipman no estaría de acuerdo con [B], en la medida que Arendt afirma que “no solo” impacta en la población negra, sino en toda la República.

Ahora bien: sin negar que muchas de las afirmaciones vertidas por Arendt son controversiales, como muestra el debate y los análisis que ha suscitado, creemos que no se ha prestado suficiente atención a la crítica que realiza en torno al vínculo entre adultx-niñx y al papel de la educación. Ambos puntos aparecen también tematizados en “La crisis en la educación” (2.2), y son cuestiones que no pueden pasarse por alto ya que repercuten directamente a las propuestas educativas. Dicho en otros términos: las concepciones del rol docente y la función de la escuela que una propuesta educativa suponga repercuten directamente en la misma propuesta. Tener conciencia de esto y fundamentar una postura al respecto es necesario para justificar nuestra

⁵¹ “El hecho de que esta cuestión se haya convertido también en un tema de importancia en los asuntos mundiales es pura coincidencia por lo que respecta a la historia y la política norteamericanas; pues el problema racial en la política mundial surgió como consecuencia del colonialismo e imperialismo de las naciones europeas (es decir, el gran crimen del que nunca participó Estados Unidos). Lo trágico es que el problema racial sin resolver puede costarle a Estados Unidos las ventajas de las que de otro modo disfrutaría justamente como potencia mundial.” (Arendt, (2003[1959]:191)

propuesta. De manera inversa, analizar una propuesta puede darnos pautas de cómo se entiende el rol docente y la función de la escuela.

Sobre estas premisas, en el próximo apartado nos abocaremos a analizar la postura arendtiana en torno a la educación. De acuerdo a nuestro análisis preliminar el punto de convergencia entre ambos textos radica en la crítica a una concepción de educación como fabricación. Como intentaremos mostrar, el punto de convergencia en “Reflexiones sobre Little Rock” y “La crisis en la educación” es el hecho de que Arendt critica la inclusión de la educación en la esfera política ya que en ella se hace un uso instrumental de la misma. En consecuencia, este uso instrumental se basa en una concepción de educación como *fabricación* en la cual el concepto de modelo es clave para entender en qué punto radica la crítica arendtiana y el fundamento de nuestra propuesta.

3.2.2.2. *Curriculum y educación como fabricación*

El punto de partida y sobre la cual fundamenta Arendt su posicionamiento es tan sencillo como contundente: ella se opone rotundamente a convertir la escuela en un espacio de disputa política. Arendt sostiene que hay que evitar librar una batalla política en el patio de la escuela (2003[1959]:188), debido a que ese tipo de acciones tiene consecuencias que no podían ser diferentes a las ocurridas en Little Rock. Para Arendt, el problema fue:

“la decisión de poner en marcha la integración, antes que en ningún otro sitio, en las escuelas públicas. Ciertamente, no hacía falta mucha imaginación para ver que eso suponía descargar sobre los niños, negros y blancos, la tarea de dar salida a un problema que los adultos se habían declarado incapaces durante siglos de resolver (...) ¿Acaso hemos llegado al punto en que se les pide a los hijos que cambien o mejoren el mundo? Y ¿pretendemos acaso que nuestras batallas políticas se libren en los patios de las escuelas?” (2003[1959]:190)

Esta idea también está presente en “La crisis en la educación” (2016[1954]:273-274) texto en el cual también apunta contra *politización*⁵² de la

⁵² Remitir a Masschelein en cap. 2

educación. Los argumentos de esta posición, de acuerdo a nuestra interpretación, hay que remontarlos a la distinción entre trabajo y acción presente en *La Condición Humana*, en la medida que para Arendt la *politicización* de la educación implica hacer de la educación un instrumento, un medio para otro fin “superior” y, por tal motivo, circunscripto al ámbito de la *fabricación*.⁵³ Asimismo, la cuestión de la *politicización* de la educación también ha sido tema de reflexiones en el ámbito de *Filosofía con/para niñas*.

Para abordar esta cuestión, nos parece oportuno recuperar el análisis realizado por Bárcena y Mélich, quienes consideran que la educación en tanto *fabricación* puede ser definida como una “tecnología pedagógica” (2014:80). En este modo de entender la educación, señalan los autores, se destacan tres aspectos relevantes: (a) las relaciones de medios y fines que la rigen, (b) el modo de concebir el tiempo y (c) la noción de proceso que guía la educación.⁵⁴ Veamos cuáles son las implicancias de cada una y cómo se vinculan con los dicho por Arendt en *La Condición Humana*.

Respecto a las (a) relaciones de medios y fines, lo primero que debemos notar es que del análisis de la noción de *trabajo* (2.1.2.), todas las actividades guiadas por una relación de medio y fines caen bajo la lógica de *fabricación*. Aplicando las categorías de dicho análisis al campo educativo, el acto de educar que sigue las condiciones de la *fabricación* parte de un objetivo determinado y precisa medios determinados para alcanzar ese objetivo. Este objetivo en el campo educativo puede entenderse de muchas maneras. La más habitual es aquella que supone que la educación tiene como objetivo generar “futuros ciudadanos” promoviendo el pasaje de “la barbarie a la civilización, de la ignorancia al saber, de la inferioridad a la igualdad” (López, 2018:172). Esta idea

⁵³ En términos arendtianos, cualquier actividad vinculada con la *fabricación* está asociada a la instrumentalidad. Esto no significa que la instrumentalidad sea el problema, ya que Arendt considera que es una parte de *La Condición Humana*. No obstante, el problema aparece cuando la lógica instrumental se apodera de todas las fases o dimensiones de la vida. En decir: el problema no es tanto la instrumentalidad como tal, sino cuando dicha instrumentalidad y la utilidad se generalizan y sirven como normas últimas de la *vita* (2016 [1958]:173).

⁵⁴ Bárcena y Mélich distinguen 5 aspectos fundamentales (2014:81): la educación como fabricación es (1) una acción violenta, (2) una relación medios/fines, (3) un proceso que se acaba en el tiempo, (4) tiene un comienzo y un fin determinado desde el principio, y (5) es un proceso reversible.

también está presente en Lipman, para quien la educación filosófica es un medio para alcanzar la mejor democracia posible:⁵⁵

“Cuando nos referimos al pensamiento crítico e indagamos su valor podemos inferir lo siguiente: el pensamiento crítico mejora la razonabilidad, y la democracia necesita ciudadanos razonables; entonces si lo que queremos es una sociedad democrática, necesitamos el pensamiento crítico (...) Entonces cuando nosotros proponemos una relación fines-medios entre democracia y educación hemos de cuidar que se revisen constantemente los planteamientos de uno y de otro. Cualquier alteración en nuestro concepto de democracia modificará a su vez los medios para alcanzarla. Cualquier cambio en nuestra noción de educación transformará también los fines que persigue.” (2003:323)

Las palabras de Lipman son lo suficientemente claras por sí mismas. No obstante, esto nos lleva a otra cuestión importante. A simple vista toda relación entre medios y fines supone dos términos: medio y fin. El *medio* es lo necesario para alcanzar dicho *fin*, y a su vez el *fin* condiciona los *medios* necesarios para alcanzarlo. Pero hay un tercer elemento que no debemos pasar por alto: a saber, el estado inicial.

(1) estado inicial > (2) medios > (3) estado final (objetivo o fin de una acción)

Es decir: el fin es el objetivo a alcanzar y los “medios” son las herramientas y estrategias a alcanzar dicho objetivo. Pero esto solamente es necesario si presuponemos que el estado inicial de *esx educandx* es diferente al fin que se busca. Dicho de otra manera: sin un estado inicial diferente al estado final

⁵⁵ En *Sin fines de lucro*, Martha Nussbaum recupera la figura de Matthew Lipman como impulso de una propuesta *socrática, no autoritaria*, y que coloca a niños y una posición *activa* (p. 106). Si bien en esta mención a la propuesta de lipmaniana, la autora busca señalar una línea de continuidad con las figuras de la pedagogía mencionados en el recorrido histórico, revaloriza el valor de la lógica en su propuesta y sus aportes a la *cultura política*: “en efecto, la lógica es algo concreto que a menudo rige las relaciones humanas (...) la capacidad de detectar una falacia es uno de los elementos que contribuyen a una vida democrática decente” (2014:108).

deseado, no es necesario poner en marcha los *medios* para alcanzar tal fin. Sin esa diferencia entre estado inicial y estado de llegada, el proceso en sí mismo carece de sentido. Por tal motivo, cuando se analizan propuestas pedagógicas de este tipo, es importante visualizar cuál es ese estado inicial, sobre todo porque en general implica considerar al lxx niñxx en un estado deficitario o de carencia respecto a lxx adultxx modelo, quien es erigido como parámetro para determinar el grado de déficit de esxx otrxx y las estrategias necesarias para hacer desaparecer esas diferencias. Esto es lo que Walter Kohan ha llamado a esta presuposición *el mito filosófico de las ausencias*, entendido como:

“negatividades o imperfecciones que se esconden, desde la etimología, es una serie de términos como la propia ‘infancia’, el ‘extranjero’, ‘la ignorancia, de una forma más general, el ‘extraño’, el ‘otro’, el que no habita ‘nuestro mundo’”.(2007:8)

Una educación que tiene como objetivo, por ejemplo, formar ciudadanos democráticos, entonces presupone que sin esa educación, no lo serían. Y la educación, desde tiempos que se remontan a textos como *República* de Platón, es necesaria para alcanzar dicho fin. Por otra parte, nótese cómo este modo de concebir la educación ubica en una relación “adentro y afuera” respecto al mundo “cohabitado”. Bajo esta concepción, a lxx niñxx hay algo que le falta para entrar al mundo de lxx adultxx, hay una diferencia entre unxxs y otrxxs que aparece como una limitación que la educación tiene como objetivo menguar. Esto es precisamente lo que se opone totalmente a lo propuesto por Arendt, para quien el mundo es un *entre* (2016 [1958]:56) por lo que todxxs lxxs que participan de ese mundo están en una relación recíproca de adentro y afuera: el mundo viejo, es a “lxx nuevxxs”, lo que el mundo nuevo, es a “lxx viejxxs”. Todxxs somos huéspedxxs y extranjeroxxs al mismo tiempo del mundo que compartimos: “lxx nuevxxs” porque nacen en un mundo que les antecede y “lxx viejxxs” porque forman parte de un mundo que puede ser modificado continuamente hacia una dirección desconocida. En la noción de “mundo” arendtiano pierde su sentido el concepto de “extranjero” o la *otredad* no aparece caracterizada como una figura de carencia sino como una oportunidad impredecible.

