





Comunidad de Indagación:

Génesis, trayectos y perspectivas

Coordinadores

María Teresa Suárez-Vaca & Óscar Pulido-Cortés



Uptc[®]

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

VIGILADA MINEDUCACIÓN



Comunidad de Indagación:

Génesis, trayectos y perspectivas

Coordinadores

María Teresa Suárez-Vaca & Óscar Pulido-Cortés



Enfoque: Investigación

Área OCDE: Ciencias de la Educación

Disciplina: Educación General

Colección No. 11

Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, Perspectivas

Comunidad de indagación:

Génesis, trayectos y perspectivas

Community of inquiry:

Genesis, journeys and perspectives

Primera Edición, 2026

400 ejemplares (impresos)

© María Teresa Suárez-Vaca, 2026

© Oscar Pulido-Cortés, 2026

© Maughn Rollins Gregory, 2026

© Víctor Andrés Rojas Chávez, 2026

© Angélica Sátiro, 2026

© Fabiana Fernandes Ribeiro Martins, 2026

© Simone Berle, 2026

© Walter Omar Kohan, 2026

© Rafael David Ulloa Ramírez, 2026

© Gabriela Venturini, 2026

© Betina Schuler, 2026

© Marcelo Felipe Vier, 2026

© Sebastián Aragón Castellanos, 2026

© Carmina Shapiro Donato, 2026

© José María Taramona-Trigoso, 2026

© Marina Santi, 2026

© Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia, 2026

ISBN (impreso) 978-628-7863-34-7

ISBN (ePub) 978-328-7863-33-0

Recepción: Agosto 2025

Aprobación: Diciembre 2025

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

Comunidad de indagación: Génesis, trayectos y perspectivas / Community of inquiry:
Genesis, journeys and perspectives / Suárez-Vaca, M.T., Pulido-Cortés, O. (Coords.).
Tunja: Editorial UPTC, 2026. 262 p.

ISBN (impreso) 978-628-7863-34-7

ISBN (ePub) 978-328-7863-33-0

Incluye referencias bibliográficas

1. Infancia. 2. Filosofía. 3. Educación. 4. Escuela. 5. Comunidad e indagación.
(Dewey 107/21) (THEMA - QDT - Temas de Filosofía)

Rector UPTC
Enrique Vera López

Comité Editorial

Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez
Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés
Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez
Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes

Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sánabria
Representante Grupos de Investigación

Editora
Bertha Ramos Holguín

Corrección de estilo
Nelson Alberto Arango Mozzo

Asesor de arte e imagen
Pedro Alexander Sosa

Diseño
Pedro Alexander Sosa

Imagen de carátula
Ilustraciones de Kora,
Alison Andrea Mora Gutiérrez

Impresión
SB Digital Publicidad S.A.S.
sbdigitalpublicidadsas@gmail.com

Libro de investigación resultado del proyecto “Espirales de pensamiento y dispositivos en perspectiva Filosofía e Infancia” con código SGI 3973.

Citar este libro / Cite this book
Suárez-Vaca, M. & Pulido-Cortés, O. Coords. (2026). *Comunidad de indagación: Génesis, trayectos y perspectivas*. Editorial UPTC. Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, perspectivas, libros, No. 11. <https://doi.org/10.19053/uptc.9786287863347>



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
VEINTE CINCO AÑOS DE INVESTIGACIÓN



**Dirección de
Investigaciones**

Libro financiado por la Facultad de Ciencias de la Educación - la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC

La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
<https://editorial.uptc.edu.co>



Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación

Perspectivas

Libro N°. 11

Editor:

Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla

Subcomité Editorial

Dr. Óscar Pulido Cortés (Decano de la Facultad)

Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz (Directora del CIEFED)

Dr. Pedro María Argüello García (Representante Investigadores)

Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler (Representante Editores de Revistas)

Asistente Editorial:

Karen Andrea Cárdenas Obregón

Contenido

Resúmen	13
Abstract.....	14

Un homenaje-evocación... un trayecto: a manera de prólogo-colofón	
<i>María Teresa Suárez Vaca & Oscar Pulido-Cortés</i>	15

Parte 1. **La comunidad de indagación y el programa** **Filosofía para Niños**

Emergencia de la comunidad de indagación como estrategia y posibilidad metodológica: claves metodológicas para la comprensión y la descripción	
<i>María Teresa Suárez Vaca & Oscar Pulido-Cortés</i>	21

Three Traditions of Philosophical Dialogue	
<i>Maughn Rollins Gregory</i>	31

MARFIL: una experiencia de comunidades de diálogo para la generación de ciudadanía creativa	
<i>Víctor Andrés Rojas Chávez</i>	43

Filosofar como quien juega con un yoyo y una peonza: la apuesta de la filosofía lúdica	
<i>Angélica Sátiro</i>	65

Parte 2. Filosofía e Infancia

ONúcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ): reinventar uma ideia em comunidade <i>Fabiana Martins, Simone Berle, & Walter Kohan</i>	101
Caminos en espiral... <i>María Teresa Suárez Vaca, Rafael David Ulloa Ramírez, & Oscar Pulido-Cortés</i>	129
Filosofia na escola infantil: encontros entre as crianças, o medo e o comum <i>Gabriela Venturini, Betina Schuler, & Marcelo Felipe Vier</i>	165
La comunidad de indagación: un ejercicio filosófico de estudio <i>Sebastián Aragón Castellanos, Carmina Shapiro Donato, José María Taramona-Trigoso</i>	195
La(s) razon(es) de la filosofía para niños: recuerdos actuales de mi niñez y mi errancia pedagógica <i>Marina Santi</i>	231

Resumen:

El libro recoge un concepto, comunidad de indagación que emerge en condiciones teóricas y territoriales propias, específicas y locales, y que sus insinuaciones produce críticas, reconfiguraciones y formas otras de pensar, asumir y vivir la relación filosofía e infancia. Un libro que cuenta en diversas lenguas, señala, muestra, invita, inquieta; un libro que se escribe y se borra, se hace y se deshace, se compacta y se fragmenta, se hace uno y muchos, es singular y múltiple. Al ser viaje-trayecto, este libro es idea, aventura, conquista, movimiento, incitación, búsqueda, partida, llegada, pasos, huellas, caminos, obstáculos, logros, lúdica, disfrute, acompañamiento, manos, pies, ojos, objetos, paisajes y posibilidades; un libro que no intenta representar, para todos es una experiencia y una relación particular; es un libro que evocando a los pedagogos griegos es geográfico, tiene que ver con mapa y ubicación, es decir, con decisión y posibilidades.

Palabras clave: Infancia, Filosofía, Educación, Escuela y Comunidad de Indagación

Abstract:

The book explores the concept of a community of inquiry that emerges from specific, local theoretical and territorial conditions, and whose implications give rise to critiques, reconfigurations, and other ways of thinking about, approaching, and experiencing the relationship between philosophy and childhood. A book that tells stories in different languages, points out, shows, invites, and provokes; a book that is written and erased, made and unmade, compacted and fragmented, becomes one and many, is singular and multiple. Being a journey-trajectory, this book is idea, adventure, conquest, movement, incitement, search, departure, arrival, steps, footprints, paths, obstacles, achievements, playfulness, enjoyment, accompaniment, hands, feet, eyes, objects, landscapes, and possibilities; a book that does not attempt to represent, for everyone it is a particular experience and relationship; it is a book that, evoking the Greek pedagogues, is geographical, has to do with maps and location, that is, with decisions and possibilities.

Keywords: Childhood, Philosophy, Education, School and Community of Inquiry.

Un homenaje-evocación... un trayecto: a manera de prólogo-colofón

I

Lipman es un ícono, un personaje, un profesor, un intelectual, un pedagogo, un filósofo, un infante. Su vida y obra nos permitió reconocer la filosofía y la infancia en sus profundas relaciones y potencialidades. Su preocupación estuvo siempre en promover, privilegiar y defender una forma de educación filosófica para niños, pertinente, crítica y actual. Fue un soñador y a la vez un pragmático, un visionario con los pies en la tierra, pedagogo con mirada didáctica y estratégica, filósofo que pensó problemas y sus posibilidades de solución, un niño que preguntó y construyó.

Evocar es recordar por la vía de los afectos, del sentimiento y del aprecio profundo, como afirman nuestros amigos y amigas brasileiros “*a saudade*”, la nostalgia del recuerdo lindo, de los momentos vividos, una forma de extrañar o rememorar lo que hicimos con y para los otros. Por eso evocar a Lipman a propósito de uno sus conceptos más importantes, *comunidad de indagación*, nos exhorta a pensar con él rigurosamente nuestros contextos y nuestros entornos. Nos impele a no repetirlo acríticamente, sino a estudiar, pensar, soñar y transformar con su legado, con su obra, con sus textos, con formas y maneras de actuar con su estilo particular de ser maestro.

Homenajear es un verbo castellano que tiene diversas acepciones que en este libro queremos resaltar de Lipman y

para Lipman. La primera es honrar, en este caso, la memoria, el legado y sobre todo la vida llena de esfuerzo, sacrificio, estudio, dificultades, apuestas, decisiones y posibilidades. La segunda es festejar, agasajar, celebrar con él su impacto y efecto en el campo pedagógico y filosófico; el festejo es también símbolo de gratitud por todas las posibilidades que generó y las condiciones que propició para que los niños y las niñas del mundo pudiesen interactuar y reconstruir las relaciones con la filosofía, y así mostrar que la infancia y la filosofía pueden caminar de la mano, pensar juntas, jugar, leer, escribir y todo lo demás que puede ser imaginado y soñado. La tercera acepción hace referencia a la ofrenda; queremos que este libro sea un regalo, un presente, una manifestación modesta, humilde y respetuosa, rodeados de amigos y amigas de algunas partes del mundo, con el corazón que caracteriza a la Uptc y a la red Filosofía e Infancia de Boyacá. Por eso evocamos y homenajeamos a Lipman y sus 100 años de vida... porque no ha muerto, está con nosotros...

II

Libro-evocación, libro-homenaje, pero sobre todo libro-trayecto, libro-viaje. El viaje es la forma más explícita de contar el mundo, de construir mapas, de reconocer territorios, senderos, caminos, bosques y ciudades, el viaje es la vida misma y viajar es vivir. Por eso este libro es trayecto y viaje, es filosofía e infancia. Un libro que invita a sus lectores a recorrer la inmensidad de conceptos, experiencias y prácticas, una posibilidad que algunos pedagogos y filósofos visionaron en la relación filosofía/infancia, infancia/filosofía y ha permitido hacer y pensar a quienes estamos comprometidos y comprometidas con la educación y la pedagogía; un libro que invita a viajar, pero que viaja con el que quiere pensar con sus argumentos, palabras y provocaciones; un libro que recoge un concepto, *comunidad de indagación* que emerge en condiciones teóricas y territoriales propias, específicas y locales, y que sus insinuaciones produce críticas, reconfiguraciones y formas otras de pensar, asumir y vivir la relación filosofía e infancia.

Un libro que cuenta en diversas lenguas, señala, muestra, invita, inquieta; un libro que se escribe y se borra, se hace y se deshace, se compacta y se fragmenta, se hace uno y muchos, es singular y múltiple. Al ser viaje-trayecto, este libro es idea, aventura, conquista, movimiento, incitación, búsqueda, partida, llegada, pasos, huellas, caminos, obstáculos, logros, lúdica, disfrute, acompañamiento, manos, pies, ojos, objetos, paisajes y posibilidades; un libro que no intenta representar, para todos es una experiencia y una relación particular; es un libro que, evocando a los pedagogos griegos, es geográfico, tiene que ver con mapa y ubicación, es decir, con decisión y posibilidades.

III

En Filosofía e infancia tenemos una particular manera de comprender los materiales educativos y su uso. Consideramos que estos artefactos o dispositivos para enseñar y aprender deben ser “completados” por los que los usan, es decir, este libro será completado por quien lo lea y lo use. Completar es añadir, pero también agregar valor, tomar lo que hay y darle el toque personal, apropiarse a partir de lo asimilado o criticado, concluir y ser punto de partida para nuevas aventuras intelectuales; por eso, creemos que este libro será completado por todos los lectores. Además, puede ser rayado y subrayado, si lo logran tener en físico, intervenido, diseccionado, utilizados por estudiantes, profesores; se puede compartir, regalar, difundir, plagiar para fines infantiles, educativos y políticos, debe servir para la resistencia, las líneas de fuga, las fisuras, los huecos en el sistema y las probabilidades de cambio y transformación. Este libro, como será financiado con recursos públicos de la Uptc, puede ser distribuido gratuitamente, colocado en todas las redes sociales, anexado a las bases de datos oficiales y no oficiales donde lo más importante sea la difusión del conocimiento como valor universal que circula y puede ser criticado, aumentado o rebatido.

IV

Y para terminar ¿por qué a manera de prólogo y colofón? Por dos razones muy simples, en Filosofía e infancia, siguiendo a nuestro amigo e inspirador Walter Kohan, no sabemos si estamos comenzando, ya hemos comenzado, o la terminación es el comienzo. Por eso este prólogo se escribe en esa dimensión. Lo comenzamos a escribir cuando los textos estuvieron terminados, es decir, el comienzo se escribió al final, el lector muy seguramente comenzará por este prólogo que es el final y le servirá de colofón, es decir, de meta, de cierre que abre; entonces, cuando llegue a la cima le permitirá observar que hay picos y montañas más altas a las que se tiene que enfrentar, que el libro no le resuelve casi nada, porque no pretende dar respuestas, lo invita a pensar y cuestionar su vida, su acción pedagógica y sus formas de trabajo e interacción en el aula.

Mariate & Oscar

Tunja, noche fría y lluviosa de abril de 2025

Parte 1.

La Comunidad de Indagación y el programa Filosofía para Niños



Emergencia de la comunidad de indagación como estrategia y posibilidad de acción: claves metodológicas para la comprensión y la descripción

María Teresa Suárez Vaca¹
Oscar Pulido-Cortés²

Este texto es producto del proyecto de investigación intitulado *Emergencias teóricas y metodológicas sobre la comunidad de indagación, posibilidad y encuentro entre filosofía e infancia*.³ Su propósito fue analizar las emergencias teóricas y metodológicas de la propuesta práctica y experiencial del programa Filosofía para Niños –FpN– denominada “Comunidad de indagación”. FpN es un programa de formación creado en los años setenta del siglo xx que propone un currículo y sus recursos para niños y niñas desde edades tempranas.

1 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
maria.suarez@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-8059-4114>

2 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Oscar.pulido@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-3863-5007>

3 El proyecto, con código SGI 3692, fue financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Convocatoria 02 del 2024 - Mecanismo 01.

La comunidad de indagación como concepto teórico-metodológico

La relación filosofía e infancia y su materialización en programas como el de Matthew Lipman (1922-2010), Filosofía para niños (FpN), asume no solo apuestas de orden conceptual y experiencial sino también metodológico; es decir, en sí misma esta relación es una manera de hacer las cosas, una posibilidad de trabajo en el aula y una forma de comprender la escuela y la pedagogía. Este convencimiento hace que el presente proyecto asuma una forma metodológica que trabaja los conceptos teórico-metodológicos a partir de documentos escritos por profesores-investigadores que permiten comprender las realidades educativas y problematizarlas. La apuesta metodológica, en términos de enfoque, está más cercana a la estrategia para encontrar diferentes vías, maneras, experiencias; incluso que el concepto tenga la posibilidad de construirse en dos sentidos: como forma de pensar las realidades educativas y problematizarlas; y como procedimiento, es decir, los abordajes de objetos permiten encontrar y transmitir los caminos teóricos y procedimentales, que a su vez van a transformar al que lo recorre, el sujeto, que es el eje de lo metodológico. Se apuesta por una multiplicidad metodológica, creación y recreación constante de caminos con sus huellas; de escenarios con sus actores y sus vidas; de sueños y soñadores. El método se convierte, más que en un derrotero fijo de pasos y orientaciones, en la posibilidad siempre abierta de buscar, explorar y pensar infantilmente los objetos, las clases y los problemas (Costa Carvalho & Kohan, 2018).

Con estos presupuestos, y a propósito de la conmemoración de los cien años del nacimiento del filósofo educador norteamericano Matthew Lipman e inspirados en esta celebración, asumimos como grupos de pesquisa de la Uptc un proyecto para reconocer y recrear los efectos, aportes y apropiaciones de la comunidad de indagación en las transformaciones contemporáneas de la pedagogía.

Los conceptos, en la particular concepción de la perspectiva filosofía e infancia, tienen un doble carácter: teórico y metodológico. Esto significa que no se hace una separación entre teoría y práctica, más bien van delimitando una forma de comprensión de la realidad y una manera de actuar sobre la misma: el concepto funciona en la medida en que su uso es posibilitador del sitio de donde emerge, los escenarios de actuación y las posibilidades de inserción y reconfiguración. Los conceptos se resignifican, transforman y se recrean.

Los conceptos son creados para comprender el ámbito de formación de los mismos y, desde esta perspectiva de trabajo, cumplen una doble función con el propósito de orientar la búsqueda: comprensiva y procedimental. Es decir, así como van delimitando el campo epistemológico de cada una de sus nuevas creaciones conceptuales... estos conceptos definen las líneas de actuación y trabajo. (Pulido-Cortés & Espinel, 2020)

El concepto clave de trabajo que atraviesa este libro es *Comunidad de indagación*, apuesta metodológica del programa Filosofía para Niños propuesto por Lipman. Este concepto recorre no solo una manera estratégica y didáctica de orientar sesiones y animar el ejercicio filosófico en los niños, sino además es una concepción de la formación (pedagogía) y de la escuela. El concepto emerge de la necesidad de materializar en ejercicios y posibilidades prácticas su proyecto de transformación de la educación a través de la filosofía. Lipman et al. (1992) invitan a convertir las aulas en comunidades de indagación

Si comenzamos con la práctica en el aula, la práctica de convertirla en una comunidad reflexiva que piense en las disciplinas que existen sobre el mundo y en el pensamiento sobre el mundo, pronto llegaremos a darnos cuenta de que puede haber comunidades dentro de otras más amplias, y éstas dentro de otras mayores aún, si todas mantienen igual fidelidad a los mismos procedimientos de investigación. Es el conocido efecto de la expansión de una onda, como el de la piedra lanzada en el estanque: cada vez más amplias, las comunidades van abarcándose unas a otras, todas ellas formadas por individuos comprometidos con la exploración autocorrectiva y la creatividad. (p. 40)

Para lograr esto se exhorta a tener presente el contexto y la cultura, para buscar maneras de descubrir conocimientos en relación con el mundo cercano. “Realmente, aprender algo bien es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de descubrimiento que reinaba cuando fue descubierto, con el mismo espíritu de invención que predominaba cuando se inventó” (Lipman et al. 1992, p. 41). La forma como esto se dispone se hace posible gracias al profesor, quien define el currículo, sus elementos y relaciones; es entonces cuando invita a crear y utilizar una literatura de transición que sirve como estrategia de preparación filosófica.

Otro aspecto de gran relevancia es la participación de los niños en la discusión: “La discusión agudiza las habilidades de razonamiento y de investigación en los niños como ninguna otra cosa puede hacerlo” (Lipman et al., 1992, p. 44). Se considera la base para aprender lectura y escritura. Sin embargo, la invitación es a que las disciplinas no se enseñen de manera aislada, es decir como materias singulares que se deben aprender. Se propone pensar filosóficamente sus lenguajes, problematizándoles en perspectivas éticas, lógicas, estéticas y epistemológicas.