En el caso del proyecto de Lipman y sus colaboradores, tenemos que tener presente que se han generado “medios” muy claros y concretos para llevar a cabo ese proceso desde el punto inicial al fin buscado, entre los cuales el *currículum* cobra especial relevancia:

“El texto secundario, en el que tanto se confía en la educación, es una barrera entre los niños y su herencia humanística, al igual que los cursos de "métodos" son una barrera entre los profesores y las disciplinas académicas. Sustituir el texto secundario por textos primarios sería como apartar la piedra de la boca de la cueva y dejar que entre la luz del sol. Desgraciadamente, el proceso de educación de masas que requieren las jóvenes democracias como la nuestra debe funcionar sin él: alto grado de preparación cognitiva que tenían los niños nacidos en las familias de élite de las sociedades anteriores. En consecuencia, hay que crear una literatura de transición que prepare el camino para el encuentro con los textos primarios en la escolarización posterior. Esta literatura de transición (un ejemplo de la cual sería: el *currículum* de Filosofía para Niños) tendría valores tanto consumatorios como instrumentales en el sentido de que sería agradable por sí misma al igual que prepararía el camino para los textos primarios que se encontrarían en el futuro” (1988:23-24)

Estas palabras también son claras por sí mismas: en primer lugar, una educación ajustada en virtud del ideal humanístico y democrático. Esto incluye la utilización de un *currículum* cuyo valor es instrumental, en la medida en que prepara “un camino para el futuro”. Asimismo, Lipman resalta la necesidad de “adaptar” para una preparación que sirva de transición para alcanzar el “alto grado de preparación cognitiva de los niños nacidos en familia de élite de las sociedades anteriores”.

Estrechamente vinculada con lo anterior, una educación que (b) tiene un comienzo y un fin determinado desde un inicio, no tiene la capacidad de “dar lugar a lo nuevo”. Un *currículum* presupone un estado inicial “universal” que en cierta medida borra las particularidades propias de un grupo escolar o, en términos de *Filosofía con/para niños*, una *comunidad de investigación filosófica*.

Este tipo de educación supone una igualdad traducida en términos de homogeneización y un proceso que deberá transitarse por sus integrantes de un modo determinado para alcanzar un fin previamente establecido. En una educación así concebida, el *curriculum* establece un modo de transitar ese proceso que es ajeno a las personas que lo transitan, de modo tal no puede sino tener el rol de ser un medio (instrumento o herramienta) ya determinado previamente también.

En otras palabras: este modo de concebir la educación presupone un estado inicial común, traducido en términos de deficiencia o incompletitud del educando, un estado final, asimilado con un modelo o estado final deseado, y un modo de concebir ese proceso para transformar desde el estado inicial hasta el estado final del educando. Ese modo, en el caso del programa *Philosophy for Children*, se traduce en el *curriculum* y los métodos concretos que hemos descrito anteriormente que se conciben como una estructura de soporte que es autónoma (cap. 1 y 3.2). La autonomía del *curriculum* se justifica en la medida en que es entendido como una estructura separada e independiente con la cual los participantes de la *comunidad de investigación filosófica* tienen una relación de uso propia del *trabajo* descrito por Arendt. En líneas generales, Bárcena y Mèlich lo expresan en estos términos:

“La ‘fabricación’ educativa aparece bajo distintos nombres en la literatura pedagógica. ‘Instrucción’, ‘currículo’... son términos que sugieren el deseo de ser fiel a una forma sistemática, evaluable y mensurable de las interacciones e intervenciones educativas. Instrucción y currículo son aspectos de la ‘fabricación educativa’ y, como ya advertía el pedagogo holandés Max van Manen, “suele implicar una forma de educar niños como una producción planificada de enseñanza/aprendizaje” (2014:83)

Por su parte, para Lipman “los métodos y procedimientos que uno debe emplear para ser razonable pueden considerarse herramientas o instrumentos, y sería correcto pensar que lo que se propugna aquí procede de una perspectiva instrumentalista” (1988:75). A su vez, que la filosofía sea concebida como un

medio de la educación para alcanzar la razonabilidad de lxs estudiantxs es una consecuencia del supuesto lipmaniano de que a lxs niñxs:

“Los niños necesitan modelos tanto de razonabilidad como de crecimiento. El modelo de crecimiento puede ser proporcionado mejor por el plan de estudios y por la comunidad de sus compañeros que por los que ya son adultos”. (2003:14)

La segunda cuestión enlazada con la caracterización de Bárcena y Mélich trae a colación la dimensión temporal. La educación como *fabricación*, concebida como un proceso que acaba en el tiempo, está fuertemente vinculado con el sentido cronológico del tiempo.⁵⁶ El *curriculum* fragmenta el tiempo en etapas, en años, que se van desarrollando consecutivamente, uno detrás de otro. Establece también medida de tiempo, organizando el tiempo en el cual se va desarrollando ese proceso educativo. Incluso la novela como género literario, excepto algunos contados casos, se estructura de tal modo que su lectura implica un antes y un después que ya está previamente delimitado. En este sentido, la organización de los textos propuestos por Lipman y su equipo implica que deban leerse y abordarse en cierto orden o con cierta regularidad, ya que están estructurados de modo progresivo (ver 3.2), no solo a nivel narrativo sino también pedagógico. En palabras de Lipman,

“Un *curriculum* que en sí mismo carece de consecutividad (*consecutiveness*) difícilmente puede ser un modelo para el niño en su lucha por desarrollar un sentido de la secuencia (*sense of sequence*). Los niños tienen un sentido agudo de lo que ocurre, pero no necesariamente

⁵⁶ Desde Kennedy y Kohan (2008) se ha hecho mucho hincapié en los diferentes modos de concebir al tiempo remontándose a sus sentidos griegos originarios. Para el tiempo cronológico al que estamos refiriéndonos en este momento, el término utilizado era *chrónos*, el tiempo de la secuencialidad, del antes y el después. En la propuesta que desarrollaremos en el último capítulo, buscaremos acerca ese tiempo escolar a *aión*, un tiempo del presente, del acontecimiento que sucede “aquí y ahora”. Este tiempo era, para los griegos impredecible, de modo que podemos leer en el famoso fr. 52: “*Aión* es un niño que juega a los dados: de un niño es el reino”. Además de *chrónos* y *aión*, encontramos a *kairós*, término que permitía dar cuenta del *timing*, el tiempo justo para llevar a cabo una acción. En general, este término estaba destinado para hacer referencia a las decisiones en el momento oportuno.

tienen una comprensión aguda de cómo se pueden secuenciar las cosas (*can be sequenced*) para que empiecen a construir y crecer por sí mismas. Por eso los niños necesitan como libros de texto narraciones en lugar de libros de información, para que el crecimiento y el desarrollo, con temas y variaciones recurrentes, puedan estar constantemente ante sus ojos. Los niños necesitan modelos tanto de razonabilidad como de crecimiento. El modelo de crecimiento puede ser proporcionado mejor por el *curriculum* y por la comunidad de sus compañeros que por los que ya son adultos.” (2003:14)

La consecutividad y la secuencialidad, así como fragmentación de los temas bajo la lógica de progresión metodológica de lo simple a lo complejo, impactan y condicional la propuesta pedagógica. Sobre este tipo de actividad, Arendt afirma que no solo la actividad en su totalidad (estado inicial, proceso y estado final) está regulada por las categorías de medios y fin, sino que además:

“el proceso de la fabricación está en sí mismo determinado enteramente por las categorías de medios y fin. La cosa fabricada es un producto final en el doble sentido de que el proceso de producción termina allí («el proceso desaparece en el producto», dice Marx) y de que sólo es un medio para producir este fin. La cuestión radica en que en cualquier caso el proceso se repite por razones externas a él y es diferente de la obligatoria repetición inherente al laborar, donde uno ha de comer para laborar y laborar para comer. Tener un comienzo definido y un fin definido «predictible» es el rasgo propio de la fabricación, que mediante esta sola característica se diferencia de las restantes actividades humanas. (2016 [1958]:163)”

Traducido a la dimensión educativa, el problema que se desprende de este análisis es que la educación como proceso en sí mismo se produce en un mecanismo de repetición obligatoria, cuya finalidad es predecible, a diferencia de la acción que “aunque puede tener un definido principio, nunca tiene, como ya veremos, un fin «predictible».” (2016 [1958]:163). Además, todo el proceso educativo es externo a los sujetos insertos en él. Que sea externo significa en

este contexto que su lógica es anterior al sujeto e independiente de lo que aquellxs puedan hacer.

En términos de la propuesta lipmaniana, este proceso es inherente al *curriculum* que posee una lógica propia, una organización interna y sistémica del cual tanto docentes como estudiantxs son ajenos. El *curriculum* les antecede cronológicamente (2016 [1958]:162), y perdura, “sobrevive” dirá Arendt (2016 [1958]:164), más allá de las personas. Además, repercute en su actividad en tanto impone su propio ritmo (2016 [1958]:165) y lxs participantes se tienen que ajustar a ese proceso (2016 [1958]:166). Esta relación de exterioridad, por otra parte, genera un hiato con el modelo propuesto, que está al margen del sujeto (2016 [1958]:161), y con el proceso mismo, de modo tal que su desconocimiento lleva a su uso meramente instrumental.

4. Las acuarelas filosóficas.

La necesidad de pensar alguna manera alternativa de abordar la planificación en *filosofía con niños* surgió tiempo atrás producto de nuestras primeras experiencias en el ámbito educativo y de vivenciar incomodidades respecto a la implementación del *curriculum* lipmaniano. Las diferentes situaciones o cuestiones a resolver, nos llevaron a ensayar una primer reflexión en la cual retomábamos los pensamientos de Jaques Derrida quien, a nuestro criterio, había captado en toda su dimensión la relación paradójica entre enseñanza y filosofía. Al sostener que “la esencia de la filosofía excluye la enseñanza, [mientras que] la esencia del filosofar la exige” (1990, 368) enfatizaba el hecho de que el continuo devenir filosófico escapa a la quietud de cualquier método, herramienta, recurso o planificación. Esta reflexión derridiana, lejos de clausurar los debates en torno enseñanza de la filosofía, se presentaba como una oportunidad para pensar y repensar, no sólo el modo de hacer filosofía con niños, sino también la posibilidad misma de esta práctica: ¿es posible enseñar filosofía o a filosofar? En caso que sí, ¿cómo enseñar filosofía o a filosofar, si la filosofía misma escapa a cualquier método?

Estas preguntas fueron el primer paso para pensar nuevos modos de abordar la práctica filosófica con niños, que luego dieron lugar a otras: ¿cómo sostener una práctica caracterizada por la espontaneidad, la imprevisibilidad, la falta de camino previamente preestablecido y que a su vez pudiese hacerse en un marco institucional, educativo y escolar, que contrariamente se caracteriza por el control, la previsibilidad y distribución previa y rigurosa de contenidos en el tiempo escolar? Fue así la idea de *acuarelas filosóficas* comenzó a desarrollarse, con la intención de presentar cierta estructura que permita vincular la práctica filosófica ligada al concepto de devenir imprevisible o errante, con aquel marco institucional que en el que se desarrolla”.

En su momento, comenzamos planteando la cuestión desde la práctica concreta dentro del aula. Buscamos diferentes alternativas y perspectivas sobre cómo preparar o planificar en los espacios, clases o talleres (*oficinas*) de filosofía con niños en contexto escolar, poniendo de manifiesto las limitaciones y potencialidades de preparar previamente una experiencia filosófica. Ese camino

de reflexiones y búsqueda filosófica en torno a estas problemáticas se fue profundizando cada vez más hasta llegar a la presente investigación.

En este marco, en este capítulo intentaremos mostrar cómo las *acuarelas filosóficas* pueden acompañar, y no determinar previamente, el recorrido filosófico que va realizando una *comunidad de investigación filosófica*, al tiempo que ofrecen herramientas que colaboran en llevarlo a cabo. Tal como hemos analizado anteriormente, especialmente en el capítulo 1, la propuesta programática de Lipman (1980, 1988, 2003) está basada en un *currículum* con manuales docentes que establecen una serie de propuestas que responde a la necesidad de dar cuenta *cómo* llevar a cabo filosofía con niñxs, *cómo* convertir las aulas en *comunidades de investigación filosófica*.

Ante esto, acordamos con Kohan y Waksman (2009) que esta manera de organizar la propuesta implica un método consistente en una serie de dispositivos de capacitación vivencial para asegurarse que quienes siguieran el proyecto ideado por Lipman, pudieran aplicar los principios básicos de la metodología y optimizar el uso de los manuales docentes y las novelas para lxs studentxs. Esto implicaría no sólo la necesidad de que lxs docentxs desarrollaran la capacidad de asumir este nuevo rol dentro de un aula, sino también la capacidad de lograr que niñxs adquirieran las habilidades de pensamiento y las destrezas necesarias para desenvolverse en una *comunidad de investigación filosófica*.

El análisis realizado en los capítulos precedentes nos ha permitido vislumbrar las limitaciones de una propuesta pedagógica y filosófica basada en un *currículum* tal como lo ha planteado Matthew Lipman. En esta dirección, en este último capítulo caracterizaremos una propuesta para superar estas limitaciones y a la vez potenciar aquellos elementos positivos que ha permitido al programa *Philosophy for Children* expandirse y consolidarse a lo largo de muchas partes del mundo. La propuesta que desarrollaremos a continuación ya ha sido esbozada en un artículo anterior (Macías, 2015) con el nombre de *acuarelas filosóficas*. Es objetivo de este capítulo profundizar lo dicho entonces sobre la base de los fundamentos teóricos y el análisis crítico realizado a lo largo de este trabajo.

Comencemos por el principio: ¿qué es una *acuarela filosófica*? Antes que nada vale la pena aclarar que este nombre remite a una metáfora por medio de la cual buscamos acerca la práctica filosófica a una práctica artística (Macías, 2015:109). El término “acuarela” puede utilizarse tanto para designar el material que se utiliza para pintar, como el resultado final, la obra de arte como tal, así como también la técnica para pintar.

Estas tres dimensiones también las podemos encontrar en las *acuarelas filosóficas*. Por un lado, designa a un grupo de materiales (textos literarios, juegos, obras artísticas, entre otros) que están relacionados entre sí por un tema y cuestión que están a disposición de niñxs y profesorxs para abordar en talleres de filosofía. Además, las *acuarelas filosóficas* son una experiencia filosófica en sí misma en la medida en que de la práctica misma se generan y producen nuevas y originarias *acuarelas filosóficas*. Por último, también las *acuarelas filosóficas* son marcos que buscan brindar un entorno para la realización de clases, sesiones o talleres filosóficos, que incluyen una manera de encarar la práctica filosófica.

Si bien el programa propuesto por Lipman también puede considerarse un marco con los mismos fines, lo cierto es que hay diferencias sustanciales que modifican en gran medida nuestra propuesta pedagógica. Sobre esta base, a continuación comenzaremos analizando estas diferencias sobre la base de tres cuestiones fundamentales: (1) el concepto de modelo, (2) la relación de exterioridad, y (3) la noción de proceso. Posteriormente abordaremos algunas cuestiones metodológicas propias de las *acuarelas filosóficas* incluyendo algunos ejemplos concretos para poder mostrar el potencial filosófico - pedagógico de esta propuesta.

4.1. Diferencias en torno al concepto de modelo

En el capítulo 3 (especialmente la sección 3.1) señalamos que en todo texto literario se presentan ciertos modelos que prescriben algún tipo de normatividad. Es decir, explícita o implícitamente todo material que llevemos como propuesta a un taller filosófico con niñxs, necesariamente conllevará cierto

modo de entender alguna cuestión a debatir. Para mencionar un ejemplo, podemos tomar el libro *Petit, el monstruo* de Isol Misenta.⁵⁷

Petit, el monstruo retrata un niño, Petit, que hace cosas buenas y cosas malas. Lejos de clásicos de la literatura infantil o fábulas moralistas en los cuales se pretende impartir enseñanzas hacer de lo que está bien o mal hacer, *Petit* problematiza las nociones estancas de “niño bueno” y “niño malo”. A lo largo del libro se retratan, en un entrecruzamiento de sentidos entre texto e imágenes, diferentes situaciones en las cuales Petit “hace cosas buenas y cosas malas”, se cuestiona la ambivalencia de que está haciendo y se muestran semejanzas entre el mundo adulto y el infantil. A la pregunta “¿Cómo puede ser que un chico tan bueno a veces haga cosas tan malas?”, Petit se responde: “Debo ser una especie de niño bueno-malo tal vez. ¡No hay otra explicación!”.

A primera vista podría decirse que este texto presenta un quiebre con lo que podríamos llamar un *texto normativo* en la medida que no presenta un modelo de *cómo hay que comportarse*, sino que presenta una serie de situaciones que problematizan y cuestionan la pureza de ciertos comportamientos. Sin embargo, si avanzamos un poco más de esta primera impresión, puede observarse tal como señalan De Marzio (2011) y Murrís (2016), que incluso este texto presenta un modo de entender la cuestión del bien y del mal. Al cuestionar la idea de que “hay niños bueno o niños malos”, y proponer que “todos somos bueno y malos a la vez”, lo que se produce es que se reemplaza una idea regulativa por otra.

En virtud de esto, lo que distingue a las *acuarelas filosóficas* y las propuestas programáticas como las de Lipman no es la utilización de ciertos textos o materiales con características particulares y ciertas interpretaciones implícitas, sino más bien en la relación que dichos materiales guardan entre sí. En este sentido, la diferencia entre una propuesta y otra no está en el *qué*, a

⁵⁷ Este libro-álbum presenta diferentes situaciones sobre cosas que Petit hace bien y algunas otras que hace mal. La combinación de texto e imágenes, además de la impronta fuertemente problematizante, han hecho de este texto un material con potencial filosófico interesante. Asimismo, el personaje fue llevado a una serie de cortometrajes disponibles en línea: <http://www.pakapaka.gob.ar/minisitios/133481>

saber los “elementos que constituyen la propuesta”, sino en el *cómo* son organizados.

Ahora bien: si los materiales que componen las *acuarelas filosóficas* (sea *Petit* o una novela de Lipman) no las distinguen de otras propuestas, quizás tendremos que dirigir nuestra atención al modo en que se organiza una *acuarela filosófica*. Y respecto a esta cuestión, lo primero que debemos mencionar es que las *acuarelas filosóficas* no presentan ninguna organización predefinida. Es decir, que no se presenta un modelo rígido de concebir la planificación, la organización, la estructura de una propuesta filosófica, sino más bien se presenta una serie de posibilidades que lx docente y lxs niñxs pueden crear. Nuestra propuesta de *acuarelas filosóficas* no pretende establecer un modo rígido de hacer filosofía, sino brindar un marco para que cada docente con su grupo la reinvente, la produzca, la cree. En otras palabras: el ejercer docencia y hacer filosofía con niñxs implica ya una manera de entender el vínculo y la relación con la *comunidad de investigación filosófica*. Pero es la misma práctica la que va construyendo esos valores que guían la práctica docente y que mostramos, ofrecemos, al realizarla de tal o cual modo. Este modo de entender el modo de hacer filosofía modifica sustancialmente otras dificultades que, según nuestro análisis, presente la propuesta *curricular* de Lipman: la exterioridad y el proceso. Analicemos de qué modo en los próximos dos apartados.

4.2. La apropiación del *curriculum*

Una de las grandes dificultades que genera cualquier *curriculum* es la relación de *exterioridad* que se establece con lxs docentxs y niñxs (Kohan y Waksman, 2000:43-44). El *curriculum* “a la Lipman” es un paquete cerrado compuesto por *novela filosófica* más *manual docente* del cual docentes y niñxs no participan de su generación sino que solo son usuarios. El análisis de la noción de *trabajo* de Hannah Arendt (2.1.2), nos ha mostrado que este tipo de relación está caracterizadas por un vínculo de exterioridad: lx usuarix usa un objeto que le es ajeno de manera instrumental, sin formar parte de dicho objeto excepto por la manipulación de acuerdo a los fines buscados.

Aplicado esto a la cuestión del *curriculum*, cuando en una propuesta pedagógica lxs docentxs y estudiantxs no son parte de la creación y formación

de ese *currículum*, entonces ésta termina siéndoles ajenas a sí mismxs, de modo tal que no hay una apropiación. Como consecuencias, terminan por ser meros aplicadorxs de la idea regulativa de otrx. La clave de las *acuarelas filosóficas* en este punto en su carácter inconcluso e indeterminado que se presenta en dos sentidos.

Recordemos que las *acuarelas filosóficas* son marcos que buscan brindar un entorno para la realización de clases, sesiones o talleres filosóficos. Y, en tanto “marco”, en un primer momento las *acuarelas filosóficas* pueden presentarse como un grupo ya determinado de materiales. Vamos a suponer un tema a modo de ejemplo: la mentira. La propuesta de *acuarela filosófica* supone ofrecer una serie de materiales que puedan vincularse con dicho tema. Ofrecemos a continuación una lista de posibles materiales:

Toda la verdad (libro).

Johnny Express
(cortometraje).

El vendedor de humo
(cortometraje).

La mentira

“Herido” de Philip
Cam (utilización de
situaciones)

“Momo” de
Michael Ende
(selección)

“Mendigos en la
playa” de Picasso.

Diagrama 1: *acuarela filosófica* tomando como eje temático: la mentira⁵⁸

A diferencia de la propuesta programática de Lipman, esta lista de materiales no se presenta de manera secuencial. Esto quiere decir que no hay una relación de antes-después entre los diferentes materiales. Por supuesto que al momento de utilizarlos en una propuesta, primero utilizaremos uno y luego

⁵⁸ *El vendedor de humo* (2012, Dirección: Jaime Maestro Sellés) y *Johnny Express* (2014, Dirección: Woo Kyungmin). “Herido” es una historia escrita por Philip Cam incluida en Cam (1999)

otro, pero lo que aquí queremos significar es que esa relación de secuencia entre los diferentes materiales no está establecido previamente ni es establecido por otro que no sea la propia *comunidad de investigación filosófica*. Es el docente junto a los estudiantes quienes deciden por donde comenzar y por dónde continuar. Incluso puede destinarse un momento para recorrer todos los materiales de forma exploratoria⁵⁹ antes de decidir por cuál comenzar.