Filosofía para niños germina, florece y se expande por el mundo como un programa de formación sistemática; con una propuesta curricular que responde a su contexto; con textos literarios denominados “de transición”, que preparan a niños y jóvenes para el encuentro de nuevos libros filosóficos; con manuales que guían, orientan e inspiran el quehacer del profesor; con un amplio corpus teórico que argumenta y fundamenta el proceder en el aula. Aun así, la invitación de Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y su equipo de trabajo, exhortó a que el programa se reconfigurara según el contexto. Y esto justamente es lo que se investigó en este proyecto, ¿cuáles son las emergencias teóricas y metodológicas que se han configurado a partir de FpN y la comunidad de indagación?

El camino metodológico consistió en convocar amigos y amigas profesores(as) e investigadores de algunos países en los cuales la propuesta de Lipman ha sido continuada, modificada,

reconstruida, a partir de autores, tendencias teóricas y experiencias de orden práctico. Se invitaron intelectuales de Brasil, Perú, Argentina, Estados Unidos, Italia y Colombia. La sugerencia fue reconocer, revisar e indagar la experiencia que por años han ido construyendo en sus comunidades académicas y sus implementaciones prácticas, en una especie de mapeo conceptual, metodológico y práctico de lo vivido, construido y publicado.

Se propusieron algunas preguntas de investigación para escribir cada uno de los capítulos, para así observar en la diversidad de escrituras los ejes del proyecto, particularidades y apropiaciones en cada país y experiencia investigada. Tales preguntas de investigación fueron las siguientes: a) ¿cuál es el contexto donde nace su propuesta? (historia y transformaciones destacables); b) ¿cómo lo denominan y por qué?; c) ¿qué apuestas conceptuales fundamentan su propuesta?; d) describa conceptual y metodológicamente su particular apropiación de lo que se conoce como ‘comunidad de indagación’, ideada por el profesor Mathew Lipman y su equipo de trabajo.

Origen e intención de los textos

El libro se encuentra organizado en dos partes. Primero, *La comunidad de indagación y el programa Filosofía para Niños*; corresponde a los textos que mantienen una cercanía especial de carácter teórico y metodológico con el programa original de FpN.

Desde Estados Unidos, el segundo capítulo es *Three Traditions of Philosophical Dialogue* [Tres tradiciones de diálogo filosófico], escrito por el amigo Maughn Rollins Gregory, profesor de Montclair State University, director de Advancement of Philosophy for Children, y coordinador de investigación del Consejo Internacional de Indagación Filosófica con Niños. El texto representa al programa original de Filosofía para niños, el epicentro de formación que permitió edificar caminos para producir el encuentro de la filosofía con niños y niñas a nivel

mundial. Reconoce el diálogo como la práctica central de la filosofía durante siglos; en este ensayo describe el “diálogo de investigación”, y lo compara con dos tradiciones de diálogo filosófico: El diálogo político para el cambio social, que dirige la atención sobre cómo las normas de la racionalidad comunicativa privilegian a ciertos participantes sobre otros, y sobre la relación entre discurso y acción, y el diálogo contemplativo, que cultiva virtudes dialógicas como la curiosidad, la empatía, la humildad y la conciencia sin prejuicios de la experiencia presente. Cuestiones que hacen parte del buen vivir —del trabajo simultáneo sobre uno mismo y sobre el mundo—. Se destaca que cada una de ellas tiene diferentes propósitos y hacen hincapié en diferentes virtudes humanas, esos propósitos se encubren en gran medida y esas virtudes se refuerzan idealmente unas a otras.

Nuestro amigo Víctor Andrés Rojas, coordinador del proyecto MARFIL en Bogotá, Colombia, presenta dinámicas y reflexiones formativas del aporte de FpN en sectores sociales marginados. Se destaca la diversidad de ejercicios de construcción de conocimiento, de proyección y responsabilidad social. Este tercer capítulo se denomina *Una experiencia de comunidades de diálogo para la generación de ciudadanía creativa*, y presenta un recorrido por el proyecto MARFIL de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto, modelo de intervención filosófica y social basado en la propuesta de Filosofía para Niños. Desde su origen en 1998, se consolidó como un espacio estratégico para la formación, investigación y proyección social, enfocado en contextos de exclusión. A través de comunidades de diálogo con diversos grupos, como excombatientes, personas privadas de la libertad, niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad, se busca fomentar el pensamiento crítico, la participación activa y la justicia social. Este capítulo reflexiona sobre los logros y desafíos de las acciones de MARFIL durante los últimos cuatro años, destacando su impacto en la construcción de ciudadanía creativa y los retos asociados a su gestión estratégica para descubrir el potencial transformador de la participación comunitaria mediante el diálogo filosófico.

En esta misma línea se presenta el cuarto capítulo, escrito por una mujer muy especial: Angélica Sátiro, brasileña de nacimiento y española de corazón, es filósofa, escritora, educadora y artista. El texto *Filosofar como quien juega con un yoyo y una peonza: la apuesta de la filosofía lúdica*, es un aporte conceptual de la Filosofía lúdica como un movimiento que redefine el acto de filosofar, entendiéndolo como un ejercicio dinámico y práctico para comprender la realidad. Este enfoque se inspira en la propuesta de Filosofía para niños (FpN) de Matthew Lipman, pero se centra en el filosofar como una actividad placentera y divertida, similar a jugar, y por esto es provocación en el pensamiento de la infancia. En este sentido la autora se pregunta ¿cómo piensan las infancias?, ¿cuáles son los actos mentales presentes en su pensamiento?, ¿podemos estimular lúdicamente el desarrollo de estos actos mentales tornándolos más hábiles?, ¿qué aprendemos del modo como piensan las infancias? Estas preguntas acompañan la perspectiva de la Filosofía lúdica, que valora la espontaneidad y la capacidad de asombro en la infancia. En su propuesta se integran el juego, el arte y diversas formas de expresión en los procesos de aprendizaje filosófico. Este enfoque, aplicado en el proyecto Noria, destaca la importancia de crear espacios educativos que favorezcan la autonomía y la expresión de las infancias como pensadores activos, impulsando un pensamiento que se viva de manera lúdica y libre.

La segunda parte del libro se denomina *Filosofía e infancia*. Y sus capítulos evidencian la diversidad de caminos conceptuales y metodológicos que surgen del proyecto de Filosofía para niños.

El quinto capítulo llega desde Brasil. Escrito por Fabiana Martins, Simone Berle y Walter Kohan, representan amigas y amigos que se reúnen semanalmente en el Ateliê de Infância e Filosofia Matthew Lipman, Sala 12.058 do Bloco F, na Faculdade de Educação da UERJ, Campus Maracanã, un espacio ícono para el encuentro de diversidades, aquellos(as) interesados(as) en preguntar-se por las múltiples infancias, y filosofías. El texto se denomina, *O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ): reinventar uma ideia em comunidade*. Ensayo maravilloso que

permite entrever lo que significa el NEFI, un movimiento que se construye y renueva continuamente en el arte de pensarse a través de sus maneras de caminar entre libros, artículos, conferencias, proyectos, coloquios y paseos en más de veinte años de existencia. La pregunta que anima este capítulo es: ¿es NEFI una comunidad de investigación?, ¿una cartografía *nefiana* que devela la agitación continua de pensamientos, acciones y preguntas? El texto circula entre cercanías y distancias con el programa de Filosofía para niños, destacando provisionalmente cinco principios: preguntar(se), escuchar(se), presentar(se), igualar(se) y cometer(se) errores. Principios que constituyen una forma en la que NEFI experimenta y piensa el presente.

El sexto capítulo, *Espirales de pensamiento*, escrito por María Teresa Suárez, Rafael David Ulloa y Oscar Pulido-Cortés, refleja la conjunción de grupos de investigación, maestros(as) de universidad e instituciones educativas, niños(as) y jóvenes de Boyacá, Colombia. La espiral de pensamiento se despliega como un concepto-experiencia que nace como posibilidad para hacer y vivir la filosofía de otro modo. Su estudio y reflexión surge a partir de los caminos y umbrales recorridos en el movimiento de la perspectiva Filosofía e Infancia. Cada apartado desglosa inquietudes para pensar la espiral de pensamiento como una propuesta teórico-metodológica. Comienza con una revisión sobre cuáles fueron las principales inspiraciones, encuentros y ejercicios que motivaron su creación. Presenta el sentido pedagógico y su vínculo con la formación desde diferentes reflexiones filosóficas y pedagógicas. Se piensa la preparación, las provocaciones y posibles lenguajes, las formas de materialización, las voces y los ejercicios para filosofar. La atención, la pregunta, el diálogo, la escucha, la lectura y la escritura se exponen como principios clave. Surgen también diversas metáforas de la espiral como movimiento de pensamientos. Y para cerrar, se abren nuevos comienzos que invitan a pensar.

Del sur de Brasil llega el capítulo séptimo, *Filosofia na escola infantil: encontros entre as crianças, o medo e o comum*, escrito por Gabriela Venturini, Betina Schuler y Marcelo Felipe Vier, del Grupo de Pesquisa Carcarás de la Universidade do Vale do Rio

dos Sinos, Unisinos. Amigos(as) cómplices de investigación, estudio y pensamientos. El texto se pregunta por lo que nace cuando los niños se encuentran con la filosofía en la escuela infantil. ¿Qué tipo de comunidad podemos inventar?, ¿filosofía para, con, entre los niños? Se hace referencia al movimiento pionero de Lipman, que inauguró la filosofía para niños, para luego pensar en los cambios que se han producido en las perspectivas de la filosofía con los niños, la filosofía y la infancia, y la filosofía entre los niños. También se reseña una investigación-experiencia con niños de 4 a 5 años de una guardería pública donde se buscó vivir una relación diferente consigo mismo y con los otros, marcada por la temática del miedo. Se destaca el concepto de *brincocio*, como ese *entre*, ese encuentro entre el jugar y la filosofía. *Brincocio*, no como método cerrado sino como una forma de habitar la escuela, una vida digna que defiende el derecho al ocio. Una experiencia que exigió interrogarse sobre los modos como se recibe la infancia en la escuela y cómo se crea un tiempo-espacio para problematizar-se a uno mismo y a los demás en un espacio común.

De Argentina, del CONICET, Carmina Shapiro Donato, y de Perú y el proyecto *Desde otra altura*, Sebastián Aragón Castellanos y José María Taramona-Trigoso presentan el octavo capítulo, denominado *La comunidad de indagación: un ejercicio filosófico de estudio*. El texto se considera una tentativa de pensar sobre la comunidad de indagación a partir de la experiencia del proyecto Filosofando en el Montessori, describe las experiencias y encuentros vividos al norte de Perú para reflexionar, crear y buscar un espacio de formación que no se limite a buscar tips, recetas o respuestas predeterminadas sino a repensar posturas conceptuales y acciones cotidianas en la escuela y en el aula. Así, 2022 marca el inicio de un recorrido para preguntarse ¿cuál es el lugar que ocupa el pensar sobre nuestro lugar como maestras y maestros en el aula? Encontrándose con diferentes talleres y espacios para la formación de maestros en relación con las prácticas filosóficas con niños y niñas. Ello permitió definir la comunidad de indagación como *estudio*, desde miradas como: *la skholé*, como tiempo libre para estudiar, y *los Ejercicios filosóficos* como una forma de estudio que invita a seguir pensando la comunidad de indagación.

Para cerrar, en el noveno capítulo, la doctora Marina Santi, de la Universidad de Padua, Italia, experta en Filosofía para niños, con una amplia trayectoria de estudio en comunidades de investigación para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y solidario y la construcción de entornos sociales inclusivos, presenta *La(s) razon(es) de la filosofía para niños: recuerdos actuales de mi niñez y mi errancia pedagógica*. El texto narra diferentes experiencias de vida de la autora que permiten tejer encuentros entre la infancia, la errancia y la filosofía. Da cuenta del instante en el que nace su intención de investigar y conocer sobre el programa de Philosophy for Children (P4C). Se mencionan las diez razones que se encuentran en el manifiesto *Filosofía en el aula* de Lipman, Sharp & Oscanyan, como: rediseñar el sistema educativo, introducir el pensamiento en el currículo escolar o alimentar la confianza y la esperanza en una infancia reflexiva, e inclusive claves metodológicas como las normas y el diálogo. Así, abre posibilidades de entender la escuela como lugar de encuentros, de experiencias relevantes, interesantes y significativas para los niños y niñas.

Sean bienvenidos(as) a caminar por esta amplia variedad de trayectos y pensamientos, que se argumentan en diferentes autores y experiencias, pero que tienen en común la defensa de la infancia y su pensar filosófico.

Referencias

- Costa Carvahlo, M., & Kohan, W. (2018). Da árvore e do rizoma: pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância. *Educação e Filosofia, Uberlândia*, 32(65), 527-564. <https://www.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-04>
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el Aula*. Ediciones De la Torre.
- Pulido-Cortés, O., & Espinel, O. (2020). Peligrosidad, problematización y seducción. En O. Pulido-Cortés, & O. Espinel, *Experiencia, ética y sujeto en el último Foucault* (pp. 9-29). Editorial Uptc.

Three Traditions of Philosophical Dialogue

Maughn Rollins Gregory ⁴

Introduction

Dialogue has been a central practice in the discipline of philosophy for centuries, epitomized in the Western tradition by the dialogues of Socrates memorialized by Plato. Those dialogues are most generally understood and taught as paradigms of the search for truth, proper understanding, or reasonable belief about important but contestable concepts like justice and piety, carried out by means of open-ended, collective argumentation (Matthews, 1999). In this essay I will describe this central construct, which I will call 'inquiry dialogue,' and compare and contrast it with two other traditions of philosophical dialogue: Political dialogue for social change draws attention to how norms of communicative rationality privilege certain participants over others, and to the relationship between discourse and action. Contemplative dialogue cultivates dialogical virtues – including curiosity, empathy, humility, and non-judgmental awareness of

⁴ Montclair State University. - Estados Unidos
gregorym@montclair.edu
<https://orcid.org/0000-0003-4293-5798>

the present experience—that are also part of a well-lived life. Each of these traditions of dialogue is normative: a practice of simultaneously working on the self and working on the world. Though each has different purposes and emphasizes different human virtues, those purposes largely overlap and those virtues ideally strengthen one another.

Inquiry Dialogue

Philosophers and linguists have distinguished many types of dialogue, such as negotiation, persuasion, and reconciliation, which have different purposes and rules of engagement (Walton 1998, Robertson 2000, Gregory 2006). In the Western tradition, philosophical dialogue is generally characterized as an inquiry. This model of dialogue, originated by Plato's Socrates, has come down to me as the construct of a "community of inquiry," developed by the American philosophers Charles Sanders Peirce (1839-1914), Justus Buchler (1914-1991), Matthew Lipman (1923-2010), and Ann Margaret Sharp (1942-2010) (see Peirce, 1877; Buchler, 1954; Lipman and Sharp, 1978; Gregory, 2022/2023; Gregory 2024). In a community of inquiry, a number of people with diverse experiences, ideas and concerns join in dialogue around a shared question—challenging and building on one another's ideas, sharing relevant personal experience, attending to emotions, and imagining new possibilities—in the attempt to arrive at a judgment about the matter that is as reasonable—supported by the strongest arguments and evidence—and as meaningful-practicable in experience as they can manage.

Different from scientific or forensic inquiry, philosophical inquiry is inquiry into certain aspects of our experience, such as:

- Ethical: right, wrong, good, bad, duty, compassion
- Aesthetic: beauty, art, value
- Logical: reasons, cause/effect, if/then relationships
- Epistemological: knowledge, opinion, truth
- Political: fairness, justice, power, government
- Metaphysical: real, unreal, time

Laurance J. Splitter and Ann Margaret Sharp characterized these philosophical domains in terms of “three C’s”: they are *central* to our lives, rather than trivial; *common* to most people’s experience, meaning ordinary rather than esoteric; yet *contestable*, or puzzling, not easy to agree on or settle once and for all (1995, p. 130). Because they are “essentially contestable” – a phrase coined by the British philosopher W. B. Gallie (1968) – philosophical concepts evoke deep questions that call for inquiry that is existential as much as it is intellectual. Lipman and Sharp radically proposed that these are aspects of ordinary experience for children as well as adults and that children needs and deserves times, places, and methods to sort them out for themselves.

Inquiry has a trajectory, like the arc of an arrow, which begins with our questions and ends, if only temporarily, in a judgment about what to believe or value or do (Gregory, 2007). Unlike the arc of an arrow, the trajectory of inquiry branches out into multiple avenues of possible answers, and narrows down as some are found to be dead-ends and others merge into stronger possibilities. Like detectives investigating multiple theories of a crime, scientists investigating multiple hypotheses of a theory, and jurists determining a case at court (each an example of a community of inquiry), a community of philosophical inquiry may not reach consensus on the particular question it pursues; rather, there will likely be a majority opinion accompanied by one or more minority opinions – but each has been narrowed and shaped by the inquiry.

The regulative ideal in a community of inquiry is truth, or, as phrased by Cleo Cherryholmes, “what it is most reasonable to believe under the circumstances” (1999, p. 75). For centuries, this has been the paradigm of philosophical inquiry in the Anglo-American tradition. Several philosophers in the Continental tradition (e.g. Theodor Adorno, Jacques Derrida, Michel Foucault, and Jean-François Lyotard) have criticized this ideal and the norms of discourse meant to approach it, for failing to recognize genuine plurality and otherness. But these criticisms should be appreciated as cautionary, rather than as justifying

radical skepticism. As Richard J. Bernstein argues, our norms of consensus, community, and dialogical rationality are not essentially false, but essentially fallible, in need of perpetual reconstruction. Thus, he contends that “A *practical* commitment to the avenging *energeia* of communicative reason is the basis – perhaps the only honest basis – for hope” (1988, p. 53, emphasis in original).

Political Dialogue

Dialogue has also been employed as a mechanism for democratic political change. While such change necessarily involves rhetorical persuasion and negotiated compromise, this tradition privileges inquiry dialogue as the fundamental element of democratic deliberation. Rather than aiming primarily at truth or reasonable belief, however, political dialogue aims to achieve overlapping agreement about the meaning of freedom, equality, justice, and other democratic values, and about the institutions, laws, and policies—including educational policies—that best instantiate those values.

However, employing dialogue as a political practice calls attention to the politics of discourse itself, an important aspect of which are racist, misogynist, and other oppressive ideologies that pervade our families, schools, workplaces, civic institutions, media, and cultural productions. As José Medina has argued, these ideologies manifest in epistemic violence including “active ignorance and systematic misunderstanding and miscommunication [...] for differently situated subjects and groups under conditions of oppression” (2023, p. 19). If such ideologies are not critically interrogated and disrupted, political dialogue will inevitably perpetuate them rather than work against them. This was the thrust of Paulo Freire’s (1970) political analysis of human dialogue, and his proposals for liberatory education in which students engage with genuine problems and teacher monologue is replaced with classroom dialogue. In this way, the meaning of thinking critically shifts from a process

aimed at reasonableness, to a process of ideological critique aimed at human emancipation.