Asimismo, en un segundo momento, es posible (y deseable) que esa lista sea modificada, ampliada y/o reducida por la misma *comunidad de investigación filosófica*. Aquí radica su carácter difuso y abierto. La diversidad y las particularidades propias de cada *comunidad de investigación filosófica* hacen necesario que las *acuarelas filosóficas* adquieran rasgos distintivos de cada una de ellas.

Entendida de esta manera, la relación de exterioridad presente en el programa *Philosophy for Children* debería desaparecer, dando lugar a un rol más activo a docentes y estudiantes. Como consecuencia de esto, se desprende que no puede haber dos *acuarelas filosóficas* iguales y por ello la presentada anteriormente solo puede considerarse a modo de ejemplo. De esta manera, la propuesta de las *acuarelas* se acerca mucho más a la noción de *acción* arendtiana que a la de *trabajo*. Cada decisión que la *comunidad de investigación filosófica* toma en relación a qué materiales incluir y a cómo ir relacionando un material con otro, genera un modo novedoso y único de pensar tal o cual tema o pregunta. Siguiendo la metáfora de la natalidad, con cada decisión que tome la *comunidad de investigación filosófica* en relación a sus *acuarelas filosóficas*, estará “naciendo una vez más”.

En resumen, entendemos que hay dos modos en los cuales se puede producir esta apropiación de las *acuarelas filosóficas*. Por un lado, modificando el conjunto de materiales para pensar un tema o pregunta. Por otro lado, otro

⁵⁹ Si bien no profundizaremos en técnicas propias de los talleres de filosofía, vale la pena aclarar que este momento exploratorio puede darse de muchas maneras. Puede dividirse la *comunidad de investigación filosófica* en diferentes grupos y cada uno explora el material y luego lo presenta al resto de los grupos, o bien pueden repartirse previamente para la exploración fuera de la escuela, o puede hacerse una exploración colectiva de todos los materiales. Estas son solo algunas posibilidades. En las próximas páginas profundizaremos más sobre aquello que entendemos por “explorar”.

modo de apropiarse es creando nuevos modos de recorrer esas *acuarelas*. Esto quiere decir que, aún no modificando la lista de materiales, dos *comunidades de investigación filosóficas* pueden generar modificaciones en el abordaje de ese tema/problema. Esto se vincula estrechamente con la tercer cuestión a analizar que es la noción de proceso.

4.3. La noción de proceso

Una de los puntos más problemáticos que señalamos en el capítulo anterior (3.2.2.) está vinculado con la *secuencialidad y consecutividad del curriculum lipmaniano*. En la propuesta de Lipman, los materiales están organizados por años escolares y presentan de manera adaptada ideas y pensamientos centrales de la historia de la filosofía. Esta adaptación presupone lo que niños de diferentes edades pueden abordar reflexivamente y qué temáticas deben abordarse primero en una relación de progresiva complejidad con aquellas temáticas que le suceden. Asimismo, la *novela filosófica* como género literario presenta un modo necesariamente secuencial de abordaje de los temas (Macías, 2015: 106-108).

Nuestra propuesta busca modificar ambas cuestiones: en primer lugar, no supone que para ciertas edades no pueda abordarse alguna temática en particular. Los temas, preguntas, cuestiones o problemas filosóficos siempre tienen que “surgir” de las inquietudes de las *comunidades de investigación filosóficas*. Esto quiere decir que cualquier lista será limitada y que puede aparecer nuevas temáticas no previstas antes. En ese caso, será la *comunidad de investigación filosófica* la que tendrá que generar esa lista de materiales. Pensemos en la siguiente analogía.

Cuando un pintor se dispone a pintar dispone de una *paleta de colores*. Esta *paleta* tendrá una serie de colores finito, aunque las posibilidades de combinarlos sea casi infinita. El artista puede colocar en una paleta, aquellos colores que quiera. Del mismo modo, una *comunidad de investigación filosófica* en la lista de materiales puede colocar los materiales que quiera. Siguiendo con la analogía, así como el artista puede armar su propia *paleta de colores*, la *comunidad de investigación filosófica* puede generar su propia *paleta filosófica*. Y así como existe infinitas combinaciones posibles que un artista tiene para

armar su paleta, también son infinitas las posibilidades para una *comunidad de investigación filosófica*.

Pero además, lx artista no sólo puede elegir qué colores tendrá en su paleta. También puede elegir el modo de combinarlos, en qué orden en utilizarlos, la cantidad en que utilizará cada uno o la cantidad de otro, así como el énfasis en un color, el énfasis en otro. Esto mismo ocurre en una *comunidad de investigación filosófica*. Puede comenzarse por un material, y luego seguir por otro “a gusto”. No hay una secuencia definida previamente, sino que los criterios para que uno siga a otro pueden ser totalmente arbitrarios y responder a la elección de esa *comunidad de investigación filosófica*. Puede demorarse en una arista especial de dicho tema o problema, o bien avanzar más rápidamente en diferentes perspectivas.

En este modo de entender el armado de una propuesta filosófica, el tiempo que guía el proceso no es el tiempo cronológico, sino el aiónico, en tanto importa más la intensidad del acontecimiento y la experiencia filosófica, que el dar cuenta del abordaje de ciertas temáticas en un tiempo predefinido. En resumidas cuentas, siguiendo las ideas de Kohan-Olarieta (2013, 23-24), en nuestra propuesta buscamos acercar nuestra práctica a la de unx artista, de modo tal cualquier *comunidad de investigación filosófica* puedan ir más allá que nuestra propia propuesta de *acuarela filosófica*.

4.4. Algunas consideraciones prácticas

Más allá de las consideraciones filosóficas y pedagógicas que hemos ido señalando a lo largo de todo el trabajo, las *acuarelas filosóficas* también presentan un modo concreto de encarar la práctica docente. En este apartado, esbozaremos algunas ideas en torno a cómo podría ser posible organizar dicha práctica. En la medida en que, como hemos analizado, no pretendemos generar una propuesta estanca y predefinida, nos interesa mostrar de manera deliberadamente incompleta algunos ejemplos de cómo pueden plasmarse en la práctica las *acuarelas filosóficas* para que luego cada *comunidad de investigación filosófica* le de su propia forma.

4.4.1 Organización general o la *acuarela filosófica*.

A nivel general, las *acuarelas filosóficas* pueden organizarse en torno a (a) temáticas o (b) materiales, cuya cantidad no está determinada de antemano. Más allá de posibles sugerencias, es importante recordar que estas temáticas y materiales no están determinadas por la edad cronológica de las *comunidades de investigación filosófica* sino por elecciones explícitas de lxs miembrxs de la *comunidad de investigación*. Dichas elecciones pueden depender de múltiples razones e factores. Es posible que en *comunidades de investigación* que estén en formación sea lx docente quien proponga el tema o el material, pero no debe descartarse que la propuesta surja de lxs niñxs mismxs. El origen del hilo conductor de las clases, al no estar dada por la trama de las novelas filosóficas, puede ser generado por cualquier integrante. No hay preferencia por adultxs o niñxs.

Por el contrario, teniendo en cuenta las contribuciones de Hannah Arendt al análisis de la relación adultx-niñx en la educación (ver especialmente 2.2 y 3.2.2.) consideramos que tanto docentes como estudiantxs deben promover temáticas y materiales. Más que el origen de las cuestiones a abordar, creemos sumamente importante que no esté predefinido ni en uno ni en otro integrante. Tanto docentes como estudiantxs tienen que estar predispuestxs a abordar lo que le ofrecen, ya que de esa manera se genera lo que Arendt llama encuentro entre el mundo viejo y el mundo nuevo:

“Para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ponerlo, una y otra vez, en el punto justo. El problema es, simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aunque no se pueda ja-más tener certeza de ella. Nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan sólo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho cómo deben ser. Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese

elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación.”
(2016[1954]:296

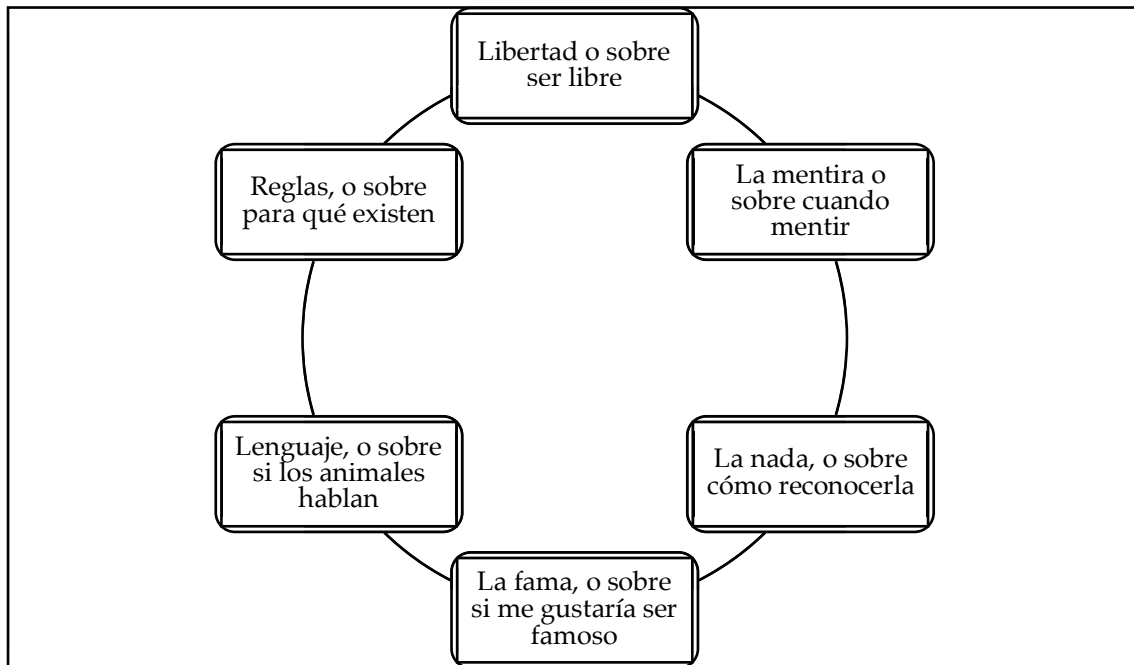


Diagrama 2: *acuarela filosófica* a partir de temas posibles⁶⁰

⁶⁰ Los ejemplos aquí presentados están basados en experiencias filosóficas realizadas con niños en contexto de talleres de filosofía en escuela. El nombre de cada uno de los temas es totalmente arbitrario, y en algunos casos fueron los nombres utilizados en las clases. En todos los casos, hemos colocado un título sustantivo y a continuación una aclaración de cuestiones más específicas sobre este tema que hemos reflexionado particularmente con alguna *comunidad de investigación filosófica*.

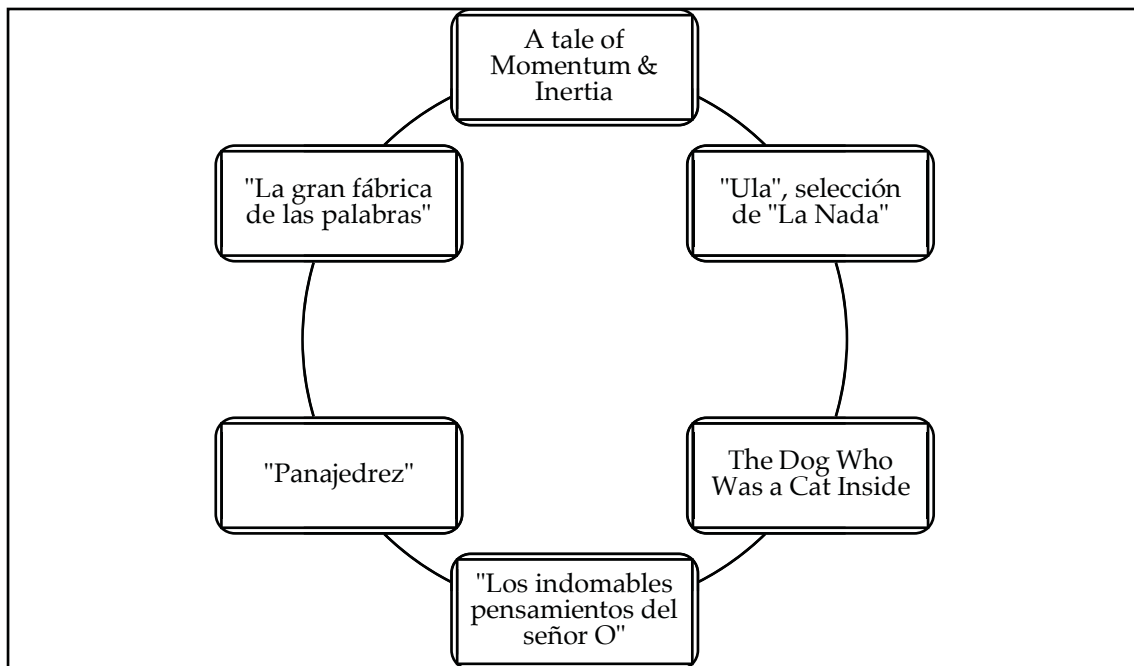


Diagrama 3: *acuarela filosófica* a partir de materiales o recursos⁶¹

Como puede observarse, los diagramas circulares, sin flechas que hagan referencia a una secuencia o una direccionalidad, pretenden dar cuenta del carácter igualitario de todas las posibles. El punto de partida puede ser cualquiera de los elementos, y del mismo modo el punto de llegada. Incluso el punto de partida y de llegada pueden coincidir, o bien se puede concluir o empezar por algún elemento que no esté aquí presente. Asimismo, el orden de la secuencia puede alterarse, puede modificarse. Se pueden incluir nuevos elementos, hay algunos que pueden no recorrerse. Incluso otros podrán ser repetidos. No hay ningún orden anterior al que la misma *comunidad de investigación filosófica* elija:

“En todas las ficciones, cada vez que un hombre se enfrenta con diversas alternativas, opta por una y elimina las otras; en la del casi inextricable Ts’ui Pên, opta —simultáneamente— por todas. *Crea*, así, diversos

⁶¹ “A tale of Momentum & Inertia” (2014, Dirección: Kameron Gates y Kirk Kelley) y The Dog “Who Was a Cat Inside” (2002, Dirección: Siri Melchior). Ambos cortometrajes disponibles en línea. “La gran fábrica de las palabras” (2009, Agnès de Lestrade), “Los indomables pensamientos del señor O” (2015, Boselli), “Panajedrez” juego inventado sobre la base de la creación de Xul Solar y *Ula* de Sardi, historietas desde la perspectiva de *Philosophy for Children*.

porvenires, diversos tiempos, que también, proliferan y se bifurcan. De ahí las contradicciones de la novela. Fang, digamos, tiene un secreto; un desconocido llama a su puerta; Fang resuelve matarlo. Naturalmente, hay varios desenlaces posibles: Fang puede matar al intruso, el intruso puede matar a Fang, ambos pueden salvarse, ambos pueden morir, etcétera. En la obra de Ts'ui Pên, todos los desenlaces ocurren; cada uno es el punto de partida de otras bifurcaciones. Alguna vez, los senderos de ese laberinto convergen; por ejemplo, usted llega a esta casa, pero en uno de los pasados posibles usted es mi enemigo, en otro mi amigo. Si se resigna usted a mi pronunciación incurable, leeremos unas páginas” (Borges, *El jardín de senderos que se bifurcan*)

Como en *El jardín de senderos que se bifurcan*, las alternativas son diversas. A diferencia de Ts'ui Pên no podemos desplegar todas las alternativas, pero no hay nada que impida desplegar una en vez de otra, o ir desplegando diferentes alternativas. Y con cada elección, caminos nuevos se van generando.

4.4.2 Empezar: elegir el pincel y el color

Una vez que tenemos la *acuarela filosófica* desplegada, llega el momento de elegir cómo empezar. No nos adentraremos en las posibles maneras de elegir por dónde empezar. Cada *comunidad* encontrará la mejor manera. Baste aquí mencionar que para comenzar hay dos decisiones que habremos de tomar. Por un lado, una temática o un material (el color), y por otro, el modo de abordarlo (el pincel). En el encuentro entre el material y el modo, también se abren variadas alternativas. No obstante, de acuerdo a nuestra experiencia pueden distinguirse dos grandes modos de encarar una clase o taller: explorar y profundizar.

Antes de comenzar la presentación de cada una, es necesario aclarar que si bien consideramos que en el “punto cero” a la hora de comenzar con un grupo prevalece la dimensión exploratoria (y por ello comenzamos con su presentación), lo cierto es que “explorar” y “profundizar” no son partes o momentos, sino dimensiones o aspectos del filosofar.

Esto quiere decir que no hay una relación cronológica entre *explorar* y *profundizar* de modo que, una vez iniciado los talleres, primero exploramos y

luego profundizamos, y luego de terminar de profundizar, comienza otra fase de exploración. Tampoco hay una relación de progresión metodológica o evolutiva de modo que podemos encontrar grupos en “fase exploratoria” y grupos capaces de “profundizar críticamente”. Tampoco hay una relación jerárquica entre una y otra, de modo que una es más importante o compleja.

“Explorar” y “profundizar” son dos dimensiones de un mismo proceso motivo por el cual consideramos que la distinción entre ambos tipos de clases debe entenderse más cómo una manera de organizar la intencionalidad docente a la hora de planificar clases de filosofía, que como una diferencia estructural. En otras palabras, esto quiere decir que una clase que pensamos originariamente para *explorar* un material o un tema filosófico, puede tornarse una clase de profundización, y viceversa.

Por otra parte, al momento de hablar de “experiencia filosófica” hay dos elementos que están presentes. Por un lado, la experiencia, la vivencia, y por otro el pensamiento, la reflexión. Retomando una fórmula que utilizó Walter Kohan (2009) años atrás, podemos afirmar que filosofar es tanto “pensar la experiencia” como “experimentar el pensar”, y no pueden separarse uno del otro, ya que el pensar también es una experiencia, y no puede haber experiencia sin el pensar.

Hay, no obstante, algunas diferencias que nos permitirán ahondar en comprender qué aportes tienen para ofrecer cada una de estas dimensiones. Veamos a continuación algunas pistas para distinguir ambos tipos de clases.

Una primer manera de abordar las diferencias está vinculada con el movimiento que buscamos propiciar en una clase. En este sentido, podemos decir que cuando pensamos y realizamos una clase de exploración realizamos un *movimiento que va del experimentar hacia el pensar*. Es decir, buscamos generar una *experiencia* que sea disruptiva, movilizante respecto a las experiencias que un grupo pueda tener habitualmente, y propiciar tiempo para *pensar* esa experiencia. Por otra parte, en una clase de profundización vamos en un *movimiento desde el pensar a la experiencia*. Es decir, buscar desmenuzar un tema o una pregunta, encontrar complejidades, aristas, nuevas perspectivas para disfrutar, *experimentar*, ese pensar. De este modo, en la medida en que el

pensar se vuelve experiencia, y que pensamos la experiencia, podemos decir que se produce una relación dialéctica entre ambas acciones (y tipos de clases) como intento reflejar en el gráfico siguiente:

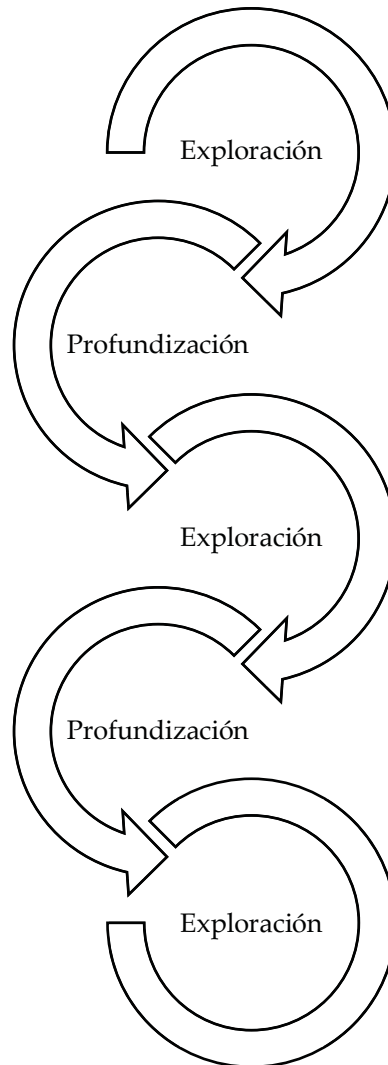


Diagrama 4: relación dialéctica entre clases de exploración y profundización

Otro modo se relaciona con el modo de abordar un material (textos, recursos audiovisuales, juegos, entre otros). Cuando seleccionemos un material para una clase de exploración lo haremos sin otro objetivo que generar una experiencia para quienes entran en contacto con ese material. En este sentido, veremos que la *exploración* se vincula con una serie de conceptos que profundizaremos a continuación (*errancia, error, invención, creación, ignorancia*, entre otras). En cambio, es una clase de profundización la elección de un

material apunta a abrir sentidos, complejidades en torno a un tema o pregunta concreta.