The attributes of mutual criticism, broad inclusion, solidarity, self-regulation, and distributed power make the community of inquiry an important practice for recognizing and overcoming ideology. Such attributes comprise the ideal of ‘communicative rationality’ advanced by Benjamin Barber, Amy Gutmann, Jürgen Habermas, Dennis Thompson, and others. As Nicholas C. Burbules explains, this notion:

Rather than considering rationality an attainment of individual intelligence, we should see it as a set of mutually reinforcing judgments that a community of thinkers impose on themselves and on each other as a way of regulating their communicative and practical activities. [...] In a practical sense, then, it is impossible to be rational entirely on one’s own. (1987, p. 56)

Burbules proposes four broad “dimensions of human interest” to govern communicative rationality: “an interest in undistorted communication, in autonomy, in rationality, and in social relations free of domination” (1987, p. 57). Similarly, Medina names the “communicative values of democracy” as “communicative inclusiveness, communicative dignity, and communicative equality and reciprocity” (2023, pp. 53-54).

However, Burbules acknowledges, that “no critical stance is entirely free of ideological presuppositions, and that the institutionalized practices that instantiate ideologies constitute a web that entangles us all, however actively we recognize and resist it” (1987, p. 57; see also Burbules, 2000). In this regard, Darren Chetty points out that in many contexts of deliberative dialogue “the notion of ‘reasonableness’ [...] is constituted within the epistemology of ‘white ignorance’ and operates in such a way that it is unlikely to transgress the boundaries of white ignorance so as to view it from without” (2018, p. 39). Indeed, it is the case that prevailing norms of reasonableness – understood in Burbules’ terms as “mutually reinforcing judgments that a community of thinkers impose on themselves” – often prevent

arguments against racism, misogyny, heteronormativity, income inequality, etc.—and, perforce, the people who make them—from being taken seriously.

One antidote to this problem is to combine political dialogue with practices of consciousness raising (what Freire called *conscientization*) that help the participants achieve a critical understanding of the political dimension of their experience. In this regard, John Dewey proposed “an educational system that informs students about the present state of society in a way that enables them to understand the conditions and forces at work. If only this result can be accomplished, students will be ready to take their own active part in aggressive participation in bringing about a new social order” (1934/2008b, p. 182, emphasis in original). An important aspect of this understanding is a historical perspective of how the “conditions and forces at work” came to be. Thus, Bernstein argues that “an appeal to history (and not just the history of philosophy) serves a *critical* function in the battle of philosophy,” by enabling us “to uncover, challenge, and criticize current prejudgments and prejudices—prejudices that can run so deep that we are not even aware of them as uncritical biases” (1988, p. 17, emphasis in original). Chetty makes this suggestion with regard to communities of inquiry, urging that they incorporate historical perspectives in any “attempts at dialogue and deliberation that invoke, explicitly or implicitly, normative notions of reasonableness” (2018, p. 9).

Another effective practice of consciousness raising is the workshop or study circles developed by Myles Horton at the Highlander Folk School, “in which the participants feel free to share their experiences. Then they are encouraged to analyze, learn from, and build on these experiences. [...] The best teachers of poor and working people are the people themselves” (1998, pp. 148-52). John Wallace (2004) adapted Horton’s workshops as a protocol he called “story circles”, in which participants are invited to tell personal stories relevant to the topic of inquiry. Others and I have used story circles effectively in tandem with the Lipman/Sharp community of inquiry, particularly when addressing moral and political issues such as race and gender (Fletcher et al., 2021).

Political dialogue is necessarily related to political action. Dewey took action and deliberation to be two sides of a coin, particularly regarding political deliberation. He famously insisted that “Philosophy recovers itself when it ceases to be a device for dealing with the problems of philosophers and become a method, cultivated by philosophers, for dealing with the problems of men [*sic*]” (1917/2008a, p. 46). As a means of political change, democratic dialogue is related to action in three ways. First, the reconstruction of law, policy, civic institutions, and social norms toward greater freedom and justice is the ultimate end of democratic dialogue. Second, finding ways to put ideas and ideals forged in dialogue into practice is the surest way of testing their veracity and efficacy. Third, however, when the institutionalized practices of democratic dialogue (including persuasion and negotiation) fail to ameliorate injustice, action in the form of protest becomes necessary. Medina defines protest as “the democratic exercise of communicative resistance against injustice that demands uptake from its audiences” (2023, p. 24), helping us to understand political protest as, itself, an important type of dialogue. Whether civil or uncivil (sometimes violent), democratic protest is always aimed at the deconstruction of (often violent) oppressive norms and structures so that the fundamental process of democratic deliberation can resume.

Contemplative Dialogue

Contemplative practices such as meditation, yoga, and slow reading originated in ancient Western and non-Western philosophical and religious communities are studied today by psychologists and neuroscientists for their relation to stress reduction, concentration, psycho-somatic self-awareness, and other aspects of physical and mental wellbeing. The contemplative temper that underlies, and is cultivated by all of these practices is heightened, non-judgmental awareness of the present experience. This temper enhances experience, both in the meaning we derive from it and in our skillfulness in responding to it.

Contemplative dialogue is dialogue practiced in ways that cultivate and utilize this kind of awareness. This is possible, in part, because dialogue itself is essentially a practice of exchange, of divulging and communicating one's own thoughts to others, making oneself accountable to them, as well as of attending to communication from others and holding them accountable. Indeed, because careful or deep listening is fundamental to dialogue, protocols of dialogue are practiced as contemplative or spiritual exercises in many wisdom traditions (Hadot, 1995). Dialogue (including inquiry and political dialogue) also provides other opportunities to practice contemplative techniques, such as slowing down, enjoying moments of silence, paying attention to when anxiety or anger may arise in oneself in response to what is said, and paying attention to the words and body language of others with curiosity and compassion. The contemplative potential of dialogue can also be strengthened by combining dialogue with other contemplative practices, including collective moments of silence to help participants gather attention, time for stillness—the abeyance of discursive thinking—from which deeper insights may arise, writing (journaling or poetry), and art-making.

One tradition of contemplative dialogue I have used in conjunction with the community of philosophical inquiry is *Lectio Divina* (Latin for “Divine Reading”), a Christian monastic practice established by Saint Benedict in the sixth century and formalized as a four-step process by the Carthusian monk Guigo II in the twelfth century (Keator, 2018). *Lectio Divina* is a particular protocol of contemplative (slow, communal) reading common to many philosophical and religious traditions (Hofmeyr, 2013). By taking turns reading and responding to a short passage of poetic, philosophical, or sacred writing, participants evoke a certain kind of *askesis* or self-work that prepares them to be more receptive to the meaning of the text while also engaging their own ‘inner teacher,’ who will not necessarily be satisfied with that meaning.

Contemplative dialogue enables participants to cultivate several dispositions that strengthen the power of the dialogue.

These include non-judgmental curiosity and receptivity to unfamiliar subjects and to ideas expressed by others that make us uncomfortable; the ability to sustain calm, non-distracted focus on what is happening moment by moment; the humility to recognize our own ignorance, fallibility, and vulnerability (no matter how much knowledge and experience we bring to the dialogue); the discernment to know when our speech may and may not advance the dialogue; the courage to say what we believe needs to be said, in obedience to truth, especially when it may cause discomfort to, or bring disapproval from others; and the recognition of our necessary connection to other beings, including, especially, our partners in dialogue, without whom we are not able to think for ourselves.

Of course, these dispositions are not only good for dialogue. They comprise many of the virtues upheld by religious and philosophical traditions as necessary for a well-lived life (Gregory and Lavery 2010, Woodruff 2001). This is the sense in which, as Pierre Hadot (2002) demonstrated, dialogue was practiced in ancient Greek and Roman philosophical schools as a method of self-transformation, and in which “dharma discussions” are practiced in many contemporary Buddhist communities.

Conclusion

Each of these traditions of dialogue is normative: a discipline designed to educate or transform the participants while enabling them to accomplish something meaningful. Each is a practice of simultaneously working on the self and working on the world. Dialogue not disciplined in these ways may serve important purposes, but may lack intellectual rigor, may mystify and perpetuate political injustices, and may undermine the participants’ psychological and moral wellbeing. Each of these traditions has different purposes, but those purposes largely overlap. Each emphasizes different human virtues, but those virtues ideally strengthen one another: thinking carefully, with skillful use of arguments and evidence to pursue truth; attending

to the politics of discourse and finding ways to make it more inclusive and emancipatory for all; and practicing psychological and moral self- and other-care in the course of a deep encounter with others.

Traditions only thrive by being adapted to new circumstances. An important part of the theory of the community of inquiry is the notion of 'self-correction' first articulated by Peirce, according to which individual inquirers as well as communities of inquiry advance their understanding and become more skillful in practicing the norms of inquiry described here. However, self-correction also applies to those norms, which are adapted and sometimes abandoned as we find good reasons to do so in the course of our inquiries. Indeed, it is only in the course of actual inquiry, in which something important is at stake for us, which we are able to understand the purposes, the efficacy, and the limits of these norms, and to imagine and try out variations of them.

References

- Bernstein, R. J. (1988). *The New Constellation: The Ethical-Political Horizons Modernity/Postmodernity*. The MIT Press.
- Buchler, J. (1954). What is a Discussion? *Journal of General Education* 8(1), 7-17. Edited by Mathew Lipman and reprinted in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 1(1), 49-54.
- Burbules, N. C. (1987). Ideology Critique and the Philosophy of Education. In B. Arnstein & D. Arnstein (Eds.), *Philosophy of Education, 1987: Proceedings of the Forty-Third Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, (pp. 47-58). Philosophy of Education Society.
- Burbules, N. C. (2000). The limits of dialogue as a critical pedagogy. In P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Education, and the Discourse of Theory*, (pp. 251-273). Routledge.
- Fletcher, N. M., Gregory, M. R., Shea, P., & Sykes, A. (2021). The Story Circle as a Practice of Democratic, Critical Inquiry. *Childhood and Philosophy* 17. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/55722/40953>

- Cherryholmes, C. H. (1999). *Reading Pragmatism*. Teachers College Press.
- Chetty, D. (2018). Racism as 'Reasonableness': Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry. *Ethics and Education* 13(1), 39-54. <https://www.doi.org/10.1080/17449642.2018.1430933>
- Dewey, J. (1917/2008a). The Need for a Recovery of Philosophy. In J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works, Vol. 10*, 3-48. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1934/2008b). Education and the Social Order. In J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works, Vol. 9*, 175-186. Southern Illinois University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic.
- Gallie, W. B. (1968). *Philosophy and the Historical Understanding*. Schocken Books.
- Gregory, M. R. (2006). Normative dialogue types in Philosophy for Children. *Gifted Education International*, 22(2/3), 160-71. <https://www.doi.org/10.1177/026142940702200307>
- Gregory, M. R. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy*, 30(1), 59-84. <https://www.doi.org/10.5840/teachphil200730141>
- Gregory, M. R. (2022/2023). Charles Peirce and the Community of Inquiry. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 42(1), 1-16.
- Gregory, M. R. (2024) Justus Buchler and the Community of Query. *Journal of Philosophy in Schools* 11(1), 7-39. <https://www.doi.org/10.46707/jps.v11i1.215>
- Gregory, M., & Laverty, M. (2010). Philosophy, education and the care of the self. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 19(4), 3-9. <https://www.doi.org/10.5840/thinking200919422>
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Blackwell.
- Hadot, P. (2002). *What is Ancient Philosophy?* Trans. Michael Chase. Harvard University Press.

- Hofmeyr, I. (2013). *Gandhi's Printing Press: Experiments in Slow Reading*. Harvard University Press.
- Keator, M. (2018). *Lectio Divina as contemplative pedagogy: Re-appropriating monastic practice for the Humanities*. Routledge.
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (1978) Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children. *Oxford Review of Education*, 4(1), 85-90. <https://www.doi.org/10.5840/thinking19791241>
- Matthews, G. B. (1999). *Socratic Perplexity and the Nature of Philosophy*. Oxford University Press.
- Medina, J. (2023). *The Epistemology of Protest: Silencing, Epistemic Activism, and the Communicative Life of Resistance*. Oxford University Press.
- Peirce, C. (1877). The Fixation of Belief. *Collected Papers*. Harvard.
- Robertson, E. (2000). The Value of Reason: Why Not a Sardine Can Opener? In Randall Curren (Ed.), *Philosophy of Education Society Yearbook 1999* (pp. 1-14). Philosophy of Education Society.
- Sharp, A. M. (2009). The Child as Critic. In E. Marsal, T. Dobashi, & B. Weber (Eds.), *Children Philosophize Worldwide*, (pp. 201-08). Peter Lang.
- Splitter, L. J. & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking*. Australian Council for Educational Research.
- Wallace, J. (2004). Notes on Learning Circles. In *Learning Circles: A Train-the-Trainers Approach*, (pp. 10-23). <http://bonnernet.pbworks.com/f/BonCurFacilLearnCircles.pdf>
- Walton, D. (1998). *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*. University of Toronto Press.
- Woodruff, P. (2001). *Reverence: Renewing a forgotten virtue*. Oxford University Press.

MARFIL: una experiencia de comunidades de diálogo para la generación de ciudadanía creativa

Víctor Andrés Rojas Chávez⁵

Introducción

La puesta en práctica del proyecto MARFIL, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto, data de más de dieciocho años, y se ha comprendido como un espacio académico que orienta acciones de investigación, formación y proyección denominadas MARFIL reflexiones, MARFIL escuelas y MARFIL diálogos, respectivamente. Teóricamente se basa en la propuesta de Filosofía para niños en el marco de la educación filosófica, en la creatividad social y en la educomunicación (Uniminuto, 2023).

Dicho proyecto en la actualidad está adscrito a la Escuela de Ciencias Humanas y Sociales y continúa orientando sus proyectos desde los postulados de la Organización Minuto de Dios, de la cual hace parte. A su vez, el Minuto de Dios nace en Colombia en

5 Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto.- Colombia
vrojas@uniminuto.edu
<https://orcid.org/0000-0001-7653-8681>

los años cincuenta como una obra social inspirada en el Evangelio, interesada en promover el desarrollo de la persona humana y de las comunidades marginadas como una exigencia de lucha solidaria por la justicia y un anhelo por lograr la igualdad y la paz. En la actualidad, dicha obra continúa fortaleciéndose como una de las organizaciones más importantes del país, integrando programas de educación, cultura, espiritualidad, vivienda, desde sus colegios, universidad, emisoras, museo, entre otros procesos de gestión social transformadora (Villamil Leon, 2023).

Por su parte el centro MARFIL da sus primeros pasos en el año 1998, cuando, por interés de algunos estudiantes y profesores de la Licenciatura en Filosofía, se empieza a estudiar la obra de Matthew Lipman y Ann Sharp con su currículo de Filosofía para niños, con un especial interés en la indagación acerca de los límites y alcances de esta propuesta en contextos de exclusión social (Santiago Franco & Rojas Chavez, 2016).

Tales movimientos, suscitados en un interés investigativo por los alcances sociales de la propuesta de Filosofía para Niños, han motivado la configuración, al interior de Uniminuto, del proyecto MARFIL. Dicho proyecto – denominado así por la relación entre Filosofía para Niños y Marginalidad – es en términos generales una Comunidad de Diálogo integrada por profesionales de diferentes áreas del conocimiento, que impulsa el desarrollo de FpN en sectores sociales marginados, desde procesos educativos, investigativos y sociales, con la participación de estudiantes, docentes y la comunidad en general con la clara intención de contribuir a la transformación de la sociedad. (Santiago Franco & Rojas Chavez, 2016, p. 30)

Desde este interés, el centro MARFIL se ha venido consolidando como un proyecto estratégico de la Escuela de Ciencias Humanas y Sociales de Uniminuto, respondiendo al propósito de cultivar un pensamiento humano y social desde el diálogo filosófico y la participación de las comunidades. En la actualidad dicho proyecto es integrado por docentes y estudiantes de diversas disciplinas de las ciencias humanas,

en acciones de formación, investigación y proyección social (Cárdenas, 2012). A la fecha, MARFIL se comprende como un proyecto especializado en el desarrollo de procesos de formación y de investigación en la práctica de comunidades de diálogo en contextos sociales marginados (Rojas Chavez et al., 2023).

A partir de esta experiencia, especialmente enfocada desde la perspectiva social de la propuesta de Filosofía para Niños, la reflexión que aquí se propone pretende indagar acerca de los alcances y limitaciones que ha tenido la gestión y operación de este proyecto tomando como referencia las acciones realizadas en los últimos cuatro años.

En esta perspectiva, se pretende identificar de qué manera el devenir de las acciones de MARFIL, configuradas desde el desarrollo de comunidades de diálogo con diversos contextos (excombatientes⁶, personas privadas de la libertad, niños en condición de vulnerabilidad social, facilitadores) ha contado con una adecuada estrategia gerencial que posibilite el alcance de sus propósitos y un escalonamiento en el tiempo.

La comunidad de diálogo como método de intervención

El desarrollo de la propuesta de Filosofía para Niños en Uniminuto data de hace cerca de veinticinco **años**, a partir de la incorporación de algunas herramientas para estimular el filosofar en las prácticas sociales y profesionales orientadas a mediados del año 1998 en el Departamento de Filosofía de esta institución, cuando en esa misma época se fueron abriendo espacio algunos estudiantes inquietos por comprender la propuesta de Matthew Lipman a través de un semillero de investigación; el análisis que se hizo evidenció los alcances del proyecto y la necesidad de identificar una estrategia gerencial que permitiera su crecimiento y madurez.

6 Excombatientes: Persona que actuó en la guerra e integró algún grupo ilegal para defender una causal social o política.

Con cuentos y literatura infantil como “El oso que no lo era”, “El descubrimiento de Harry” o “La señora más mala del mundo”, los estudiantes del Departamento de Filosofía de Uniminuto empezaron a acercarse al programa de FpN. El proceso iniciado por el profesor John Larry Rojas a mediados del 1998 ha seguido un recorrido que partió de una escéptica acogida del programa, al punto de considerarse infantil por parte de algunos sectores, pero que ha llevado, desde su poca comprensión, a ser uno de los temas que actualmente despierta mayor interés dentro de la universidad. (Rojas Chávez, 2007)

El trasegar de este proyecto en Uniminuto ha dado lugar a varios momentos significativos, que a su vez han sido explorados en proyectos de investigación donde progresivamente se han ido mostrando sus resultados, recorrido que da cuenta de una latente preocupación por la articulación entre teoría y práctica enmarcada en el ejercicio permanente de comunidades de diálogo con las diversas comunidades en donde se han situado las acciones de investigación, docencia y proyección social.

En todo este marco conviene destacar un conjunto de aspectos relevantes al momento de comprender cómo las comunidades de diálogo pueden contribuir en el desarrollo de las categorías vinculantes del proceso. La noción de comunidades de diálogo se encuentra ligada íntimamente al concepto de comunidad, destacado al interior de la propuesta de Filosofía para Niños. En tal sentido, las comunidades de diálogo se comprenden como un espacio de encuentro en el cual se propician diversas formas de interacción personal e interpersonal, a partir de un movimiento centrado en tres perspectivas: contemplación, indagación y celebración, o como también lo llamamos: diálogo con lo otro, diálogo con el otro y diálogo consigo mismo. Esto abre la posibilidad de la creación de un sinnúmero de alternativas, puntos de vista y cosmovisiones, que permiten la construcción de identidades y subjetividades desde el encuentro como punto de partida. (Dumett et al., 2016)

De esta manera, las aproximaciones reflexivas al trasegar de MARFIL tienen un carácter práctico-reflexivo. Así, la acción

se revela mediante la narrativa, donde se aprecia la conexión del sujeto con el entorno y la experiencia compartida con los demás (Osorio & Rubio, 2010). Vale la pena advertir, como se dijo al inicio, que metodológicamente la construcción del proyecto MARFIL se ha llevado a cabo a través del desarrollo de comunidades de diálogo, las cuales se constituyen en espacios transversales y constitutivos de toda su experiencia en Uniminuto en términos de integración de funciones sustantivas y recuperación de experiencias de los proyectos estratégicos.