Por último, también podemos abordar la distinción entre ambos tipos de clases en función del tipo de preguntas y del vínculo con las preguntas que se busque establecer. Así, en una clase exploratoria prevalecerán preguntas del tipo “¿en qué les hizo pensar la historia?”, “¿cómo se sintieron a lo largo del relato?”, o “¿qué les resultó extraño?”, o “¿qué parte les pareció más interesante?”. Estas preguntas apuntan a buscar que lxs participantes puedan explorar *aquello que les pasó* al ponerse en relación con ese material y por eso las preguntas del lado docente apuntan a recuperar eso y hacer una reconstrucción colectiva, no del contenido de la historia, sino de experiencia que se generó a partir de la lectura. La idea es que, una vez reconstruida esta experiencia, sean lxs niñxs quienes generen sus propias preguntas. En cambio, en las clases de profundización se busca partir de la(s) pregunta(s) hechas por ese grupo anteriormente, y profundizar a partir de *preguntas de investigación filosóficas*.

4.4.3. Metáforas del explorar

Recuperamos en este apartado algunas imágenes que nos hay inspirado al momento de pensar en el explorar. Inspirados en Benjamin, *explorar implica perderse*: “Importa poco no saber orientarse en una ciudad. Perderse, en cambio, en una ciudad como quien se pierde en el bosque, requiere aprendizaje.” (1992:16). Explorar es ir sin camino prefijado, sin un sentido o una dirección predetermina. Explorar es una suerte de errancia.⁶² Implica no tener plan previo (planificación), y no saber de antemano de qué modo (método) vamos a recorrer ese camino. Implica aprendizaje, en la medida en que pedagógicamente estamos acostumbrados a caminar conociendo el camino previamente. Hemos

⁶² Para un desarrollo más detallado de la noción de errancia, véase: Kohan (2015), especialmente parte III y Kohan (2013). En esos textos se desarrolla la idea de que “errar” puede ser entendida como errancia, en la medida en que andamos sin camino previo, en cierta medida perdidos, pero también puede ser entendida como error. Explorar es también estar dispuestos a errar, a equivocarnos. Es en cierta medida exponernos a dejar de tener ese lugar de saber privilegiado, de reconocer que nosotros también podemos ignorar. Y por otro lado, pensando en la disyunción “inventar o errar”, podemos pensar también que ese error puede consistir, precisamente, en repetir, en no inventar.

desarrollado un sinfín de conocimientos en torno a cómo enseñar, en torno a qué es la infancia, qué implica ser docente. Por eso, para explorar más que aprender, es preciso desaprender. Desprendernos de esos saberes y volvernos, en cierto medida, ignorantes de nuestra propia práctica.

Esta idea de ignorancia necesariamente nos remite a *El maestro ignorante*: “solamente les había ordenado cruzar un bosque del que ignoraba las salidas” (2007 [1987]:24). Explorar es también desconocer. Desconocer en dónde vamos a terminar, perderse. Es abrir un tema y no saber de qué vamos a terminar conversando. Es abrir un tema sin tener algo que enseñar de antemano. Explorar es también un ejercicio de encontrarse consigo mismx. Ubicarnos en un lugar de ignorancia respecto a una cuestión, es poner en pausa todo lo que sabíamos antes para dar lugar a algo que no sabíamos, a lo que no esperábamos, a lo que nos sorprende realmente.

Entre los tantos bellos fragmentos de Heráclito, hay uno que nos remite a esta idea de lo inesperado, de lo novedoso en términos de Arendt: “Si no se espera lo inesperable no se encontrará, inescrutable como es y sin camino” (Heráclito, fr. 18). En este sentido, explorar es abrirse a lo inesperado. Si nos perdemos, no sabremos con qué nos vamos a encontrar. Si preguntamos de verdad, no podremos saber nunca la respuesta. Explorar es, además, predisponernos a algo que no esperamos. Dicho de otro modo: es disponerse a esperar algo nuevo, desconocido, inesperado. En esto también consiste la filosofía, sobre todo cuando pensamos en cuestión éticas: en el convivir, y al pensar cuestiones sobre el convivir, en el encuentro con el otro se produce, en palabras Carlos Skliar:

“un embate de lo inesperado sobre lo esperado (...) una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afectación. Que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que perturba, todo aquello que inquieta, no habría otro deseo posible sino aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alterada del otro siga siendo alterada” (2011: 70-71)

Explorar es también encontrarse con un otro aún en la incomodidad de que ese otro no sea cómo esperábamos, que no dijera lo que no esperábamos. En la exploración lo inesperado recibe un rostro, una voz, un cuerpo: “Cada pregunta tiene siempre dos salidas. Y cada salida tiene siempre una entrada. La buena salida es aquella que comienza algo. La buena salida es una entrada” (Tavares & Romeo, 2007)

Por último, explorar nos lleva necesariamente a preguntar. Si ingresamos a algún lugar, y nos perdemos, o ignoramos adónde vamos, y andamos errantes, del encuentro con aquello que no teníamos previsto, inesperado, surgirán las preguntas, las dudas, la falta de certeza. La exploración nos conecta con algo muy propio del ser humano, ese deseo de conocer que decía Aristóteles, que lleva a hacer preguntas y a buscar, tantear respuestas. Una pregunta lleva a respuestas, y estas a nuevas preguntas. Y así, en un recorrido que en sí mismo es una experiencia, se transformó y genera una experiencia desconocida hasta este momento.

4.4.4. Algunas ideas para pensar clases de profundización:

Imaginemos que estamos en esta situación: hemos elegido un material, un texto, para nuestra clase. La hemos presentado el texto a su grupo. Luego estuvimos conversando sobre lo que ese textos nos generó: sensaciones, pensamientos, inquietudes. Hemos tenido nuestra clase de exploración y quizás hemos generado algo similar a una agenda de preguntas.⁶³ En la próxima clase entonces, nos proponemos profundizar alguna cuestión que haya suscitado especial interés en la *comunidad de investigación filosófica*. Entendemos profundización como una análisis que permite complejidad alguna cuestión que al principio parece simple, homogénea. Pero, ¿cómo profundizar?:

⁶³ Una agenda de pregunta es una lista de preguntas hecha por el grupo (no por el docente) luego de la conversación inicial. En esa lista deberían quedar plasmadas en forma de preguntas (también podemos dar lugar a afirmaciones) los principales temas de interés de ese grupo respecto al material abordado. Esto ocurre generalmente durante una clase de 45' aproximadamente (ver *momentos de una clase exploratoria* de la clase anterior). Nos llevamos a casa una lista de preguntas y tenemos que planificar nuestra siguiente clase. A diferencia de la *planificación de una clase de exploración*, ahora tenemos que pensar una *clase para profundizar* el tema o pregunta elegida. Esto implica poner la lupa, analizar, desmenuzar un tema o pregunta, y si bien la idea es que este análisis lo haga el grupo en la siguiente clase, siempre es conveniente estar preparadxs.

“cierta enciclopedia china” donde está escrito que “los animales se dividen en *a*] pertenecientes al Emperador, *b*] embalsamados, *c*] amaestrados, *d*] lechones, *e*] sirenas, *f*] fabulosos, *g*] perros sueltos, *h*] incluidos en esta clasificación, *i*] que se agitan como locos, *j*] innumerables, *k*] dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, *l*] etcétera, *m*] que acaban de romper el jarrón, *n*] que de lejos parecen moscas”. (Jorge Luis Borges, *El idioma analítico de John Wilkins*)

Como pone de manifiesto esta cita, analizar un todo en partes depende de los criterios que establezcamos. No hay para esto, un método o manera correcta de hacerlo. Se trata de adoptar un criterio y empezar a pensar. En un análisis lo que hacemos es *profundizar* (o *problematizar*) una cuestión, básicamente porque nos abocamos a descubrir diferencias allí donde antes no las veíamos. En este sentido, la *problematización* también es una exploración. Porque profundizar un tema nos permite descubrir cuestiones o preguntas que antes no veíamos, que no pensábamos sobre ese tema. Por ello, creo que la mejor manera de entender esta *problematización*, y hacia dónde apuntamos al hacerlo, es como una *complejización*. Comprender o vivenciar la complejidad de una cuestión ya nos ubica en otro lugar, nos posiciona diferentes. Nos hace pensar desde otro lugar y posicionarnos de modo más moderado. Antes de abocarnos a las diferentes estrategias, tenemos que tener en cuenta dos cuestiones.

En primer lugar, pensemos que en rigor un problema, cuestión o tema filosófico es un todo y que el análisis es una operación “artificial” que realizamos para comprender mejor un tema y poder también problematizar y complejizar de la mejor manera posible al *coordinar* un diálogo. En segundo lugar, el modo en que dividamos ese todo es totalmente *arbitrario*. Esto no quiere decir que puede hacerse al azar o “con los ojos cerrados”, sino que puede variar de acuerdo a dónde queramos hacer la división y sobre la base de qué criterios queríamos hacer esa división.

Reflexiones finales

Al pensar en la relación entre educación y *método*, observamos que este vínculo data de mucho tiempo. Mencionar las prescripciones metodológicas que recibe el aprendiz en el conocido proemio del fragmento 1 del *Poema* de Parménides o las interminables disquisiciones metodológicas en los diálogos platónicos nos sirven de muestra para entender que el vínculo ha sido objeto de reflexión filosófica desde el nacimiento de la filosofía misma. Esto nos permitiría entender por qué el vínculo entre educación y *método* nos es tan familiar, a punto tal que pareciera que no podemos referirnos a una práctica educativa sin dar cuenta de *cómo* esa práctica educativa se va a desarrollar. Y si además a esta diada le sumamos “la filosofía”, como disciplina o práctica insertada en el campo educativo, la complejidad de la cuestión se agudiza.

En este entrecruzamiento, una pregunta se aparece antes que cualquiera: “¿Es posible enseñar la filosofía?”. Esta pregunta no sólo supone una relación entre enseñanza y filosofía, sino también supone que hay algo tal que llamamos “filosofía”. Pero, ¿hay algo que podamos llamar filosofía? En el capítulo anterior, citábamos a Deleuze sosteniendo que “la esencia de la filosofía excluye la enseñanza, [mientras que] la esencia del filosofar la exige” (1990, 368). La “filosofía” podría ser explicada por esta suerte de esencia. Pero acaso, ¿hay una esencia de la filosofía? ¿Hay una esencia del filosofar? ¿Es lo mismo “filosofía” que filosofar? ¿Qué quiere decir enseñar filosofía? Supongamos por un momento que es posible dar algunas respuestas a estas preguntas. Que podemos definir qué es la filosofía o el filosofar y que se puede enseñar. ¿De qué modo se enseñaría? ¿Hay un modo para enseñarla? Con estas preguntas ya nos insertamos en el campo del *método*, del cómo, y en el punto de partida de nuestra reflexión.

Ensayar respuestas tentativas a estas preguntas es lo que ha motivado este trabajo. El camino trazado durante la escritura, o el *método* utilizado, es sólo un esbozo de posibles recorridos. Ante las tensiones planteadas por Deleuze, nuestra apuesta estuvo dirigida más a explorar, transitar, habitar, vivenciar esas tensiones que a resolverlas. Es cierto que a lo largo del recorrido hecho, en la escritura de esta tesis, siempre hemos oscilado entre dos posiciones

alternativas: por un lado, tomar la propuesta de “acuarelas filosófica” de modo prescriptivo, como aquello que *debe ser*, en reemplazo del modelo curricular lipmaniano, y por otro, como una alternativa, como aquello que *puede ser* en convivencia con la propuesta lipmaniana y otras que hemos dejado por fuera del objeto de estudio de esta investigación.

Tanto en “La cuestión del método en el programa Philosophy for Children”, como en “Algunas consideraciones en torno al *currículum*”, hemos hecho un análisis crítico de la propuesta lipmaniana. Nuestro mayor cuestionamiento al planteamiento de Lipman y sus colaboradores radica en la fuerte impronta metodológica en su propuesta basada principalmente en el concepto de “modelo”. Como hemos visto, Lipman entendía que tanto niñxs como profesorxs precisaban estar en contacto con buenos modelos para llevar adelante una buena práctica filosófica. La noción de repetición o copia, en este contexto, es clave: en la medida en que lxs niñxs ven a unx profesorx cómo justifica lo que expresa, cómo se comporta en relación a lo que lxs demás niñxs dicen, a la vez que esto es reforzado por el modo de proceder de niñxs y adultxs en las novelas filosóficas, generan el contexto adecuado para que estén en contacto con *modelos adecuados* y que pueden *reproducir* estos modelos a punto tal de incorporarlos como propios.

Hay en la propuesta de Lipman una apuesta (y en este punto el propio Lipman lo plantea como una superación de su inspirador John Dewey) a que la transformación y la conversión de aulas en *comunidades de investigación filosófica* se concrete por la corrección de ciertos modos erróneos de pensar. Paralelamente, este mismo supuesto repercute en lxs profesorxs en tanto los manuales docentes, las novelas y el *currículum* guían su práctica, el *cómo* se debe encarar la práctica filosófica. Los manuales docentes indican un modo de abordar los temas, las preguntas y las cuestiones que surjan en una *comunidad de investigación filosófica*. Indican cómo examinar una cuestión, cómo profundizar algún tema, cómo manejar variables, incluso, en algunos casos, qué ejercicios concretos realizar para diferentes temas de los episodios de las novelas.

Asimismo, lxs maestrxs también pueden encontrar en las novelas filosóficas sus modelos de intervención, modos de preguntar, hasta dónde intervenir, cuándo participar, cuando no. Aquello que en los manuales o en los mismos textos teóricos aparece mencionado como prescripciones metodológicas, en las novelas filosóficas aparecen como modelos.

Y por último, no podemos dejar de mencionar el carácter normativo del *curriculum* en sí. Como hemos señalado a lo largo de nuestro trabajo, el *curriculum* lipmaniano implica un modo de concebir la educación: la educación como proceso gradual, organizado y sistemático. Gradual porque supone una progresión metodológica de temáticas acorde a cada edad, que puede observarse tanto en el lenguaje de las novelas filosóficas como en el tipo de ejercicios de los manuales docentes. Organizado porque Lipman presenta para cada momento de la vida escolar de unx niñx, una novela filosófica y un manual que acompañe dicha novela, y sistemático porque supone que la constancia y la repetición de ciertos modelos de pensar y actuar, modifican los modos de pensar y actuar.

En la introducción señalábamos que la cuestión del método repercute en al menos cinco aspectos en una situación de enseñanza.⁶⁴ Ante esto, nuestra inclinación se dirige a pensar un modo de hacer filosofía que se aleje de un *modelo prescriptivo basado en ciertos modelos que deben ser reproducidos en un proceso de enseñanza controlado*. Sobretudo en el capítulo 1 hemos hecho hincapié en mostrar cómo Lipman se apoya en este modo de concebir la educación filosófica, para luego señalar en el capítulo 3 las complejidades y problemas de este abordaje. La tentación aquí es plantear un modo alternativo basado principalmente en cómo se *no se debe hacer*. En otras palabras: entendemos que el riesgo ante una revisión crítica de un *modo prescriptivo* de encarar la práctica filosófica, es proponer otro *modo prescriptivo*. Las problemáticas de esto es que, no se estaría cambiando sustancialmente los

⁶⁴ (1) Condiciona el modo en que se desarrolla ese proceso o acontecimiento de enseñanza-aprendizaje, (2) condiciona la relación de quien aprende con quien enseña, y viceversa, (3) condiciona la relación entre quien aprende y el objeto de ese aprendizaje, (4) condiciona el modo en el cual quien enseña se vincula con quien aprende y, especialmente, que (5) condiciona el modo en que se vincula con el proceso o acontecimiento de enseñanza-aprendizaje.

aspectos antes señalados. Estructuralmente las relaciones están condicionados en la relación modelo-copia, ya que solo se estaría cambiando un modelo por otro.

Ante esto, lx lectorx de este trabajo podría entender que nuestro abordaje establece, en cierta medida, un modo en que *debe hacer filosofía con niñxs*. Nuestro abordaje apunta más a señalar algunas dificultades que encontramos en la propuesta lipmaniana, que a establecer de modo estricto de qué manera alternativa *debe hacerse*.

En este contexto, la inclusión de las reflexiones de Hannah Arendt en torno a la *acción* estuvo motivada en gran medida por el hecho de que entendemos que su análisis de ciertos fenómenos modernos, entre los cuales encontramos la educación escolar, podía aportar coordenadas interesantes para repensar en los fenómenos educativos. Esto adquiere especial relevancia si tenemos en cuenta que el rechazo de Arendt a la escuela en su función moderna reproductiva, está basada precisamente en la crítica a la relación modelo-copia propia de *fabricación*.

De acuerdo con nuestra interpretación, Arendt no critica la escuela en sí, sino el modo en que la escuela se da concretamente en la sociedad moderna. Este es para nosotros un punto no menor. Una de las grandes apuestas de Lipman es el hecho de que la filosofía debe ser parte de la *curricula* escolar. Su gran objetivo era expandir la filosofía a lo largo de todas las escuelas posibles, y para ello Lipman no lo considera posible sin un *curriculum* que diera soporte masivamente a profesorxs.

Ahora bien: ¿es posible expandir la filosofía en las escuelas sin un *curriculum*? ¿Es necesario un *método* para lograr expandirla? Las *acuarelas filosóficas* son una tentativa para pensar estas cuestiones. Por un lado, entendemos que es posible expandir la filosofía sin un *curriculum* o plan de estudios estricto como plantea Lipman, pero a la vez consideramos que algo más que “una hoja en blanco” puede colaborar en esa expansión.

Las *acuarelas filosóficas*, en este sentido, apuntan a un modo que dé mayor lugar y autonomía a lx docente, y que a la vez brinde condiciones de posibilidad para comenzar a llevar a cabo propuestas filosóficas en la escuela (y

fuera de ella). Si las *acuarelas filosóficas* pueden ser consideradas como un *cierto tipo de curriculum* o de ordenamiento general, sólo será posible si tenemos ciertas características particulares que permitirían escapar a las dificultades mencionadas en relación con la propuesta de Lipman.

En primer lugar, no será “una”. Precisamente lo que buscamos es escapar a la repetición o reproducción de “la” *acuarela filosófica*. En todo caso, cada *comunidad de investigación filosófica* será artífice de su propia *acuarela filosófica* y podrá haber más de una. Si hay alguna prescripción en nuestra propuesta es que no puede haber prescripción. La clave en esta manera de entender la planificación u organización es precisamente del centro de la escena la necesidad de “un” modelo curricular que debe ser reproducido. Al no haber “un” o “el” *curriculum* el polo de referencia que en el esquema lipmaniano sirve de criterio de corrección sería menos prescriptivo.

En segundo lugar, las *acuarelas filosóficas* buscan modificar la relación de *uso* que mantiene unx maestrxs o niñx con un *curriculum*, un *manual* o una *novela filosófica* por una relación de *originalidad*. En este aspecto, la aproximación hecha en el capítulo 2 en relación a la conceptualización sobre las *actividades humanas* nos permite justificar este aspecto. Hemos observado que en *La Condición Humana*, Arendt afirma que *fabricación* propia del “trabajo” se basa en un modelo que está al margen del fabricante y el cual éste es incapaz de entender. El modelo es ajeno, a punto tal que le precede al fabricante y permanece posteriormente. Esto quiere decir que el modelo es más allá de quien lo fabrica y lo utiliza. En función de esto, indica Arendt, el ser humano mantiene con los modelos y los objetos fabricados que de ellos derivan, una relación de “utilidad” en tanto le son ajenos. Esta relación aplicada al ámbito educativo, permite ubicar al *curriculum* y a todos los modelos que encontramos en él también, como objetos ajenos a maestrxs y estudiantxs. En efecto, la relación que establecen con él es de utilidad, en la medida en que no forman parte de su generación y son simples usarixs que lo utilizan.

En lo que atañe a nuestra propuesta, buscamos acercar la educación al concepto de *acción* arendtiana en la medida en que las *acuarelas filosóficas* no son una reproducción de algo ya existente, sino un modo de posibilitar nuevas

creaciones diferentes y únicas. Sobre la base de la noción de *natalidad*, podríamos afirmar que *las acuarelas filosóficas son más bien creaciones originarias, antes que reproducciones de otra ya existente.*

En consecuencia, antes que un *método* o una propuesta metodológica, entendemos que *las acuarelas filosóficas* son un modo de concebir la relación de profesorxs y estudiantxs con las estructuras que posibilitan la propia práctica educativa. En virtud de esto, con *las acuarelas filosóficas* buscamos habilitar en un espacio intermedio, un *entre* del cual lxs niñxs y lxs docentxs sean generadorxs. Así, en la relación que se da en ese *entre* es que podemos encontrar la potencialidad de las *acuarelas filosóficas*.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1976). *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil* (Rev. and enlarged ed). Penguin Books.
- Arendt, H. (2015) “Sócrates” en Arendt, H. (2015) *La promesa de la política*. Buenos Aires: Paidós
- Arendt, H. (2016 [1958]):*La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2016[1954]: “La crisis de la educación” en Arendt, H. (2016) *Entre el pasado y el futuro. Ochos ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Ariel.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: Una filosofía de la natalidad*. Editorial Herder.
- Benjamin, W. (1982). *Infancia en Berlin hacia 1900*. Alfaguara.
- Bernasconi, R. 1996. “The Double Face of the Political and Social: Hannah Arendt and America’s Racial Divisions.” *Research in Phenomenology* 26:3–24
- Bialystok, L. (2017). Philosophy across the Curriculum and the Question of Teacher Capacity; Or, What Is Philosophy and Who Can Teach It?: What Is Philosophy and Who Can Teach It? *Journal of Philosophy of Education*, 51(4), 817-836. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12258>
- Biesta, G. (2006) *Beyond learning*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2016). Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world. *Journal of Educational Administration and History*, 48(2), 183-192. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1144580>
- Birch, R. (2020). Discerning Hope: Intra-Actions of a Philosophy for Children Workshop and the Eco-Socially Just Potential of Practising Hope. *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 975-987. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12484>
- Bohman, J. 1996. “The Moral Costs of Political Pluralism: The Dilemmas of Difference and Equality in Arendt’s ‘Reflections on Little Rock.’” In *Hannah Arendt: Twenty Years Later*, edited by Larry May and Jerome Kohn, 53–80. Cambridge, MA: MIT Press.