La comunidad de diálogo se constituye como un medio propicio que articula los mecanismos, las estrategias y los fines de una investigación-acción, en la medida en que conlleva una praxis que suscita un intercambio recíproco de saberes atendiendo a un conjunto de variables que enriquecen la apuesta dialógica (García, 2002). De igual forma, las comunidades de diálogo posibilitan el desarrollo de aspectos claves de la investigación-acción, como la participación, la colaboración, la introspección y la oportunidad de que cada sujeto pueda darle sentido a su propia existencia en el contexto de una práctica situada, a partir del cuestionamiento, la reflexividad y la construcción continua de su propia identidad. (Dumett et al., 2016)

El devenir de MARFIL desde la docencia, investigación y proyección social

En el contexto de la situación social y política actual de Colombia, marcada por una historia de esfuerzos de paz y conflictos armados, se ha identificado la necesidad de implementar nuevas formas de intervención. Estas intervenciones deben promover la construcción de nuevas formas de relación y convivencia, utilizando estrategias lúdicas, innovadoras y creativas en diversos contextos locales, regionales y nacionales. De este modo, se pueden identificar algunos alcances de la apuesta denominada MARFIL, en la cual el fortalecimiento del diálogo filosófico en contextos de vulnerabilidad social es central y se enmarca desde aspectos metodológicos relacionados con las comunidades de diálogo de Filosofía para Niños y distintas prácticas filosóficas,

tales como los talleres Boecio,⁷ cafés filosóficos o apuestas de ciudadanía creativa.⁸ Todo esto se desarrolla a través de un destacado ejercicio interdisciplinario, con la participación de un grupo de facilitadores (profesionales de las ciencias humanas, sociales y de la comunicación) que fomentan el diálogo mediante iniciativas de creatividad social en las comunidades de diálogo.

Por su parte, la misión formativa de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto se ha materializado en acciones de docencia, investigación y proyección social, integradas en una estructura administrativa y académica sólida. Esta estructura, guiada por sus principios rectores, enfatiza el cuidado preferencial de la persona humana y su formación integral. MARFIL refleja una ruta de acción alineada con este enfoque. En particular, se ha considerado que Uniminuto ha diversificado sus actividades en distintos campos del conocimiento, como las ciencias de la comunicación, las ciencias empresariales y administrativas, la ingeniería, la educación, las ciencias humanas y sociales, y la espiritualidad, entre otros. Además, ha mantenido una constante intención de configurarse como una escuela de pensamiento humano y social, abogando por una educación integral que responda a las necesidades y realidades sociales. Así, este proyecto se orienta a empoderar a los profesionales y a las comunidades con las que interactúa, fortaleciendo sus capacidades de pensamiento y acción para que se comprendan como individuos y colectivos autónomos, integrales, críticos, éticos, responsables e innovadores.

Desde 2005 el centro MARFIL ha diseñado espacios académicos y se ha vinculado a distintas redes y asociaciones académicas. Entre ellas están: Centro de Filosofía para Niños de

7 Boecio es la denominación del proyecto internacional de filosofía aplicada dirigido por el profesor José Barrientos, desde la Universidad de Sevilla en España. Su principal foco de interés es el desarrollo, práctica e investigación de ejercicios filosóficos con población en condición de vulnerabilidad social. El proyecto MARFIL es invitado a participar en el año 2018 dada su experiencia con procesos de educación filosófica con personas en privación de libertad.

8 El concepto “ciudadanía creativa” es acuñado por la autora Angélica Sátiro con su propuesta doctoral Pedagogía para una ciudadanía creativa. Para explorar más sobre el concepto sugerimos Sátiro, A. (2018). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

España, Asociación Crearmundos BCN, Federación Mexicana de Filosofía para Niños, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, The International Council of Philosophical Inquiry with Children - ICPIC,⁹ Red Iberoamericana de Comunidades de Diálogo Virtuales, Centro Educativo para la Creación Autónoma de Prácticas Filosóficas CECAPFI y de la Red Colombiana de Filosofía para Niños, de la cual también es líder. Alianzas que han propiciado el desarrollo de proyectos y acciones orientadas al fortalecimiento del pensar crítico, creativo y ético en todo tipo de contextos.

La proyección social de MARFIL se ha desarrollado principalmente a través de las Prácticas en Responsabilidad Social y las Prácticas Profesionales. Estos espacios académicos de Uniminuto impulsan la cualificación profesional de sus estudiantes mediante intervenciones en organizaciones y comunidades, aplicando los principios formativos de sus respectivos programas de estudio. Proyectos como “Juguemos con la Palabra” y “Caja de herramientas ‘Cultivando Pensamientos’” han fomentado la participación interdisciplinar de estudiantes de diversas facultades, incluyendo la de Ciencias Humanas y Sociales. En particular, “Juguemos con la Palabra”, adscrito al Centro de Educación para el Desarrollo de Uniminuto y gestionado conjuntamente con MARFIL, ha implementado experiencias pedagógicas basadas en la filosofía para niños y la educación popular, dirigidas a niños y jóvenes de organizaciones sociales como la Fundación Cares, la Asociación Cristiana de Jóvenes, Procrear, la Fundación Rescate y la Fundación Social Crecer (Uniminuto, 2019).

La “Caja de herramientas ‘Cultivando Pensamientos’”, diseñada para implementar la estructura de comunidad de diálogo promovida por MARFIL, con énfasis en el cuidado del medio ambiente, se desarrolló en el marco del macroproyecto “Jardín de Juanita”, liderado por Angélica Sátiro desde el enfoque de ciudadanía creativa. Su implementación se llevó a cabo en

⁹ Principal órgano de divulgación, investigación y seguimiento del programa de Filosofía para Niños en el mundo. Véase: <https://www.icpic.org/>

diversos centros, incluyendo el Parque Científico de Innovación Social, el Colegio Distrital Tabora, la Fundación Eudes (niños con VIH), la Fundación Dharma (hogar para niños con cáncer) y el Servicio Jesuita a Refugiados. Asimismo, en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá se realizó el proyecto de ciudadanía creativa “Laboratorio-taller: Pensar Crea-activamente”, una iniciativa artística que involucró a doce jóvenes de diversas procedencias.

Un hito importante en la trayectoria de MARFIL es su programa radial “El Puente”, creado en 2013 como un espacio de reflexión y diálogo sobre creatividad social y educación filosófica. Con emisiones diarias, el programa presenta entrevistas y comunidades de diálogo con invitados nacionales e internacionales, abordando temas como filosofía, transformación social, arte, infancia, educación, cultura y política, entre otros. Bajo el liderazgo de los docentes Simón Dumett, Alejandro Montaña y Víctor Rojas, y con el apoyo técnico y profesional de estudiantes de comunicación social, “El Puente” se ha consolidado como un espacio de diálogo académico y de sinergias con redes y asociaciones académicas que participan activamente en el programa.

Basados en una comprensión de la Filosofía para Niños como una práctica filosófica que trasciende las aulas tradicionales y aboga por una educación democrática basada en el diálogo y la resolución no violenta de los problemas, MARFIL, desde su origen en 2005, define una ruta de reflexión enfocada en identificar los límites y alcances de Filosofía para Niños (FpN) y su relación con la perspectiva social. Este interés surgió debido al escaso enfoque que, en ese momento, se daba a la propuesta de FpN desde una perspectiva social, predominando su aplicación en la educación formal en Colombia. Conocedores del trabajo de Juan Carlos Lago en España a mediados de los años noventa del siglo xx, y de algunas experiencias en México, varios docentes de Uniminuto emprendieron acciones que orientarían un eje temático clave para MARFIL, actualmente denominado MARFIL Reflexiones. Este enfoque condujo a la participación

en grupos y semilleros de investigación, así como a la creación de una colección dentro del sello editorial Uniminuto. Este interés se caracteriza por el carácter interdisciplinario de sus investigaciones, destacándose la participación de investigadores de diversas disciplinas, tales como psicología, filosofía, teología, trabajo social, pedagogía, comunicación y antropología. Este ejercicio se vincula al grupo de investigación “Pensamiento, Filosofía y Sociedad”, al Semillero de Investigación “Educación Filosófica y Creatividad Social” y al grupo de investigación Lisis, centrado en la educación filosófica, que inicialmente contó con investigadores de la Universidad de los Andes, Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Como resultado del citado trabajo investigativo, se han realizado ediciones y publicaciones de libros y revistas en alianza con editoriales y autores nacionales e internacionales. Dentro de estas obras se encuentran: *Filosofía para Niños, ideas fundamentales y perspectivas sociales* (2008); *Filosofía para Niños, práctica educativa y contexto social* (2013); *Filosofía para Niños, diálogos y encuentros con menores infractores* (2016); *Comunidades de diálogo, una apuesta de creatividad social* (2017); *Personas creativas, ciudadanos creativos* (2019); *Filosofía para Niños: experiencias pedagógicas* (2019); *Revista Internacional MAGISTERIO Educación y Pedagogía* No. 48 (2011); *Revista Internacional MAGISTERIO Educación y Pedagogía* No. 98 (2019); *Revista Internacional Crearmundos* No. 11 (2013); *Revista Internacional Crearmundos* No. 14 (2016); *Revista Internacional Childhood & Philosophy* No. 15 (2019); *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia* (2022); *Ciudadanía creativa: travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social* (2022) y *Filosofía en movimiento* (2023).

Toda esta travesía investigativa posiciona a MARFIL como un centro de pensamiento que, a través de la práctica filosófica, busca ampliar las reflexiones sobre la educación filosófica y conectarla con contextos donde el diálogo y la formación de comunidad son esenciales.

En relación a la proyección académica, MARFIL ha logrado socializar sus planteamientos con la comunidad desde la participación y coordinación de eventos desde el año 2008 en el tema de Filosofía para Niños y Ciudadanía Creativa. Dentro de los eventos realizados están: I Seminario Internacional de FpN en la Perspectiva de la Educación Social (2008), II Seminario Internacional de FpN: la comunidad de diálogo y la formación ciudadana (2009), III Seminario Internacional de FpN: pensamiento creativo y sociedad (2010), IV Seminario Internacional de FpN: democracia, diálogo y participación (2011), V Seminario Internacional de FpN & V Congreso Internacional de Creatividad e innovación Social CICI: pensar una Ciudadanía Creativa (2013), VI Seminario Internacional de FpN & VII Congreso Internacional de Creatividad e innovación Social CICI: construir una Ciudadanía Creativa (2016). Dentro de los profesores e investigadores invitados a dichos eventos están: Juan Carlos Lago Bornstein (España), Fabiana Olarieta (Brasil), Walter Kohan (Brasil), Irene de Puig (España), Félix García Moriyón (España), Oscar Brenifier (Francia), Angélica Sático (España), entre otros.

En el marco del relacionamiento internacional que ha desarrollado MARFIL, se realiza en el año 2019 la XIX Conferencia Bial de Filosofía para/con Niños ICPIC, que reunió más de 300 académicos, estudiantes e investigadores procedentes de los cinco continentes, permitiendo fortalecer redes académicas con distintos centros y universidades a nivel mundial. Internamente también posibilitó la integración de unidades de Uniminuto interesadas en el tema de infancia y ciudadanía.

Asimismo, dicho evento permitió visibilizar el trabajo filosófico con infancias en la comunidad nacional e internacional a través de piezas informativas en redes sociales y medios de comunicación.

Todo este devenir histórico del proyecto MARFIL da cuenta de un espacio permanente de interacción donde, a través de las comunidades de diálogo filosóficas, se ha estimulado el desarrollo del pensamiento multidimensional desde los elementos crítico,

creativo y cuidadoso en relación con los contextos sociales y familiares de los participantes.

Otra experiencia clave para resaltar en el ámbito colombiano es la del proyecto MARFIL, que lleva su nombre al hacer una relación entre los conceptos marginalidad y filosofía. Es una apuesta del Departamento de Filosofía de Uniminuto, para el desarrollo de acciones formativas, investigativas y sociales desde la propuesta de FpN. Desde su origen en 1998, ha venido orientando prácticas de formación filosófica en niños y adolescentes en condiciones de marginalidad, en busca de la generación de escenarios de encuentro en los que los participantes fortalezcan sus capacidades creativas, críticas y éticas desde un ejercicio dialógico que fomente la construcción de nuevas y mejores formas de vida. El proyecto MARFIL, mediante la orientación de procesos de formación de formadores, la animación de comunidades de diálogo a través de las prácticas sociales y profesionales, el desarrollo de proyectos de investigación y la coordinación de eventos de carácter nacional e internacional, ha propiciado un diálogo entre la propuesta de FpN y conceptos tales como ciudadanía creativa y marginalidad, contando con la participación de estudiantes universitarios y profesionales de diferentes áreas del conocimiento (Pulido, 2019).

De igual manera, MARFIL ejecuta sus proyectos desde un componente formativo, en relación con la función sustantiva de la docencia; este proceso se realiza a través de acciones de capacitación a docentes, profesionales, líderes sociales en temas relacionados con el fortalecimiento de capacidades de pensamiento, ciudadanía creativa, liderazgo, Filosofía para Niños, prácticas filosóficas, entre otras. Trabajo que se ha orientado a la manera de cursos y diplomados como un engranaje clave en los procesos de atención y acompañamiento a comunidades. Tal es el caso de los proyectos: fortalecimiento, ejecución, evaluación y seguimiento de la política de mujer, equidad de género e igualdad de oportunidades en el departamento de Cundinamarca, con la Secretaría de la Mujer de la Gobernación de Cundinamarca, el proyecto Procesos

comunitarios en el cerro sur de Suba: transformaciones del tejido social y fortalecimiento de la mesa de organizaciones, y el proyecto PARCCHE: fortalecimiento del Pensamiento Crítico y Acciones Resilientes, Cuidadosas, Comunicativas y Habilidades Emocionales en población vulnerable en Colombia. Estos últimos proyectos desarrollados en el periodo 2022 y 2023 con la participación de diferentes agentes¹⁰ sociales y en el marco de convenios de cooperación.

El trabajo de MARFIL se alinea con los principios de la Filosofía Aplicada, tal como lo describe José Barrientos, quien además subraya en algunas de sus obras el aporte que hace MARFIL en el desarrollo del filosofar a partir de metodologías que refuerzan la relación entre la filosofía y la existencia. Al respecto, Barrientos (2022) señala cómo la metodología de MARFIL “se resume en cuatro principios o guías: (1) Lectura de un texto; (2) Comprensión; (3) Generar un diálogo con el otro para crear comunidad; (4) Incentivar un diálogo con uno mismo para deconstruir el estigma e incentivar la construcción de la propia identidad” (p. 222). En este sentido, la apuesta por una metodología activa en la que, inspirados en Matthew Lipman, se logre una aproximación a la construcción de identidades en los participantes, destaca cómo MARFIL ha buscado ampliar las reflexiones filosóficas y conectarlas con contextos donde el diálogo y la formación de comunidad son esenciales, promoviendo prácticas filosóficas que tienen un impacto tangible en la sociedad.

La respuesta al contexto social colombiano

En atención a las demandas sociales que se han ido abriendo a partir de los movimientos políticos y sociales del país, como es el caso de la pasada firma de los acuerdos de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP),

¹⁰ Agente: Persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos (Amartya Sen, 2000).

más recientemente con los diálogos de paz con el ELN, y en particular en lo que tiene que ver con la participación política de diversos actores de distintos ámbitos del desarrollo colombiano (incluso las personas en condición de privación de la libertad), se constata un interés en aportar en la resignificación de elementos que han marcado la historia de los mismos, como el uso de las armas, la participación como ciudadanos en diversos ámbitos de la realidad nacional, y el restablecimiento de relaciones con el Estado o los entes y organizaciones que lo representan.

En esa medida, la posibilidad de acercamiento y comprensión de las formas como aquellos hombres, mujeres, niños, niñas y adolescentes asumen este proceso y se disponen a unas nuevas dinámicas de vida, interacción y ejercicio de la ciudadanía, se convierten en el foco al que desde distintas esferas de la sociedad les es prioritario apuntar. Todo esto teniendo en cuenta que se trata de una posibilidad grandiosa de restituir los derechos a quien corresponde, pero también de reivindicar a los ciudadanos, quienes si bien es cierto han sido parte de un conflicto o de una práctica de vulnerabilidad social, tienen la intención de contribuir a la construcción de un nuevo país.

Así lo afirman Alvarán et al. (2019) cuando indican que el desarrollo de las comunidades de diálogo puede aumentar las habilidades resilientes de niños y niñas en tanto que ellos logran pensar crítica, creativa y cuidadosamente su vida y su entorno, haciendo una lectura integral de su realidad y llegando incluso a mejorar su capacidades para enfrentar y sobreponer situaciones complejas.

A partir de las acciones investigativas y formativas de MARFIL, y teniendo en cuenta el desarrollo de rutas de intervención con comunidades que integran las tres líneas sustantivas de la academia: investigación, docencia y proyección social, se constata cómo el proceso señalado propone el desarrollo de acciones para la construcción de proyectos de creatividad social por parte de los participantes desde la puesta en práctica de comunidades de diálogo en ambientes diversos.

Bajo esta perspectiva, la comunidad de diálogo es un escenario de gran importancia para las personas (niñas, niños, jóvenes, adultos y facilitadores) que participan en ella, ya que definen la articulación entre la teoría y la práctica, apropiando métodos y metodologías que permiten llegar a la comprensión-acción-reflexión de la experiencia. Dentro de este enfoque se configuran, de manera conjunta, conocimientos y saberes que surgen de la propia experiencia, consolidando a la comunidad de diálogo como un instrumento que dinamiza, desde la perspectiva de FpN, las habilidades del pensamiento multidimensional (crítico, social y ético). (Cárdenas, 2012, p. 11)

De igual forma, cobra un papel importante el desarrollo del pensamiento multidimensional (entendido como pensamiento crítico, creativo y ético) a favor de la construcción de proyectos de vida, de relaciones y, por supuesto, de la paz, como un elemento denominador para toda intención de vida digna y de acciones de ciudadanía creativa para la búsqueda de una nueva idea de nación.

Dicho equilibrio entre el pensar crítico, creativo y cuidadoso en Lipman (1997) ha sido traducido como multidimensional, dando fuerza al carácter relacional y diverso del pensar en el cual, tanto lo cognitivo como lo afectivo, cobran un lugar relevante, al mismo tiempo que la dimensión valorativa centrada en aspectos éticos y sociales. En este orden de ideas, será claro que el enfoque de las habilidades de pensamiento es una manera concreta de materializar los procedimientos y las experiencias en las que acontecen los sujetos desde el fortalecimiento de argumentos, la interpretación de situaciones, el análisis crítico de la realidad en relación directa con las emociones y con las visiones de los demás sujetos que participan en un entorno concreto. (Rojas et al., 2023, pp. 9-10)

Dicha perspectiva del pensamiento se hace central en cada una de las acciones que emprende el proyecto MARFIL, dado su arraigo conceptual con la práctica de Filosofía para Niños y con su origen natural dentro de una escuela de filosofía. Esta orientación del pensamiento se ha planteado en varios

de sus trabajos, recientemente en el artículo “Desarrollo del pensamiento multidimensional para la construcción de una ciudadanía creativa”, publicado en la revista *Childhood & philosophy* como resultado de una investigación que indaga acerca del sentido y significado de las prácticas de un grupo de niños, habitantes de cinco localidades de Bogotá, explorando sus dinámicas de formación y la manera como estos, a través de la formación del pensamiento, se configuran como agentes sociales y constructores de paz (Rojas et al., 2023).

La gerencia social como alternativa clave para la evolución del proyecto MARFIL de Uniminuto

La revisión realizada de las acciones del centro MARFIL, y la identificación de sus alcances en términos de investigación, docencia y proyección social, llevan a pensar en la importancia de configurar una estrategia de gestión desde la gerencia social que permita un mayor alcance de sus objetivos, así como una cualificación de sus acciones y proyección en el tiempo. En este orden de ideas, la incorporación de procesos de seguimiento, monitoreo y evaluación de las acciones de MARFIL podrían afincarse desde la configuración de esta como una unidad académica y social, que se articule con las múltiples iniciativas que adelanta Uniminuto y para las cuales se cuenta con rutas de procesos y estrategias de seguimiento y funcionamiento. Así lo afirma Sulbrandt (2002) cuando señala el enfoque de la gerencia social:

Los programas sociales y la situación en la que operan, configuran un cuadro muy especial. De hecho, características propias de los programas sociales, dificultades de tipo organizacional en su ejecución y un medio ambiente sociopolítico muy particular obligan a ejercer un tipo de gerencia diferente de la que se puede practicar en otras áreas. Este nuevo campo de conocimiento y actividad se encuentra en pleno desarrollo, pero sus principales tendencias ya se han perfilado con claridad. (Sulbrandt, 2002)

Si bien se ha destacado toda una evolución de MARFIL en su identidad, concibiéndose como curso, semillero, grupo, proyecto y estrategia, su configuración, en la actualidad, demanda una atención más cuidadosa para asegurar la continuidad de sus prácticas, pese a su enfoque dialógico con las comunidades y el alto sentido de pertenencia de sus participantes y aliados. Así lo expresan algunas de las personas que han hecho parte de su historia:

Es una apuesta para cultivar el sentido crítico, creativo y cuidadoso. (Simón Dumett); Inició con un proyecto que fue operativo, luego táctico, luego estratégico y se ha ido configurando dentro de las apuestas institucionales como escuela de formación (José Gregorio Rodríguez); el proyecto MARFIL es un espacio que me ha dado la oportunidad de crecer como persona (Alejandra Herrerro); MARFIL es la expresión de gran parte de lo que es el Minuto de Dios (Nelson Bedoya); es un sueño, el sueño de una escuela, de un proceso (Camilo Medina). (Dumett et al., 2023)

En los últimos años, la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto, en su apuesta por “ofrecer educación superior de alta calidad y pertinente con opción preferencial para quienes no tienen oportunidades de acceder a ella, a través de un modelo innovador, integral y flexible” (Uniminuto, 2024), se ha destacado por su compromiso con la educación superior de calidad y su amplia cobertura en todo el país. Con más de 68 sedes y una comunidad de más de 100.000 estudiantes, Uniminuto ha implementado diversas iniciativas para apoyar a los menos favorecidos. Estas iniciativas incluyen programas de orientación profesional, asesoría vocacional y herramientas pedagógicas, que se ofrecen tanto de manera presencial como virtual en una red nacional de colegios. Así pues, configurar a MARFIL como una unidad administrativa es innovador en tanto que puede dinamizar y proyectar acciones formativas, investigativas y de proyección social desde la articulación de las funciones sustantivas y la puesta en marcha de escenarios de comunidades de diálogo en las que se potencie la interdisciplinariedad y el intercambio de experiencias y saberes entre los participantes.

Si bien el proyecto ya orienta procesos en este orden, la configuración de esta como unidad administrativa podrá asegurar el desarrollo de estas acciones, así como el seguimiento, monitoreo y evaluación de sus procesos. Desde dicha unidad se diseñarían planes de formación para docentes, estudiantes y comunidades, se contaría con un equipo de trabajo asignado, se cualificaría la formulación de proyectos de investigación, consultorías y proyectos sociales, articulados con las normativas vigentes y con las políticas formuladas por el gobierno en términos de investigación y proyección social. En tales acciones se pretenderá aportar en la formación de sujetos con altas habilidades críticas, creativas y éticas a través de prácticas concretas que incentiven su compromiso social y la participación ciudadana desde el desarrollo del pensamiento en sus respectivos contextos.

La estructura administrativa de MARFIL podría estar inscrita desde el marco de las Ciencias Humanas y Sociales, dada su clara apuesta por la integración funcional y productiva de los diferentes tipos de saberes que existen dentro de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Los alcances de los proyectos, tanto investigativos como formativos, propenden por instaurar procesos de acción y reflexión frente a determinadas situaciones, temáticas y/o problemáticas de interés colectivo, a partir del acompañamiento de diversos tipos de personas, donde también la comunidad de diálogo se constituye en la orientación para desarrollar los ejes conceptuales propuestos: persona, cultura, ciencia, sociedad, desarrollo, sujeto y subjetividades, comunidad y empoderamiento, política y participación ciudadana, pluralidad y democracia participativa, justicia, espiritualidades transformadoras (Uniminuto, 2023).

Desde esta perspectiva, MARFIL fortalecerá sus acciones investigativas, de docencia y de proyección social, con el propósito central de articular procesos en los cuales los participantes construyan conjuntamente escenarios de acción, encuentro y participación. Estos escenarios fomentarán la reflexión sobre el papel protagónico que poseen como ciudadanos en los distintos contextos sociales en los que se desenvuelven. Esta visión

destaca la continuidad entre lo individual y lo social, entre el sujeto y la cultura, y entre el conocimiento y la práctica. En este marco, se posicionan diversas relaciones en escenarios sociales, lo que requiere estrategias amplias para configurar la creación de identidades y subjetividades entre los diferentes interlocutores, generando, a través de la acción, el sentido de las comunidades de diálogo (Lorenzelli, 2004).

Dicha acción de MARFIL sería así concebida desde un ejercicio dialógico entre personas, grupos y comunidades en un proceso que integra el acercamiento a realidades específicas, la reflexión de orden académico realizada en asignaturas, los espacios curriculares de los programas, la intervención a través de prácticas profesionales y la formulación de proyectos y actividades formativas extracurriculares tales como cursos y diplomados de educación continua, además de eventos de orden académico, consultorías y proyectos de extensión.

Conclusiones

La mirada particular al desarrollo y gestión de un proyecto social como es el caso de MARFIL ha permitido identificar el significado de su experiencia en el desarrollo de comunidades de diálogo para la generación de ciudadanía creativa en contextos sociales vulnerables, y asimismo la importancia de plantear una estrategia gerencial que haga posible el crecimiento y fortalecimiento de sus iniciativas académicas.

Una vez revisado el accionar de este proyecto y los alcances logrados en el fortalecimiento de capacidades críticas, creativas y éticas en los participantes, se detecta el alto impacto de este proyecto, destacándose un crecimiento continuo en procesos de investigación con más de diez libros resultado de investigación con participación de autores nacionales e internacionales, un importante desarrollo en educación continua a través de más de diez versiones de su diplomado en Filosofía para Niños, la coordinación de eventos académicos de gran impacto local e internacional como fue el pasado ICPIC en 2019, la consolidación

del programa de radio “El Puente”, como un espacio radial con diez años de emisiones ininterrumpidas en temas de educación filosófica, ciudadanía creativa y desarrollo humano y social, sin dejar de lado los aportes individuales de quienes, haciendo parte del proyecto en calidad de investigadores, docentes o colaboradores, afirman haber logrado una comprensión especial de su ser maestro y una cualificación de su ejercicio profesional.

En este sentido, se deja planteada la intención de fortalecer el crecimiento de este proyecto y propiciar la construcción de un modelo de gerencia social que logre consolidar el trabajo de más de veinte años y llevarlo a un nuevo nivel con la posibilidad de fortalecer la articulación de sus trabajos de docencia, investigación y proyección social.

Teniendo en cuenta dicho interés, MARFIL lograría establecer articulaciones con todo tipo de saberes y disciplinas en tanto buscaría incentivar la práctica de este en ambientes sociales, educativos, empresariales, así como con el sector público y privado. Dicho proceso podría estar orientado desde cinco áreas: investigación, publicaciones y editorial, comunicaciones, desarrollo territorial y formación académica.

Así pues, consideramos que la organización de MARFIL como una unidad académica será innovadora en tanto que puede contribuir a la transformación y mejoramiento de las instituciones escolares, de contextos sociales y de las prácticas pedagógicas tradicionales. Todo ello a través de investigaciones, publicaciones y proyectos en los que el diálogo interdisciplinario y el encuentro de saberes sean centrales. De esta manera, MARFIL, con su trayectoria y reconocimiento, podría fortalecer un liderazgo en la implementación y desarrollo de procesos de formación relacionados con la educación filosófica y la construcción de ciudadanía creativa desde el fortalecimiento de capacidades de pensamiento a través del diálogo que favorezca la construcción de nuevas y mejores formas de vida.

Referencias

- Alvarán, S. M., Carrero, C. T., Castellanos, H. R., & Pinilla, H. Y. (2019). Resiliencia infantil y pensamiento multidimensional como factor de transformación social. *Praxis & Saber*, 10(23), 139-156. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k45v.23>
- Barrientos, J. (2022). *Plomo o filosofía. Entrenar para la desinserción social en prisión*. UNAM.
- Cárdenas, J. (2012). Apuestas de creatividad social en la comunidad de diálogo. En S. Dumett, J. Bejarano, M. Beltrán, C. J. Cárdenas, D. Santiago, & Y. Gallegos, *Comunidades de diálogo, una apuesta hacia la identidad y la creatividad social* (pp. 12-13). Uniminuto.
- Dumett Arrieta, S., Herrero, A., Bedoya, N., Rodríguez, J. G., & Medina, C. (21 de marzo de 2023). ¿Cuál es la historia del proyecto MARFIL? (N. Pacheco, Entrevistador).
- Dumett Arrieta, S., Prías, A., Rojas Chávez, V., & Santiago, D. (2016). La práctica de la comunidad de diálogo. En V. A. Rojas Chávez, *Filosofía para Niños: diálogos y encuentros con menores infractores* (pp. 187-189). Uniminuto.
- Dumett, S., Bejarano, J., Beltrán, M., Cárdenas, J., Santiago, D., & Gellegos, Y. (2017). *Comunidades de diálogo. Una apuesta hacia la identidad y la creatividad social*. <https://repository.uniminuto.edu/items/67aef8d3-62ef-48c7-a4aa-936f671166a0>
- García, L. (2002). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Ariel. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=210379>
- Lorenzelli, M. (2004). Capital social comunitario y gerencia social. *Cuadernos del CLAEH*, 27(88), 114-126. <https://ojs.claeh.edu.uy/publicaciones/index.php/cclaeh/article/view/143>
- Osorio, J., & Rubio, G. (2010). Investigación-Acción desde un enfoque pedagógico eco-reflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico-hermenéutico. *Paulo Freire, revista de Pedagogía Crítica*, 9(8), 97-107.
- Pulido, O. (2019). Editorial: filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica. *Praxis & Saber*, 10(23), 9-17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9738>

- Rojas Chávez, V. (2007). Filosofía para Niños en Uniminuto. En C. M. Gómez, & V. A. Rojas Chávez, *Filosofía para Niños: ideas fundamentales y perspectivas sociales* (p. 171). Uniminuto.
- Rojas Chávez, V., Herrero Hernández, A., Dumett Arrieta, S., Tabares Salazar, A., & García Gutiérrez, Z. (2023). Desarrollo del pensamiento multidimensional para la construcción de una ciudadanía creativa. *Chilhood & philosophy*, 19, 1-23. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.70385>
- Santiago Franco, D., & Rojas Chávez, V. (2016). Filosofía para Niños, sentidos y enfoques en Uniminuto. En V. Rojas Chávez, *Filosofía para Niños: diálogos y encuentros con menores infractores* (pp. 26-28). Uniminuto.
- Sulbrandt, J. (2002). *Introducción a la Gerencia Social. Diseño y gerencia de políticas y programas sociales*. INDES.
- Uniminuto (14 de noviembre de 2023). *MARFIL educación filosófica y creatividad social*: <https://www.uniminuto.edu/marfil>
- Uniminuto (14 de noviembre de 2023a). *Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*: <https://www.uniminuto.edu/facultad-de-ciencias-humanas-inicio>
- Uniminuto (14 de noviembre de 2023b). *Funciones sustantivas de Uniminuto*. <https://www.uniminuto.edu/funciones-sustantivas>
- Uniminuto (5 de noviembre de 2024). *Misión de la Corporación Universitaria Minuto de Dios*. <https://www.uniminuto.edu/index.php/mision>
- Uniminuto (2019). *Colecciones digitales*. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/11603/1/Proyectos%20sociales%20de%20formaciones_Rector%20C3%20ADa%20Calle%2080_2019.pdf
- Villamil León, A. Y. (2023). Obra Minuto de Dios. Puente que conecta y vincula individuos y comunidades, su impacto en el fortalecimiento del tejido social y la transformación en Colombia. En J. Castañeda Vargas, *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Uniminuto* (pp. 186-191). Uniminuto.

Filosofar como quien juega con un yoyo y una peonza: la apuesta de la filosofía lúdica^{11, 12}

Angélica Sátiro¹³

1. Filosofando como quien juega con un yoyo y una peonza

a) Filosofar

El verbo “filosofar”, que históricamente fue utilizado antes del sustantivo “filosofía”, nos guía en la perspectiva lúdica.

11 Este artículo está dedicado a los niños y a las niñas que tienen sus ideas presentes en este artículo, así como a sus familiares, quienes han apoyado su participación a lo largo de varios encuentros virtuales: Alexia Sánchez-Valverde Sátiro, 9 años (Pamplona, España), Ana Paula Sánchez Segura, 5 años (México), Gerardo Bustos-Núñez, 8 años (Escocia), Héctor Sánchez Segura, 9 años (México), Isaac Sánchez Segura, 7 años (México), Kenia De CosMateo, 8 años (Madrid, España), Laura Fernández de Freitas, 6 años (San Sebastián, España), Malena Arroyo Cerrina, 9 años (Madrid, España), Olivia Rousseau Figueroa, 8 años (Madrid, España), Pablo Sánchez-Valverde Sátiro, 8 años (Pamplona, España).

12 Este artículo forma parte de un conjunto de artículos que proponen una cartografía rizomática de la filosofía lúdica. Los artículos anteriores, citados en la bibliografía, han sido publicados entre 2021 y 2024 en el Butlletí Filosofia 3/18 del Grupiref, en la revista *Crearmundos* y en la revista iberoamericana de filosofía para niños *Pensar Juntos*. Algunos contenidos trabajados en este artículo fueron presentados en los eventos formativos llamados *filucatas* y en el Seminario de filosofía lúdica, durante los años de 2023 y 2024, con textos divulgados de forma privada con sus participantes. Las citas de las niñas y de los niños salen de encuentros virtuales realizados entre 2021-2022 en los que se dialogaba sobre un posible abecedario de la filosofía lúdica.

13 Asociación CREAR MUNDOS Bcn. La Casa Creativa - España
angelica@lacasacreativa.net
<https://orcid.org/0009-0001-4854-8396>

El término filosofar es uno de los problemas que se suele tratar en la historia de la filosofía. En la Grecia antigua algunos presocráticos lo traducían como “amor al saber” (conocimiento teórico) y otros como “amor a la sabiduría” (unión entre conocimiento teórico y práctico). Esta distinción ya sería importante de por sí, pero se amplió cuando entendieron filosofar como estudiar teóricamente la realidad. Desde la perspectiva de la infancia, pensar el mundo de forma lúdica es algo que proponemos que ocurra. Más tarde, los filósofos analíticos afirmaron que la filosofía no es conocimiento, sino actividad, por esto se trata de un conjunto de actos que conlleva el filosofar. La filosofía lúdica se une a esta perspectiva cuando se dedica a estimular el desarrollo de estos actos mentales que llama “habilidades de pensamiento”.

Henri Bergson, discordando de este enfoque, afirma que la filosofía tiene un contenido dado por la intuición. Esta perspectiva también es asumida por el Movimiento Filosofía Lúdica, porque las infancias¹⁴ captan la realidad de forma inmediata. Y si hay espacio, tiempo, escucha y método, ellas pueden elaborar lo singular e irrepetible que perciben en la fluencia misma de la vida. La filosofía es entendida de maneras variadas a lo largo de la historia, porque ha transcurrido al lado de otras formas de conocimiento como la ciencia, el arte, la política, la religión, etcétera. No es objetivo de este artículo profundizar en esta cuestión, que seguramente sigue siendo un problema filosófico abierto, por esto se hace filosofía de la filosofía. El artículo se inicia así, porque pretende delimitar desde cuál perspectiva nos situamos.

El punto de partida de la filosofía lúdica es la propuesta de Filosofía para Niños (FpN – P4C) de Matthew Lipman y

14 Se sabe que la palabra “infancia” se refiere a un colectivo, por lo tanto, no admitiría su plural. Utilizo la expresión “infancias” desde hace muchos años, pero fue en el libro “Ciudadanía creativa en el Jardín de Juanita”, publicado en 2018 por la editorial Octaedro (pp. 17-27) que he desarrollado las razones de hacerlo. Hay infancias diversas por razones culturales, sociales, físicas, mentales, etc. “Si hablamos de filosofar solamente desde una infancia, estaremos hablando de un ideal que no encuentra cabida en las circunstancias del mundo. Por lo tanto, filosofar desde las infancias es hacer humana la humanidad en su compleja y paradójica multiplicidad, desigualdad e injusticia” (p. 24).

su colaboradora Ann Margaret Sharp, por esto se trata de un *movimiento* dentro de este proyecto internacional. No nos interesa romper con el origen, pero tampoco repetirlo en sus fundamentos, materiales y formas iniciales. La filosofía lúdica es un movimiento centrado en el acto de filosofar, entendido como este amor al entendimiento de la realidad, desde una perspectiva dinámica que parte de la práctica y pretende llegar a conceptos, a juicios y a comprensiones más amplias y más profundas, sin negar la importancia de la intuición. De ahí la palabra “filosofando”, presente en el título. Luego está el aspecto procedimental del acto de filosofar, que suele aportar mucho a la educación de las infancias, porque ayuda a aprender a aprender. Pensar mejor, es aprender mejor. En este sentido todo empieza preguntándose ¿Cómo piensan las infancias?, ¿cuáles son los actos mentales presentes en su pensamiento?, ¿podemos estimular lúdicamente el desarrollo de estos actos mentales tornándolos más hábiles?, ¿qué aprendemos del modo como piensan las infancias? Todas estas preguntas han generado una propuesta metodológica con atención al qué piensan, cómo piensan y cuáles son los lenguajes para expresar este pensamiento.

El acto de filosofar con las infancias está entretejido de habilidades de pensamiento y se expresa en distintos lenguajes. Escuchar la voz de la infancia y observar sus variadas expresiones teniendo presente una cartografía de actos mentales, permite ayudarlas a desarrollar su propio pensamiento. Este artículo no explora esta dimensión de la filosofía lúdica, pero todos los libros del proyecto educativo Noria (www.octaedro.com/noria) tienen diversas propuestas para estimular el desarrollo de las habilidades de pensamiento de las infancias, además de su fundamentación. Una conclusión es cierta, lo que nos enseñó los más de veinticinco años de este proyecto es que, principalmente en las escuelas, este tipo de bibliografía ayuda a quienes desean iniciarse en este camino de la filosofía en la educación, desde una perspectiva lúdica.

b) Jugar

Una de las características del acto de jugar es ser una acción divertida. ¿Es posible jugar y no divertirse? Parece ser que la respuesta es no. ¡Nadie juega para aburrirse! Si exploramos significados etimológicos, encontramos muchos elementos que refuerzan esta idea. En las leguas semíticas, encontramos la raíz I'b (jugar), emparentada con I't (reír de sí mismo, burlar). En latín *iocus-i* significa broma, pasatiempo, diversión. Y *ludus-i* conecta juego y diversión. La filosofía lúdica es un movimiento que propone el ejercicio divertido del pensamiento, mientras se desarrolla. De ahí su lema: jugar a pensar y pensar jugando. ¿Qué significa esto? Esta pregunta puede generar diferentes respuestas, una de ellas es que disfrutar y reír es parte importante del proceso del desarrollo del pensar y del aprender. La experiencia del pensamiento puede ser divertida, por más exigente que sea. La placentera experiencia del pensamiento no conlleva pensar menos o pensar peor.

Lo que busca es despertar lo que Wagensberg (2007) llamó *gozo intelectual*:

(...) llamo 'gozo intelectual' al que ocurre en el momento exacto de una nueva comprensión o de una nueva intuición. (...) comprender e intuir es la ilusión de todo científico, sí, pero también la de muchas otras clases de mentes creadoras, como filósofos o artistas y, en mayor o menor medida, la de cualquier ciudadano inmerso en la incertidumbre del mundo. (Wagensberg, 2007, p. 23)

Filosofar lúdicamente con las infancias es despertar este gozo por comprender, intuir, saber, razonar, imaginar, percibir, aprender. Por esto, no se trata de un divertimento superfluo. ¿Qué pasaría si todas las infancias del mundo disfrutaran de pensar y encontraran placer en entender qué pasa en la vida, tratando de analizar sus supuestos y relaciones?, ¿será que nuestro planeta seguiría de la forma como está (urgencia climática, guerras, injusticia social, etcétera)? Jugando, las infancias pueden reinventar y resignificar sus ideas sobre el mundo. Además, la actividad lúdica configura el espacio

simbólico de la mente de las infancias. El gozo, el encantamiento y la fascinación de jugar a pensar configura una memoria lúdica que va más allá del espacio-tiempo en que ocurre y de las biografías que lo sostienen. Como afirma Schiller en *Cartas sobre la educación estética del hombre*, solo somos enteramente humanos cuando jugamos.

Divertirse es hacer algo agradable, ameno, gratificante, estimulante, motivador. Esta es la característica que reforzamos para el pensar desde la filosofía lúdica. ¿Y por qué no jugar y divertirse al aprender? Como la filosofía lúdica se realiza en la educación (formal, informal y no formal), es importante pensar en un aprendizaje agradable y gratificante, aunque hay quien cree que no se debería hacerlo. ¡Desgraciadamente todavía hay educadores amargados que piensan que aprender es un tipo de sufrimiento!

Homo ludens, homo sapiens, homo faber

Lo lúdico no es un rasgo específicamente humano. En sánscrito existe la palabra *kridati*, que expresa el significado del juego refiriéndose a las criaturas, a los adultos y a los animales. “El juego es más viejo que la cultura”, afirmaba Huizinga en su libro *Homo Ludens*. Esta obra es una referencia importante, porque delinea el telón de fondo de la filosofía lúdica, que se realiza en la acción educativa. La educación se da en el seno de la cultura. Para Huizinga, la cultura se desarrolla desde, por y para el juego en los diferentes momentos y espacios históricos. Según él, el juego es un fenómeno cultural que muestra un modo de ser tan importante como lo es el del *homo sapiens* (el humano que sabe) o el del *homo faber* (el humano que fabrica/hace). El *homo ludens* (humano que juega) se relaciona con el mundo y consigo mismo desde actos lúdicos. Este entendimiento nos ayuda a demarcar un territorio reflexivo que plantea el juego no solamente como recurso, técnica y metodología, sino como algo más profundo que caracteriza al ser humano y a unos rasgos culturales de las distintas sociedades. De ahí que este movimiento considera que la infancia es lúdica y puede contagiar a la filosofía de esta característica.

Muchas pedagogías miran al aprendiz como el centro de sus trabajos. Estamos de acuerdo con la idea de estar atentos a sus procesos, pero es necesario no olvidar que la educación pasa por la relación entre quien aprende y quien educa. Por lo tanto, la filosofía lúdica se suma a todas las iniciativas que tienen bien demarcadas las necesidades de la formación permanente de quien educa. Y, en el caso específico de este texto, es fundamental tratar a todas las personas de la comunidad educativa como *homo ludens*. Es decir, como sujetos que juegan simbólicamente, y mientras lo hacen, crean la cultura. La implicación en primera persona de los y las educadoras es algo esencial en esta línea de trabajo. ¡No se enseña filosofía lúdica! Se crean las condiciones para que ella ocurra y se disfruta de la experiencia vital de hacerla, sea en casa, en las escuelas, en los museos y demás espacios culturales.

c) Filosofando como quien juega con un yoyo

El yoyo es un juguete antiguo que tiene su origen envuelto en misterio. En la historia de este juguete hay especulaciones sobre su existencia en la antigüedad de Grecia, China y Egipto. Sin contar que la etimología parece estar conectada a Filipinas, bien como su renacimiento en el siglo xx. Algunos atestiguan que no era solamente un juguete sino una ofrenda ceremonial a los dioses, cuando una persona llegaba a la mayoría de edad o, incluso, un instrumento de caza. Este juguete, que está constituido de dos discos pequeños con un eje que los conecta y una cuerda enrollada a su alrededor, es una buena metáfora para algunos aspectos de la filosofía lúdica.

Uno de ellos es el hecho de generar movimiento y concentración lúdica. Para jugar bien al yoyo hay que concentrarse en sus movimientos de subir y bajar haciendo que sean resultantes del movimiento sincronizado de la mano. El dedo medio o anular introducido en un nudo lanza el objeto hacía abajo hasta golpear el final de la cuerda. La filosofía, en alguna medida, es un movimiento consciente hacía abajo, porque busca las raíces de las ideas, los fundamentos de los conceptos.

Para ello, hace falta concentración, atención e intención de hacerlo. El yoyo es lanzado de forma que tienda a enrollarse de nuevo hacia la mano, para ser lanzado nuevamente. En algunos casos es posible dejar el yoyo girando algún tiempo antes de regresar a la mano. Este movimiento es una buena metáfora de la reflexión sistematizada y continua que caracteriza el filosofar, que además de profundizar, busca ampliar el conocimiento, cuestionarlo, argumentarlo, contrastarlo.

Jugar a pensar lúdicamente es filosofar con todas estas características, poniendo énfasis en lo placentero, agradable y divertido de hacerlo. Ser agradable y gratificante es inevitable consecuencia de un aprendizaje vivido como una experimentación lúdica, que es una de las características de la creatividad. Por esto, la filosofía lúdica es una propuesta de educación creativa. Otras de sus características son la atención/concentración, el flujo, el interés y la participación voluntaria en las tareas propuestas (jugar por obligación no es jugar, es ser objeto del juego del otro!). Todas estas características de la experimentación lúdica son deseables para despertar las ganas de aprender y la posibilidad de hacerlo bien. El acto de jugar a pensar propuesto por la filosofía lúdica provoca metodológicamente el desarrollo de la atención, de la concentración, del flujo, del interés y de la participación voluntaria, algo que ocurre cuando se juega con el yoyo.

Etimológicamente, las lenguas sajonas vinculan lo lúdico al movimiento, *laikan* es jugar y saltar; *lâc* y *lâcan* es jugar, saltar y moverse. El inglés actual tiene dos palabras que también son interesantes en este sentido: *play* (acción de tocar un instrumento, jugar, etcétera) y *game* (juego, deporte, pasatiempo, etcétera). Esta última se relaciona con *gamificación*, una palabra de moda en las escuelas actuales, que implica tratar lúdicamente las diferentes actividades que se realizan.

Lo lúdico implica movimiento, por lo tanto, una filosofía que lleva este apellido es movida, vital, energética, enérgica y energizante. Los movimientos implican dinámicas, cambios, inquietud, relaciones con el tiempo y con el espacio. En filosofía lúdica nos interesan todos los sentidos y significados de la

palabra movimiento. Buscamos estimular el desarrollo del pensar a partir del cuerpo en movimiento. Entendemos que el pensamiento se mueve cuando filosofa, cuando se expresa de manera crítica, creativa y ética. En las propuestas educativas planteadas, tenemos claro que lo lúdico mueve sentimientos, afectos y emociones en los procesos del hacer, del actuar y del pensar creativo.

Digamos que la filosofía lúdica habita el movimiento. Incluso, ella se presenta como un movimiento dentro de FpN, y no como algo más fijo como puede ser un programa, un currículo, un método, un proyecto, etcétera. Y aunque se conecta con la bibliografía del proyecto editorial Noria (www.octaedro.com/noria), la filosofía lúdica no se agota en sus publicaciones y propuestas, porque pretende seguir moviéndose de manera plural, inclusiva, investigativa, innovadora y por tiempo indefinido. Por esto, el colectivo que hoy se reúne alrededor de este movimiento seguirá filosofando como quien juega un yoyo, en un vaivén propio de un camino investigativo, experimental, creativo y abierto.

d) Filosofando como quien juega con una peonza

La historia de la peonza cuenta con evidencias de su uso desde la antigüedad de Mesopotamia, Roma, Grecia, China e India. Se cree que puede haber sido un sistema primitivo de hacer fuego y que fue utilizada en algunas culturas para realizar rituales y profecías que implican el azar. Para Huizinga, en su libro *Homo Ludens*, entran en el concepto de juego, los ritos, la magia y el misterio – podríamos preguntarnos: ¿es misterioso el impulso lúdico en los humanos?, ¿a qué necesidad responde el juego? En cualquiera de estas preguntas, la búsqueda de respuesta supondría asumir el carácter enigmático de lo lúdico. Roger Caillois, en su *Teoría de los juegos* nos instiga con la idea de que la relación del juego con el misterio estriba principalmente en el azar, que está presente en todo tipo de juegos. Así, la necesidad de respetar el misterio y el azar nos conduce al impulso lúdico. Es más, ¡necesitamos del misterio para seguir jugando!

La filosofía lúdica asume el importante papel del azar, entendiéndolo como lo hacía Nietzsche, quien piensa que la condición general del mundo es el caos regulado por el azar, porque el orden es una interpretación antropomórfica. Para Nietzsche el azar es múltiple, fragmentado, caótico, con poder constructivo y también destructivo. Para él, saber afirmar el azar es saber jugar, por esto Zaratustra reclama para sí la inocencia que posibilita surgir nuevas formas: "Mi palabra es: ¡dejad que el azar venga a mí, es inocente como un niño!" (Nietzsche, 2009, p. 213). Y es este mismo filósofo quien considera a un ser humano maduro cuando es visible la misma seriedad con que jugaba siendo todavía una criatura.

Las peonzas, tradicionalmente, estaban hechas de madera por artesanos, para que pudieran soportar los golpes de los adversarios. También hay constancia de peonzas fabricadas por las infancias, incluyendo, en algunos casos, semillas y frutos secos en su interior para que funcionaran como sonadores. Así, para los niños y las niñas, jugar a construir el juguete era una acción lúdica que precedía el juego en sí.

Esta también es una metáfora para explorar el propósito de la filosofía lúdica. Su propuesta es *filosofar desde las infancias*. Es decir, tener a las infancias como punto de partida. En este caso, lo que interesa no es solamente qué puede hacer la filosofía por las infancias, sino también qué aportan las infancias a la filosofía. Las infancias son lúdicas, por esto, esta filosofía también lo es, porque se aúna con este modo de ser. Es decir, es coherente con la cultura de la infancia y no solamente ofrece recursos lúdicos para filosofar.

Además, las infancias aportan *espontaneidad* e *ingenuidad*. Estas dos características también nos interesan para reflexionar sobre las relaciones entre el pensar y el hacer de la filosofía lúdica. Las criaturas son filósofos y filósofas ingenuas en el sentido etimológico de la palabra, que viene del latín *ingennus* y se refiere a la condición de un ser humano libre en contraposición al ser esclavo o siervo. Esto va en consonancia con el origen etimológico de la palabra *espontaneidad*, que viene del latín

spontaneus, que significa voluntariamente, sin ser obligado. Para esta línea de FpN, la condición de libre pensador de los niños y de las niñas delinea el punto de partida para jugar a pensar. Estar falto de malicia no significa ser menos capaz de pensar, sino estar más abierto y flexible para pensar la realidad, dentro y fuera de las explicaciones e interpretaciones ya realizadas sobre ella. El candor y la sinceridad de las infancias permiten explorar lúdica y creativamente los entendimientos del mundo y de sí mismo.

Esta filosofía cándida es espontánea, permite el desarrollo de pensamientos sintientes¹⁵ en su multiplicidad de expresiones y de lenguajes con libertad, naturalidad y frescura. De esta manera, jugar a pensar es la expresión del filosofar desde la condición ingenua y espontánea de las infancias. Esta condición demarca maneras de hacer diferenciadas, una de ellas es el protagonismo lúdico de las infancias en su proceso de aprender a pensar mejor por sí mismas de forma creativa, crítica y ética.

La peonza, al girar se mantiene de pie de manera equilibrada, porque mantiene la orientación de su eje de rotación. Ella gira sobre sí misma además de describir círculos en el espacio donde se mueve, a esto se llama efecto giroscópico. Otra analogía interesante para hablar de lo que se pretende con la filosofía lúdica. Cada niña, cada niño es convocado a poner voz en sus ideas, desarrollando su capacidad de pensar autónomamente, como la peonza que gira sobre sí misma. A la vez, como la peonza que hace círculos mientras gira sobre sí misma, está la propuesta de pensar en voz alta, de forma dialógica, en compañía de los demás, en comunidad, como propone Mathew Lipman, el creador de FpN. Escuchar y valorar las voces de cada sujeto y del colectivo que se expresa en la comunidad de diálogo, es una de las acciones fundamentales de la filosofía lúdica. Por esto, la voz de las criaturas es incluida en este artículo desde su lugar de protagonistas y no meramente como ejemplo y/o ilustración de los conceptos e ideas planteados. Esta es la consecuencia lógica de *filosofar desde las infancias*.

15 Expresión utilizada por Martha Nussbaum en su libro *Paisajes del pensamiento*.

e) Filosofando como quien juega con un yoyo y una peonza

El yoyo y la peonza existen desde tiempos remotos y fueron actualizándose a lo largo de los años. Además, hay modalidades para principiantes y para profesionales. Sin contar que con ellos juegan las niñas, los niños y los adultos. Podemos hacer un paralelismo con la filosofía, que es una forma de conocimiento humano que viene desde la Antigüedad y que sigue viva en la actualidad de diferentes maneras, una de ellas, aquella que se encuentra con la infancia y se nutre de ella. La filosofía lúdica ofrece posibilidades para jugar a pensar con las diferentes infancias, las cronológicas y las internas, presentes en los adultos. De hecho, en esta línea, los espacios de formación de educadores se dedican a evocar a las niñas y a los niños interiores, que están dormidos. Además de estimular a los que están despiertos a seguir así.

Tanto el yoyo como la peonza son juguetes que implican un movimiento corporal que se relaciona con el objeto. El cuerpo se sitúa en la actividad lúdica con el yoyo y la peonza con la mente concentrada en el juego. El placer es fácilmente reconocible en sus expresiones y en sus risas. La palabra suele acompañar esta acción simbólica que ocurre de forma simultánea dentro y fuera del juego. Jugando se establecen acciones comunicativas dialógicas, además de estímulos variados que van desde los sensoriales hasta los más abstractos e imaginarios. Lo mismo pasa en la filosofía lúdica, que ofrece espacio y tiempo para jugar a pensar desde el cuerpo en movimiento y/o en reposo.

2. La apuesta de la filosofía lúdica

Desde sus inicios, inspirada por las ideas de John Dewey, la labor de la filosofía lúdica se aprende haciendo y reflexionando sobre la práctica a través de procesos metacognitivos. Entendemos que de esta forma las vivencias son transformadas en experiencia y la experiencia se convierte en conocimiento, en un conjunto de saberes que permite jugar a pensar y pensar jugando de manera consecuente y coherente. Por esto, la filosofía lúdica

es un *movimiento*, un continuo hacerse a lo largo del tiempo, constituyéndose como un corpus conceptual y una propuesta metodológica de manera específica y diferenciada. Su objetivo es compartir diferentes maneras de pensar y de expresar el entendimiento del mundo y de sí mismo desde una práctica realizada desde el inicio de este siglo. Lo suyo es investigar, inventar y reinventarse continuamente, por esta razón, este artículo estimula a trillar este camino creativo y autocrítico. Es decir, se trata de conceptualizar a partir de un acontecer histórico, en movimiento, visible, abiertamente expuesto a lo contradictorio y obviamente discutible.

El Movimiento filosofía lúdica reivindica la dignidad del pensamiento de las infancias y de su forma lúdica de vivirlo y de expresarlo. El concepto filosofía lúdica viene siendo desarrollado a lo largo de los años, desde finales de los años ochenta del siglo xx, cuando empecé, en Brasil, el trabajo con el proyecto internacional FpN. Durante una década, he estado poniendo en práctica la propuesta de la FpN en la red Pitágoras de escuelas de infantil a secundaria, además de formar el profesorado responsable de las actividades en el aula. A partir de esta experiencia con la propuesta de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp se inició un camino de investigación-acción-creación a finales de los años noventa, que resultó en el ya citado Proyecto Noria. Dicho proyecto educativo-editorial, desarrollado conjuntamente con la catalana Irene de Puig (www.grupiref.org), se dedica a la infancia de 2 a 11 años, ofreciendo literatura filosófica para la infancia y guías educativas para los educadores. Desde el año 2000 hasta los tiempos actuales, su bibliografía tiene presencia en variadas escuelas de países iberoamericanos e Italia. Incluso ha estado presente en contextos educativos más amplios. Por ejemplo, en México, el libro *Jugar a pensar con niños y niñas de 4-5 años* formó parte de la reforma de educación infantil, y llegó a todo el territorio nacional. Diferentes cuentos del Proyecto Noria también están presentes en los proyectos de bibliotecas mexicanas. Además, hay estados que tienen a la bibliografía Noria como eje para un trabajo con la infancia de altas capacidades, como es el caso de Guanajuato. En Brasil, el

libro *Jugar a pensar con niños y niñas de 3-4 años* formó parte de la formación nacional del profesorado de educación infantil, y fue distribuido en variadas bibliotecas del país. Además, algunas propuestas de este proyecto fueron reconocidas con diferentes premios de innovación educativa en España y en México, como fue el caso del proyecto de ética y estética ambiental *El Jardín de Juanita*.

En 2016, se publicó el *Manifiesto de la filosofía lúdica* en el libro *Filosofía Mínima*, con el objetivo de demarcar un movimiento en el espacio que une filosofía e infancia. En 2024 este manifiesto fue revisado por el grupo de participantes del seminario de filosofía lúdica y fue publicado en el número 8 de la revista iberoamericana de FpN *Pensar Juntos* (http://revistapensarjuntos.com/wp-content/uploads/2024/08/1_Manifiesto-Filosofia-ludica.pdf). Esta narrativa de acciones, publicaciones y propuestas, significa que este concepto es una forma de pensar teóricamente a partir de una práctica, que viene siendo realizada a lo largo del tiempo en diferentes contextos y por variados colectivos y personas interesadas en defender la dignidad de la infancia desde su capacidad de pensar y de expresarse **lúdicamente**.

a) Ampliando perspectivas y replanteando la relación entre contenido y forma

La filósofa Marina Garcés (2015) afirma:

Lo que podemos pensar es inseparable de quién puede pensar. Contra el aristocracismo de la filosofía pura, se abren las grietas por las que su vocación igualitaria, esa premisa de que a todos nos es dado por igual pensar, puede hacerse realidad. (p. 102)

En acuerdo con ella, la filosofía lúdica amplía su perspectiva. Cuando la filosofía se une a las infancias (quiénes piensan), es fundamental escuchar qué piensan y, además, estar atentos a cómo lo expresan (diferentes lenguajes). Por esto, siempre se está en contacto directo con infancias de diferentes condiciones

(sociales, culturales, físicas, mentales, etcétera), además de explorar sus variadas posibilidades expresivas, el gesto, el sonido, el dibujo y demás lenguajes visuales y plásticos, entre otras. Asimismo, se suelen realizar lo que llamamos “filuperformances”, “filuinstalaciones”, “filuclown”, entre otras, que son expresiones artístico-filosóficas que investigamos, desarrollamos y proponemos dentro de las actividades de filosofía lúdica. Para saber más sobre estas propuestas y enfoques, recomiendo consultar el libro *Jugar a Pensar con el arte – la filosofía lúdica y el desarrollo del pensamiento creativo*, 2024, ed. Octaedro.

Por esto filosofamos desde las infancias, lo que implica replantear la relación entre contenido y forma. Es decir, importa *qué* dicen y *cómo* lo dicen. En los videos del proyecto Reinicia tu mundo, de Aprendemos Juntos (<https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es/reiniciatumundo>), trato de conectar los enunciados de las criaturas con lo que está presente en la historia de las ideas. ¡Es impresionante constatar en las palabras de las niñas y de los niños, ideas presentadas por filósofos y filósofas a lo largo del tiempo! La observación de las infancias, atenta y sostenida en el tiempo, generó el giro perceptivo que hizo nacer la filosofía lúdica. Realizar una escucha atenta de sus expresiones es algo que el movimiento practica desde sus inicios. Dichas expresiones se dan a través de variados lenguajes, el oral, el escrito, el gestual, el sonoro, el visual y plástico. Por lo tanto, se trata de acompañar el juego del pensamiento con las infancias, de manera amplia. Pensar con ellas y observar cómo se dan cuenta de su propio pensamiento nos ayuda a replantear muchas de nuestras certezas y teorías. Si nos resistimos a la tentación de explicarles todo, vemos cómo buscan maneras de entender la *voz en off* que es su propio pensamiento. Al hablar de su diálogo interior, se descubren jugando a pensar, se asombran con sus propias dinámicas y actos mentales. Y se inquietan sobre cómo llegaron a pensar aquello que expresan, algo fundamental para llegar a ser un pensador consciente, autocrítico y autónomo.

Filosofar desde las infancias implica un replanteamiento sobre la relación entre medios y fines. Seguramente esto nos

hace pensar en recursos motivadores, en metodologías, en técnicas para lograr la finalidad de filosofar con las infancias. Los medios necesitan reflejar una forma lúdica de pensar partiendo del cuerpo en movimiento y en reposo, asumiendo el poder del asombro, generando placer, conectando percepción, imaginación y razonamiento. Evidentemente este es un importante ámbito, pero no es el único.

Filosofar desde las infancias no es solamente una cuestión de llevar la filosofía a una determinada etapa de la vida humana y proponer recursos lúdicos para hacerlo. Es experimentar el acto de pensar como divertido, lo que conlleva aprender con placer. Es proponer la infancia como modo de vida filosófico, que es atemporal y que quizás pueda generar distintos futuros posibles para las sociedades, ciudades, países.

b) El potencial educativo y filosófico del arte

El arte impacta directamente nuestra sensibilidad y nuestra capacidad de pensar, además de revelar el simbólico social. Las obras de arte ejercen influencia en nuestro ser, independientemente de que nos guste o no. Si nos gusta, nos conducirá amablemente por caminos placenteros. Si no nos gusta, el arte provocará inquietudes necesarias para problematizar la realidad que expresa y/o busca cuestionar. Estas características tornan innegable su potencial educativo y filosófico. La experiencia filosófica vivida en procesos de cocreación realizados entre una artista, niñas, niños y la autora de este artículo, suman elementos a este texto. En 2021 nos reunimos virtualmente con un grupo de criaturas,¹⁶ que ha dialogado a partir de una propuesta de pensar conceptos concretos que formaron parte de una exposición (en

16 Los niños y niñas que tienen sus ideas presentes en este artículo, son: Alexia Sánchez-Valverde Sátiro, 9 años (Pamplona - España), Ana Paula Sánchez Segura, 5 años (México), Gerardo Bustos-Núñez, 8 años (Escocia), Héctor Sánchez Segura, 9 años (México), Isaac Sánchez Segura, 7 años (México), Kenia De Cos Mateo, 8 años (Madrid, España), Laura Fernández de Freitas, 6 años (San Sebastián, España), Malena Arroyo Cerrina, 9 años (Madrid, España), Olivia Rousseau Figueroa, 8 años (Madrid, España), Pablo Sánchez-Valverde Sátiro, 8 años (Pamplona, España).

Barcelona) de libros de artista de Neus Bruguera y de algunas conferencias de la autora de este artículo.¹⁷

Vino de Gilles Deleuze la idea de hacer un *abecedario* de la filosofía lúdica, sumada la idea del *rizoma* y de la *cartografía*, del mismo autor y su compañero Félix Guattari, confluyendo algunos elementos que podrían ser, simultáneamente, filosóficos y lúdicos. Deleuze y Guattari en su libro *Rizoma* y en otras obras exploran esta metáfora para mostrar algunos principios: no hay jerarquía entre conceptos, lo que hay es pluralidad, multiplicidad, conectividad, juego, un camino experimental, investigativo, abierto a descubrir nuevas posibilidades. Con estas premisas de fondo, se hicieron listas de conceptos que parecían fundamentales para practicar filosofía lúdica con las infancias. De ahí, se invitó a un grupo de diez infantes de 5 a 9 años, moradores de diferentes regiones de España y de otros países. A través de encuentros virtuales, nos pusimos a jugar a pensar inicialmente sobre algunas de las palabras concretas. La idea era que participaran en la escritura de algunos conceptos puntuales de tal forma que podrían ser citados, así como se citaría a algunos filósofos y sus pensamientos.

También vino la idea de que el grupo pudiera jugar a pensar a partir de los libros de artista de Neus Bruguera, que se conectaban a estos conceptos sobre los cuales dibujaban, escribían, pensaban y dialogaban. Fue una experiencia estética interesante que llenó los encuentros de metáforas visuales, convirtiéndose en una poética de la infancia. En 1907 Sigmund Freud dio una conferencia bajo el título *El creador literario y el fantaseo* (1989), defendiendo que las criaturas se comportan como los poetas, porque juegan a crear un mundo propio. Y lo hacen incluyendo las cosas de su mundo “real” que le agradan, ordenándolas de una manera que les satisfacen (pp. 127-128).

17 La primera fue la charla inaugural de la XXIII Conferència Filosofia 3/18, organizada por el GrupIREF en mayo de 2021. El artículo que sostiene las ideas desarrolladas en la charla fue publicado en el *Butlletí Filosofia 3/18*, nº 128-129. El GrupIREF es la sigla de Grup d’Innovació i Recerca per a l’Ensenyament de la Filosofia, que nació en 1987 y desde entonces se encarga de promocionar la filosofía 3/18, formando profesores, elaborando materiales educativos y acompañando actividades en centros escolares. Parten de la obra de Matthew Lipman y proponen nuevos materiales.

Jugar es entonces un hacer creativo que genera realidades psíquicas, que son tomadas en serio por las criaturas. Desde la perspectiva psicoanalítica de Freud, el juego en la infancia se abre al universo del lenguaje, al de la constitución de sujetos capaces de orientar sus deseos y participar de la generación de la cultura. Los juegos simbólicos que se dan en la infancia tienen un poder que va más allá de la adaptación social, porque son de representación, ficción y creación.

Teniendo en cuenta estas ideas, vamos a considerar la participación del grupo de infantes en este artículo. Después de ver los variados libros de artista creados por Neus para representar a los conceptos de la filosofía lúdica, el grupo de criaturas concluyó que *sus personajes hacen cosas diferentes, como las personas*. Este es un elemento fundamental de la filosofía lúdica: cada uno aporta desde su singularidad, desde su diferencia. Por esto, las citas de la voz de las criaturas son un reflejo de la multiplicidad humana y de la investigación-acción-creación que caracteriza el movimiento de la filosofía lúdica, que está siempre buscando, experimentando, actuando, creando y aportando a la construcción colectiva.

3. La infancia es vida lúdica

Olivia Rousseau Figueroa (8 años) comentó en uno de nuestros encuentros que *la infancia es vida*, mientras los demás destacaban que esta vida de la infancia estaba constituida de juego, de diversión, de alegría de vivir. A continuación, veremos una parte de su diálogo sobre este tema.

- La infancia es vida y es mejor que la fase adulta. La infancia es tiempo de imaginación, pero pasa todo muy rápido. Al convertirse en adulto, ya no hay vida o no queda casi nada para vivir. Por esto, hay que recrearte y volver a nacer. (Olivia, 8 años)
- La infancia es jugar, caminar, conversar. La infancia es mejor que la fase adulta, porque se encarga de jugar. Los adultos son más inteligentes, pero se encargan de cocinar, de llevar las niñas y los niños a las actividades, etcétera. (Isaac, 8 años)

- La infancia es más libre y tiene más energía, más amigos. Durante la infancia conocemos gente de todo el mundo. Los adultos tienen amigos del trabajo, de la familia. Los adultos necesitan trabajar, conducir, cuidar de los pequeños, aprender tecnología, cocinar, entender los intereses de los niños. La infancia es más libre, por esto tiene más oportunidades de explorar la vida. Los adultos no suelen quedar para jugar con sus amigos, por esto no se divierten como los niños. Los niños ganan de los adultos porque tienen tiempo, libertad y energía. (Gerardo, 8 años)
- Estoy con Gerardo, somos más libres, por esto ganamos de los adultos. (Isaac, 8 años)
- Los adultos se divierten, a su gusto, quizás sea menos que nosotros. (Olivia, 8 años)
- Los adultos se divierten, pero no tanto, porque los niños tenemos más imaginación, por esto nos divertimos más. (Kenia, 8 años)
- Yo me divierto jugando a imaginaciones. (Laura, 5 años)

En este encuentro, las criaturas nos dejaron a los adultos de una manera que merece reflexión, porque veían nuestras vidas como más aburridas que las suyas. Algo de verdad existe en sus colocaciones que seguramente están basadas en una lectura de su realidad. La vida juguetona que caracteriza la infancia es la principal inspiración para este movimiento de filosofía que lleva el adjetivo lúdico. Esto porque se entiende la filosofía como un modo de vida consciente, conforme plantea Pierre Hadot cuando estudia la filosofía antigua y resalta su foco en el arte de vivir: “La forma de vida filosófica es, simplemente, el comportamiento del filósofo en la vida cotidiana” (Hadot, 2009, p. 151). El comportamiento filosófico es aquel que medita, reflexiona, piensa sobre sí mismo y sobre el mundo. Es decir, volvemos a la fuerza del acto de filosofar en esta línea educativa. Un acto que no tiene porque ser aburrido.

a) Jugar a pensar: el hacer lúdico como resistencia política

A partir del siglo XVIII, con la revolución industrial, el juego es considerado opuesto al trabajo y a la productividad. Por esto,

pasa a ocupar un lugar poco serio y menor dentro del ámbito de las actividades humanas. Así, el juego se convirtió en un lugar propio de la infancia, entendiéndola como inferior. Este artículo no pretende profundizar en esto, pero es importante dejarlo enunciado, porque es uno de los temas a seguir problematizando.

La sociedad neoliberal convirtió el ocio en objeto de producción y de consumo masivo. Así, el tiempo libre, las diferentes manifestaciones culturales, el arte, los viajes, los deportes, los juguetes, etcétera, son gestionados con la lógica del capitalismo, ¡infelizmente! Esto implica tratar las actividades lúdicas como medios y no como fines en sí mismos, lo que configura una traición a su carácter propio. Quizá sea posible averiguar en el discurso de estos niños y niñas el resultado de este tipo de sociedades en la vida adulta, que aparece como aburrida, porque siempre está realizando las tareas que sostienen esta sociedad neoliberal.

Muchas y variadas son las teorías sobre el juego, pero hay en ellas algunos rasgos que son comunes y nos interesa destacar. Son ellos: lo incierto, lo ficticio/imaginario y el hecho que la actividad lúdica es un fin en sí mismo. Estos aspectos aparecen en lo que afirman las niñas y los niños cuando explican su concepto de infancia. Estas características están consideradas en la filosofía lúdica, cuando trata de la dimensión del riesgo, de la imaginación, de la creatividad, del placer, etcétera. Esto porque reivindica la acción de jugar a pensar como resistencia política que lucha por la dignidad de la existencia lúdica de la infancia y de su pensamiento. La infancia es vida lúdica, estamos de acuerdo con sus voces y con lo que ha afirmado Gerardo (8 años):

El juego es algo extraordinario, porque cuando juego me siento libre, feliz, con energía en el cuerpo. El juego me da inspiración para hacer algo en el mundo, porque me da imaginación. Puedo jugar incluso con quien no me llevo bien. A través del juego podemos hacer diferencia en el mundo. Por ejemplo, una persona puede encontrar talento creando juegos, otra puede hacer la diferencia a través de algún deporte.

b) “Reír hace al corazón hacer pum... pum... Mi corazón batió mucho”: la poética de las infancias, la risa y el cuerpo que inspira la filosofía lúdica

El título de este capítulo trae elementos de diversosos aportes del grupo de niñas y de niños. En cada uno de nuestros encuentros, hicimos evaluaciones figuroanalógicas,¹⁸ Alexia comentó en una de ellas: “mi corazón batió mucho, me siento bien y me he divertido”. Héctor complementó: “reír hace al corazón hacer pum... pum...”. Enseguida dijo Gerardo: “Aprendí mucho y pienso como Laura [que había afirmado anteriormente que “pensó mucho”, porque había necesitado mirar y escuchar atentamente]. Sentí que mi mente creció. Te sientes más preparado para la vida, porque esto de jugar a pensar nos da más conocimiento. En este punto, Héctor añadió: “Esto nos hace más inteligentes...”

Alexia, que evaluaba uno de nuestros diálogos filosóficos, decía que en aquel encuentro había reído en función de las actividades propuestas y de las ideas originales que decían los demás compañeros. Héctor, demostrando cómo su sentido interoceptivo¹⁹ funciona bien, afirmó: “Reír hace al corazón hacer pum... pum...”.

Unos meses después he escuchado una frase similar de una psicoanalista, en un encuentro que he realizado con el Seminario de Filosofía Política de la Universidad de Barcelona. Mientras presentaba la filosofía lúdica y sus conexiones con la filosofía política, en algún momento dialógico la participante afirmó que su corazón latía aceleradamente durante nuestro encuentro y era por alegría. Este efecto corporal y anímico es lo que propone causar la filosofía lúdica. Esta es una de las maneras de hacer filosofía desde el cuerpo y desde la infancia. Jugar a pensar no es una actividad puramente cerebral, además el cerebro forma

18 La evaluación figuroanalógica es una herramienta desarrollada desde la perspectiva de la filosofía lúdica y está presente en diversos libros de la bibliografía del proyecto Noria (www.octaedro.com/noria)

19 La interocepción es una de las habilidades plurisensoriales que estimulamos en los encuentros de filosofía lúdica. El sentido interoceptivo informa sobre el estado fisiológico del cuerpo: si está cómodo o incómodo, cansado o descansado, relajado o estresado, en situación de bienestar o de malestar.

parte del cuerpo, no está fuera de él... La infancia es corporal, una filosofía hecha a partir de ella también lo es. Un adulto en conexión con su infancia atemporal se conecta inmediatamente con la propuesta de jugar a pensar desde su cuerpo. La anécdota de la psicoanalista es un ejemplo de ello, igual que lo que se puede constatar en los cursos, talleres y seminarios de formación en filosofía lúdica. La participación adulta desde sus infancias interiores es juguetona y no es menos provechosa y menos seria por esta característica, al revés.

En este punto del texto podemos rescatar tres elementos de la filosofía lúdica y destacarlos: el cuerpo, la risa, y la razón poética, que se desarrollan a continuación.

4. La fenomenología de Maurice Merleau-Ponty y la filosofía lúdica

(...) yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo. (...) Nosotros no contemplamos únicamente las relaciones de los segmentos de nuestro cuerpo y las correlaciones del cuerpo visual y del cuerpo táctil: soy yo mismo el que mantiene juntos estos brazos y piernas, el que a la par ve y toca. (Merleau-Ponty, 1993, p. 167)

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) propone en su fenomenología analizar la experiencia. La percepción de los fenómenos se da en la vida cotidiana, de la que normalmente nos ocupamos sin hacernos cuestión. Esa familiaridad con el mundo, con la actividad diaria, debe ser examinada poniendo en cuestión nuestros presupuestos cotidianos. Él rechaza la perspectiva dualista del mundo (mente y cuerpo cuya relación se hace conflictiva). La conciencia y el cuerpo forman parte de un mismo sistema. La experiencia de la percepción siempre es corporal y se configura como un trasfondo sobre el que se destacan los actos sensoriales y la conexión entre ellos. El fenómeno es algo perceptible que está en el campo del sujeto que percibe, está en su contexto espacial y temporal. Por esto, la percepción no es una ensoñación, ni una imaginación, ni la memoria de

algo que ocurrió, aunque su resultado pueda formar parte de otros ámbitos mentales. Como el mundo y el pensamiento son misteriosos, hay que percibir el mundo de una forma nueva, libre de prejuicios y presupuestos. Es decir, aprender a ver (¡de nuevo!) el mundo. Nuestra vida no está determinada, constituyendo un fenómeno realmente extraño, que merece ser examinado, así, nos hacemos sujetos de nuestra propia historia. La fenomenología de Maurice Merleau-Ponty entiende el cuerpo como una potencia consciente de sus sensaciones. Las ideas de este filósofo fundamentan la propuesta de la filosofía lúdica que ocurre desde los cuerpos que juegan, que están en movimiento o en reposo, en la vida cotidiana, cuestionándola y examinándola, desde la vivencia sensorial. Jugamos a pensar a partir de nuestro propio cuerpo y desde el cuerpo de las infancias, porque somos cuerpo.

Escuchar al cuerpo que habla y no solamente a las palabras enunciadas es lo que queremos decir cuando afirmamos que la filosofía lúdica se hace desde el cuerpo de las infancias. Escuchar a este cuerpo fenomenológico, y estimular lúdicamente el desarrollo del pensamiento a partir de su escucha, es lo que configura el sentido más profundo de hacer filosofía lúdica.

a) Percibir es pensar

La percepción deviene una 'interpretación' de los signos que la sensibilidad va proporcionando en conformidad con los estímulos corporales, una 'hipótesis' que el espíritu hace para 'explicarse sus impresiones' (...) La percepción es un juicio, mas un juicio que ignora sus razones (...). (Merleau-Ponty, 1993, pp. 55, 63)

Desde la filosofía lúdica entendemos que el pensar es complejo, y por esto es compuesto por grandes actos mentales que son diferentes entre sí, como el razonamiento, la conceptualización, la expresión, pero también la percepción. Esta manera de entender el pensamiento nos da permiso para afirmar que jugamos a pensar desde el cuerpo, como se afirmó anteriormente.

b) El cuerpo y el sentir

... La visión está ya habitada por un sentido que le da una función en el espectáculo del mundo, lo mismo que en nuestra existencia. (...) El sentir, al contrario, reviste a la cualidad de un valor vital, la capta, primero, en su significación para nosotros, para esta masa pesada que es nuestro cuerpo, y de ahí que el sentir implique siempre una referencia al cuerpo. (...) El sentir es una comunicación vital con el mundo que nos lo hace presente como lugar familiar de nuestra vida. A él deben, objeto percibido y sujeto perceptor, su espesor. (Merleau-Ponty, 1993, p. 73)

Jugar a pensar desde el cuerpo implica el sentir que conlleva el percibir. Por esto, siempre hablamos de *persensar* (percibir, sentir y pensar), como propuso Jerome Bruner o de *sentipensar*, como propuso Eduardo Galeano. Neologismos que ayudan a describir el enfoque no dicotómico de la filosofía lúdica, cuando afirma que percibimos, sentimos y pensamos el mundo mientras jugamos a pensar. Las ideas de las niñas y de los niños sobre qué pasó con su cuerpo/corazón, descritas anteriormente revelan esta idea.

c) El cuerpo y el mundo

Considero mi cuerpo, que es mi punto de vista acerca del mundo, como uno de los objetos de este mundo. La consciencia que tenía de mi mirada como medio para conocer, (...) y trato a mis ojos como fragmentos de materia. A partir de este momento éstos se instalan en el mismo espacio objetivo en el que quiero situar el objeto exterior, y creo engendrar la perspectiva percibida con la proyección de los objetos sobre mi retina. Asimismo, trato mi propia historia perceptiva como un resultado de mis relaciones con el mundo objetivo, mi presente, que es mi punto de vista acerca del tiempo, se convierte en un momento del tiempo entre todos los demás (...). (Merleau-Ponty, 1993, p. 90)

La filosofía lúdica entiende el valor de la historia perceptiva de las infancias y de qué manera configuran sus aprendizajes

sobre el mundo y sobre sí mismas. Cada cuerpo ocupa una perspectiva y refleja un punto de vista que es puesto en diálogo con los demás. Por esto, las propuestas prácticas suelen partir de este entendimiento, los cuerpos de las infancias son tiempo y espacio en relación dinámica. Pensar desde este lugar supone desarrollo perceptivo en el proceso de aprender y de conocer.

La filosofía lúdica parte de una perspectiva sistémica, cada persona es un sistema, el cuerpo es un sistema, el mundo es un sistema y todos estos sistemas están interrelacionados entre sí. Por esto, percibir lo que está fuera es también percibir cómo percibimos, cuáles son nuestras maneras de hacerlo. La experiencia de mundo es corpórea. La experiencia de pensar el mundo, también lo es, porque somos cuerpo, como afirma Merleau-Ponty.

En un diálogo sobre los mundos que aparecían en los libros de artista de Neus Bruguera, surgieron variadas ideas. Destaco algunas que podrían estar relacionadas a estas ideas que nos presenta Merleau-Ponty, dejando para quien lea la tarea de analizarlo.

- Neus dijo que hay un tejido de personas en el mundo, entonces el mundo puede estar conectando corazón y cerebro. (Pablo, 8 años)
- El mundo es vida. Si no existiera el mundo, nosotros no existiríamos. (Olivia, 8 años)
- Todo es el mundo, la naturaleza, la casa y sus objetos. Imagínate que no haga falta dinero en el mundo. La comida y el agua estarían en la naturaleza, fuera de las casas. El mundo es sabroso como un batido, por esto hay que disfrutar de la vida. (Alexia, 9 años)
- El mundo de dentro es igual al mundo de fuera, porque las camas y las paredes pueden estar hechas de árboles. (Laura, 5 años)
- Cuando nacemos, nace el mundo. Vivimos así hasta que se muere el mundo y con él, nosotros. (Héctor, 9 años)

-El mundo es vida total. Sólo tenemos una oportunidad. Si el mundo muere, nos quedamos sin comida y nos morimos también. (Isaac, 7 años)

5. El ser humano es un animal que ríe - La relación entre la filosofía de Bergson y la filosofía lúdica

Aprovechando las ideas de Héctor y de Alexia – “Reír provoca al corazón hacer pum... pum... Mi corazón batió mucho” –, podemos acompañarnos de Henri Bergson y las ideas que están presentes en su libro sobre la risa.

Nos reímos de un sombrero, no porque el fieltro o la paja de que se componen motiven por sí mismos nuestra risa, sino por la forma que los hombres le dieron, por el capricho humano en que se moldeó. No me explico que un hecho tan importante, dentro de su sencillez, no haya fijado más la atención de los filósofos. Muchos han definido al hombre como “un animal que ríe”. (Bergson, 1953, p. 12)

Bergson y su reflexión sobre la risa nos interesan de manera fundamental. Cuestionar qué significa la risa es algo importante para los adultos que proponen jugar a pensar con las infancias. De igual importancia es darse cuenta de que la risa no es un tema banal, sino que merece reflexión y atención pedagógica y filosófica. Considerando su afirmación de que el humano es un animal que ríe, podríamos empezar preguntándonos: ¿qué nos hace reír?, ¿qué pasa a nuestro cuerpo cuando reímos?, ¿qué tipo de sentimientos despierta?, ¿qué tipo de ideas nos llegan en situaciones de risa?, ¿habrá distintos tipos de risa?, ¿cuáles serían?, ¿las infancias ríen siempre de la misma manera y sobre lo mismo?, ¿qué causa una risa colectiva?, ¿todos reímos de lo mismo? Seguramente todas estas preguntas y otras que se nos ocurran pueden generar interesantes diálogos y reflexiones. Esperemos que este texto provoque esto, sería bueno buscar respuestas a estas preguntas antes de seguir con la lectura.

¿Qué significa la risa? ¿Qué hay en el fondo de lo risible?
¿Qué puede haber de común entre la mueca de un payaso,

el retruécano de un vodevil y la primorosa escena de una comedia? ¿Cómo destilaríamos esa esencia única que comunica a tan diversos productos su olor indiscreto unas veces y otras su delicado perfume? (...) Los más grandes pensadores, a partir de Aristóteles, han estudiado este sutil problema. Todos lo han visto sustraerse a su esfuerzo. Se desliza y escapa a la investigación filosófica, o se yergue y la desafía altaneramente. (Bergson, 1953, p. 12)

Compartiendo con Bergson la idea de que la risa es un tema filosófico, hemos realizado un diálogo con las niñas y los niños, y estas son sus ideas sobre la risa:

-Hay dos tipos de risa, una es de felicidad o de algo chistoso que escuchamos o pensamos. La otra es de cuando se hace algo que no está bien. (Gerardo, 8 años)

-La risa puede ser buena o mala. Es buena cuando estamos felices, jugando sola o con otras personas amigas o de la familia. Es mala cuando uno se ríe del otro. (Laura, 5 años)

-La risa va con las cosquillas, los chistes o con palabras que inventamos para hacernos reír, como, por ejemplo, sampancho (risas). ¡Es bueno inventar palabras para reír! La risa no puede estar en todo, hay momentos para no reír, cuando hay un chiste malo, cuando el otro nos ayuda, cuando alguien se cae, de infecciones, de la muerte o cuando esconden que algo es divertido. (Isaac, 7 años)

-Podemos ver la risa en una cara sonriendo. La risa puede salir por cosas locas que hacen los amigos o por chistes locos... (Héctor, 9 años)

-Si me río con el otro, esto no está mal, porque no es reír del otro. Por ejemplo, si me caigo y yo mis amigos nos reímos juntos, no pasa nada. La risa conjunta no es de mala educación. La risa es una emoción fuerte, como si fuera un estornudo que no podemos parar. (Alexia, 9 años)

-Estoy de acuerdo con Alexia que la risa es una emoción que se expresa en función de la gracia que hace algo o el otro. Y si la risa es buena o mala depende del otro. Si al otro le

parece bien la risa, es buena. Si no le parece bien, la risa es mala. (Pablo, 8 años)

-Tengo dos ejemplos para esto que dice Pablo. Una vez nos reímos yo y mi amiga cuando jugábamos y ella se cayó. La risa no fue mala. Otra vez me dio un ataque de risa porque jugaba solo, pero muy mal. En este caso tampoco la risa era mala. (Gerardo, 8 años)

Seguramente estas ideas sobre la risa dan mucho de sí y podríamos reflexionar ampliamente sobre ellas. Pero por ahora nos quedaremos con la conexión con una idea de Bergson (1953), que se expresa en las siguientes citas:

No saborearíamos lo cómico si nos sintiéramos aislados. Diríase que la risa necesita un eco. (...) Nuestra risa es siempre la risa de un grupo. (p. 14).

Para comprender la risa hay que reintegrarla a su medio natural, que es la sociedad, hay que determinar ante todo su función útil, que es una función social. Ésta será, digámoslo desde ahora, la idea que ha de presidir a todas nuestras investigaciones. La risa debe responder a ciertas exigencias de la vida en común. La risa debe tener una significación social. (p. 15)

Obviamente, estamos de acuerdo con Bergson, la risa es un gesto social. Pero sí destacamos que este gesto puede tener múltiples significados. Las infancias se dan cuenta de ello y suelen saber distinguir entre las risas que humillan y las que acarician, por ejemplo. En una comunidad de diálogo filosófico lúdico, seguramente surgirán diferentes tipos de risas, desde las nerviosas, despectivas y avergonzadas, hasta las divertidas y placenteras. Pensar sobre su irrupción es algo importante, porque las risas comunican y merecen reflexión.

La filosofía lúdica asume el ser humano como este animal que ríe y desde ahí reflexiona sobre los modos alegres y humorísticos de filosofar. Las infancias cuando juegan a pensar suelen reírse de las propias ideas que surgen en los diálogos, además de compartir risa colectiva. Reír mientras pensamos no quita seriedad al pensamiento, sencillamente añade placer al acto de

pensar, que no es algo superficial o simple. Prácticamente todo lo que se propone desde la filosofía lúdica es risible, incluidos los temas duros y las cuestiones más complejas. De la conducción de los diálogos y de las actividades dependerá el resultado de los risibles que surjan durante el proceso. ¡Que todo pueda ser risible implica más cuidado! Esto porque no queremos que la risa sea ofensiva.

6. La razón poética

A lo largo de los años trabajando con filosofía e infancia, escuchando sus voces y observando sus maneras de ver y de enunciar el mundo, me hice varias preguntas: ¿Es poética la voz de la infancia?, ¿es poético su pensamiento?, ¿las experiencias de la infancia son poéticas? Las respuestas encontradas empíricamente son afirmativas, las citas de los niños y de las niñas que aparecen en este artículo confirman esta constatación. El asombro que caracteriza la mirada y la forma de interrogar de las infancias es un componente de su razón poética. Otro elemento es la maravilla presente en las metáforas y analogías de sus diferentes formas de expresión. Y no podríamos olvidar la inventiva y la imaginación de sus respuestas y construcciones lúdicas.

Si nos centramos en la experiencia de mundo de la infancia y en sus maneras de expresarla, es posible reconocerla como creadora y protagonista de su propio aprendizaje. Sin contar su singularidad y diferencia como sujeto capaz de aprender creando. Podríamos hacer las mismas preguntas enunciadas anteriormente cambiando la palabra poesía por filosofía: ¿Es filosófica la voz de la infancia?, ¿es filosófico su pensamiento?, ¿las experiencias de la infancia son filosóficas?, ¿qué sentido tiene hacerse estas preguntas al hablar de filosofía lúdica?, ¿será que la experiencia filosófica es también poética cuando se realiza desde las infancias? En los videos del proyecto Reinicia tu mundo, de Aprendemos Juntos, citado anteriormente, he buscado mostrar las evidencias de esta relación, poniendo a descubierto la conexión entre las ideas espontáneas de las

criaturas y algunos elementos teóricos de filósofos y filósofas presentes en la historia de las ideas. Hay coincidencias tanto en la manera de preguntarse sobre el sentido del mundo, del lenguaje y de su propia identidad, como en algunas maneras de contestar a las preguntas sobre el sentido de la vida. Con base en este material, que puede ser visto de manera gratuita, es posible afirmar que la voz y el pensamiento de la infancia son filosóficos, desde que sean escuchados por adultos capaces de valorarlos, de reconocerlos y de identificarlos.

Cuando observamos las metáforas orales, visuales y gestuales de la infancia, concluimos que su experiencia filosófica es también poética. El vaivén lúdico de las metáforas producidas por las infancias caracteriza su razón poética. Piensan como quien juega con un yoyo y con una peonza... También es característica de este tipo de razón en la infancia, la transferencia y el desplazamiento de los sentidos y de los significados producidos en el juego del pensamiento y de su expresión durante las actividades dialógicas y lúdicas.

Mucho se puede decir sobre la razón poética. En su libro *Filosofía y poesía* (1939), María Zambrano recuerda que, a lo largo de la historia de la cultura, los ámbitos presentes en el título han estado confrontados. Pero, según ella, el pensamiento y la poesía son insuficientes en sí mismos, hace falta unirlos, porque la totalidad del humano no está presente en solo uno. Afirma Zambrano en *El hombre y lo divino*: (2011) La filosofía es una pregunta, la poesía es una respuesta a una pregunta no formulada. (p. 136)

En la poesía, que es encuentro con el sentir de las cosas y hallazgo con gracia, está el humano concreto, individual. En la filosofía, que es indagación, admiración y búsqueda metódica, está el humano universal. En varias de las obras de la autora, *Claros del Bosque*, *De la Aurora*, *Notas de un Método*, *Los Bienaventurados*, despunta la razón poética como un pensar alternativo. Se trata de una razón integradora, mediadora, reconciliadora, experiencial, original y originaria, que va más allá de la razón cartesiana occidental. Es un tipo de pensamiento amalgamador,

que penetra el tejido más íntimo de la realidad, sin desgarrarla, y valorando su dimensión experiencial. María Zambrano acuñó el término *razón poética* en defensa de una comprensión subjetiva, poética y simbólica de la realidad, que va más allá de una descripción clara y científica de la misma. Su objetivo es llegar a la raíz del humano, entendiendo la razón poética como forma de conocimiento y método de contemplación.

Hannah Arendt anotó en su diario que la filosofía llama concepto lo que la poesía llama metáfora. Para ella, todo pensamiento transferible es metafórico y quita elementos de lo visible para decir lo invisible. Unimos esta idea de Arendt a la razón poética de María Zambrano y encontramos un importante elemento que fundamenta la filosofía lúdica. En su búsqueda por superar la violencia indagadora de la filosofía, Zambrano quiere entrar en la vida sin dañarla, por esto la poesía despliega una acción creadora que tiene en la metáfora su principal herramienta. Para ella, la metáfora es la palabra poética transitando por un saber construido en la experiencia íntima, entrañada.

Para la filosofía lúdica, la razón poética forma parte del proceso creativo, del pensamiento y de la expresión de las infancias cuando entran en contacto consigo mismas y con el mundo. Por esto, la literatura y sus diferentes narrativas, la poesía, el juego y los variados lenguajes artísticos son buenas herramientas para el desarrollo del pensamiento de las infancias. Además, con Lakoff y Johnson aprendimos que la metáfora impregna la vida cotidiana, el lenguaje, el pensamiento y la acción (experiencia). En este sentido, el encuentro con el grupo de niños y de niñas va en sintonía con esta idea.

Las infancias son una poética de lo distinto y de lo imaginario. Ellas visibilizan el esfuerzo de aprender a ser un sí mismo, es un tipo de *poiesis*,²⁰ que se realiza en el proceso creativo de transformarse en un sí mismo en el mundo. Este esfuerzo de ser un sí mismo, hace que las infancias sean para el mundo adulto, el otro, lo distinto. Las infancias, con sus dudas, preguntas, asombros, explicaciones impares y su mirada inaugural hacia el

20 Palabra griega que significa creación, producción, proceso creativo.

mundo, configuran una razón que podemos llamar poética. Esto suele inquietar a los adultos, porque las infancias recuerdan al mundo adulto el deseo de la búsqueda de sí mismo y la alegría de desvelar enigmas, misterios y descubrir secretos. Por todo esto, la razón que reivindica la filosofía lúdica, es la poética. En ella, la experiencia y la imaginación juegan un papel importante, como la que podemos ver en este fragmento: Héctor (9 años) pregunta a Laura (5 años) sobre su dibujo:

-¿De qué juegan?

Ella contesta:

-Están jugando a imaginaciones...

a) “*Todo nuestro trabajo en una gran obra de arte*”: las infancias narran la filosofía lúdica

El título de este apartado es una frase de Gerardo (8 años) enunciada al final de nuestros encuentros cocreativos. En aquella ocasión, hemos unido los dibujos de niñas y de niños realizados durante nuestra temporada de diálogos y se los mostramos, después de la intervención de la artista Neus Bruguera. A partir de ahí, dialogamos sobre esta cocreación visual y plástica. La frase de Gerardo es la conclusión a que él llega. En alguna medida, lo que vimos en este texto tiene mucho que ver con la frase de Gerardo.

¡Las infancias siempre sorprenden, cuando son escuchadas! Cuando iba repasando los videos y apuntes de nuestros encuentros, entendí que sus ideas impregnaban todo. No podría incluir su voz solamente en los conceptos concretos, conforme había pensado inicialmente. Su aportación era mucho más amplia. La filosofía lúdica nace de la escucha de las infancias, el proceso de escritura de este artículo es consecuente con esta trayectoria. El grupo de niñas y de niños que participa de este artículo aportó retos, juego, interrogantes, curiosidad, ilusión, alegría y una cierta gula por los conceptos que les ayudan a nombrar el misterio del mundo. Como dijo Alexia (9 años) al definir qué es un abecedario: “se trata de un conjunto de ideas en las que aparecen mucha gente”. Este artículo es así, aporta

un conjunto de ideas en las que aparece mucha gente, incluidas las infancias. Por esto, puede ser interesante cerrar este artículo con una parte del diálogo sobre el concepto de nosotros:

-Nosotros es cuando todos somos únicos. (Laura, 5 años)

-Esta idea de Laura me dio gracia. Creo que nosotros es como una comunidad. ¿Si es lo mismo para qué dos palabras diferentes? (Héctor, 9 años)

-Nosotros somos las personas, también lo que creamos, nuestros dibujos. Somos como una obra de arte, llena de risa, de vida, de infancia, de mundo. (Gerardo, 8 años)

Las ideas de la niña y de los niños pueden conectarse a las palabras de la poetisa japonesa Kaneko Misuzu:

Si digo '¿vamos a jugar?',
Dices 'vamos a jugar'

Si digo '¡Tonto!',
Dices 'Tonto'.
Si digo '¡No quiero seguir jugando!',
Dices 'No quiero seguir jugando'.

Luego me siento sola.

Digo '¡Lo siento!',
Dices 'Lo siento'.

¿Eres un eco?
No, eres todo el mundo.