- Briskievicz, D. A. (2019). A dessegregação de Little Rock a partir de Hannah Arendt. *Pro-Posições*, 30, e20170154. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0154>
- Burroughs, M. D. (2015) "Hannah Arendt, "Reflections on Little Rock," and White Ignorance". *Critical Philosophy of Race*, Vol. 3, No. 1 (2015), pp. 52-78. Penn State University Press
- Butler, Judith. 2007. "I Merely Belong to Them" *London Review of Books* 29:26–28
- Cam, P. (1999) *Historias para pensar 1*, Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Caputo, C. (2009). Algunas consideraciones acerca de la filosofía como invitación a pensar en *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes experimentar el pensar, pensar la experiencia* (pp. 33-38). CEP.
- Carvalho Costa, M. y Kohan, W. O. (2020) "Pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância" en Carvalho Costa, M. (2020) *Filosofia para Crianças. A (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. Rio de Janeiro: NEFI Editora, pp. 129-154
- Carvalho, Bernardo. "Jogos cotidianos e lições metafísicas. Matthew Lipman fala sobre seu método de ensino". *Folha de São Paulo*, 1/5/1994.
- De Marzio, D. M. (2011) "What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's theory and practice of the philosophical text as modelo" en *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v.7, n. 13, jan./jun., pp. 19-47
- De Marzio, D. M. (2015) "The theoretical and pedagogical significance of the philosophical novel and philosophy for/with children: introducción to the special issue on the philosophical novel for children" en *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, jan-jun. , pp. 11-22.
- Derrida, J. (1990) *Du droit à la philosophie*, París, Galilée, 1990.
- Dewey, J. (1938). *Education and experience*. New York: Simon and Schuster.
- Dewey, J. (1976). *The Child and the Curriculum*. In *The Middle Works of John Dewey*, vol. 2: 1902-1903 (pp. 271-291). Edited by J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1997[1933]). *How we think*. Dover Publications.

- Dewey, J. (1998[1916]). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dombaycı, M. A., Demir, M., Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2011). Quadruple Thinking: Caring Thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 552-561. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.067>
- Falke, V.; Macías, J., Muñoz, M. J. y Vinazza, G. (2020) "Política y comunidad de indagación. Una mirada retrospectiva a la propuesta lipmaniana" en Macías, J. (Ed.). (2020). *En busca del sentido: Cruces entre filosofía, infancia y educación*. TeseoPress Design.
- Ferraro, G. (2013) "Repensando, con otras voces, los sentidos del filosofar" en Kohan W. O. y B. F. Olarieta (Coords.), *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Rosario, pp. 165-234
- Gillies, D. (2016). Visiting good company: Arendt and the development of the reflective practitioner. *Journal of Educational Administration and History*, 48(2), 148-159. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1144576>
- Gordon, M. (Ed.). (2001). *Hannah Arendt and education: Renewing our common world*. Westview Press.
- Grau Duhart, Álvarez y Núñez (Eds.) (2010) *Lipman, Matthew: La concepción de la infancia en el programa de Filosofía para Niños del filósofo* (Editores: Olga Grau Duhart, Juan Pablo Álvarez e Isolda Nuñez). Santiago de Chile: CIFICH / Universidad de Chile.
- Gregory, M. & Philosophy Documentation Center. (2004). Practicing Democracy: Social Intelligence and Philosophical Practice. *International Journal of Applied Philosophy*, 18(2), 163-176. <https://doi.org/10.5840/ijap20041829>
- Gunter, H. (2014). *Educational leadership and Hannah Arendt*. Routledge.
- Hedayati, M., & Ghaedi, Y. (2009). Effects of the Philosophy for Children program through the community of inquiry method on the improvement of interpersonal relationship skills in primary school students. *Childhood & Philosophy*, 5(9).
- Higgins, C. (2010). Labour, Work, and Action: Arendt's Phenomenology of Practical Life. *Journal of Philosophy of Education*, 44(2-3), 275-300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00756.x>

- Isol. (2013). *Petit, el monstruo*.
- Johnson, Clarence Sholé. 2009. "Reading Between the Lines: Kathryn Gines on Hannah Arendt and Antiracist Racism." *The Southern Journal of Philosophy* 47:77–83.
- Kennedy, D. (2011) "From outer space and across the street: Matthew Lipman's double vision" en *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v.7, n. 13, jan./jun. 2011, pp. 49–74.
- Kennedy, D. y Kohan, O. W. (2010) "Matthew Lipman: testimonies and homages, en *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v.6, n. 12, jul./dez. 2010
- Kohan, W. (1996). "Filosofía para niños: elementos para pensar una idea". *Versiones*, vol. 6, pp. 58-65.
- Kohan, W. O. (2013). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. <http://site.ebrary.com/id/10831810>
- Kohan, W. O. (2007). *Infancia, política y pensamiento: Ensayos de filosofía y educación*. Del Estante.
- Kohan, W. O. (2009). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes experimentar el pensar, pensar la experiencia*. CEP.
- Kohan, W. O. (2015). *Viajar para vivir*. Miño y Dávila. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4499453>
- Kohan, W. O., & Costa Carvalho, M. (2019). Finding Treasures: Is the Community of Philosophical Inquiry a Methodology? *Studies in Philosophy and Education*, 38(3), 275-289. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09659-y>
- Kohan, W. O., & Olarieta, B. F. (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Homo Sapiens.
- Kohan, W. y Waksman, V. (comps.). (2000) *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kohan, W.O. (2014). *Philosophy and Childhood. Critical Perspectives and Affirmative Practices*. New York: Palgrave Macmillan
- Lago Bornstein, J. C. & Montclair State University. (2003). Toward an Understanding of Matthew Lipman's Concept of Caring Thinking: *Thinking:*

- The Journal of Philosophy for Children*, 16(3), 17-24.
<https://doi.org/10.5840/thinking20031634>
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed). Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2008). Philosophy for Children's Debt to Dewey. En *Pragmatism, Education, and Children: International Philosophical Perspectives*.
- Lipman, M. & Montclair State University. (2002). Where To P4C?: *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16(2), 12-13.
<https://doi.org/10.5840/thinking200216212>
- Lipman, M. & Philosophy Documentation Center. (1995). Caring as Thinking: *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 15(1), 1-13.
<https://doi.org/10.5840/inquiryctnews199515128>
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom* (2d ed). Temple University Press.
- López, M. (2008) *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Macías, J. (2015) "Educación y política en filosofía con niños y niñas. Reflexiones a partir de El maestro ignorante de Rancière" en *Análisis : revista colombiana de humanidades*, N°. 86, pp. 69-84
- Macías, J. (2021). sobre partos y nacimientos: Derivas ético-políticas de la figura del "maestro-partero" en filosofía con/para niños. *childhood & philosophy*, 17, 01-21. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.54415>
- Macías, J. (Ed.). (2020). *En busca del sentido: Cruces entre filosofía, infancia y educación*. TeseoPress Design.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Morgan, M. (2016). Hannah Arendt and the 'freedom' to think. *Journal of Educational Administration and History*, 48(2), 173-182.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1144579>

- Murris, K. (2015) "The Philosophy for Children Curriculum: Resisting 'Teacher Proof' Texts and the Formation of the Ideal Child," en *Studies in Philosophy and Education*, pp. 1-16
- Murris, K. (2016). The Philosophy for Children Curriculum: Resisting 'Teacher Proof' Texts and the Formation of the Ideal Philosopher Child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9466-3>
- Nichols, K., Burgh, G., & Fynes-Clinton, L. (2017). Reconstruction of thinking across the curriculum through the community of inquiry. En *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 245-252). Routledge.
- Nixon, J. (2012). *Interpretive pedagogies for higher education: Arendt, Berger, Said, Nussbaum, and their legacies*. Continuum International Pub. Group.
- Nixon, J. (2016). Hannah Arendt and Karl Jaspers: The time of friendship. *Journal of Educational Administration and History*, 48(2), 160-172. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1144577>
- Nixon, J. (2020). *Hannah Arendt: The Promise of Education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37573-7>
- Nussbaum, M. C., & Rodil, M. V. (2014). *Sin fines de lucro por qué la democracia necesita de las humanidades*. Editorial Katz.
- Oliverio, S. (2020) "The child and the P4C curriculum" en *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, mar. 2020, pp. 01-26.
- Oliverio, S. (2020). The child and the p4c curriculum. *childhood & philosophy*, 16(36), 01-26. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.46769>
- Rancière, J. (2007 [1987]). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Sharp, A. M. (1987). What is a 'Community of Inquiry'? *Journal of Moral Education*, 16(1), 37-45. <https://doi.org/10.1080/0305724870160104>
- Sharp, A. M. (2014). The Other Dimension of Caring Thinking (with a new commentary by Phillip Cam). *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1). <https://doi.org/10.21913/JPS.v1i1.989>

- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila.
- Sosnowska, P. (2019). *Hannah Arendt and Martin Heidegger: Philosophy, modernity, and education*. Lexington Books.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1996). *La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Manantial.
- Swift, S. (2009). *Hannah Arendt*. Routledge.
- Tamboukou, M. (2016). Education as action/the adventure of education: Thinking with Arendt and Whitehead. *Journal of Educational Administration and History*, 48(2), 136-147. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1144578>
- Tavares, G. M., & Romeo, F. (2007). *Biblioteca*. Xórdica Ed.
- Taylor, M., Schreier, H., Ghiraldelli Jr, & Paulo. (2008). *Pragmatism, Education, and Children: International Philosophical Perspectives*.
- Thomson, S. (2020). Topographies of Liberal Thought: Rand and Arendt and Race. En N. Cocks (Ed.), *Questioning Ayn Rand* (pp. 181-206). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53073-0_9
- Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>
- Veck, W., & Jessop, S. (2016). Hannah Arendt 40 years on: Thinking about educational administration. *Journal of Educational Administration and History*, 48(2), 129-135. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1144581>
- Worley, E., & Worley, P. (2019). teaching critical thinking and metacognitive skills through philosophical enquiry. A practitioner's report on experiments in the classroom. *childhood & philosophy*, 15, 01-34. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.46229>
- Zepeda, M., Estrada, Ixchel. (2009). *Toda la verdad*. Océano de México.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal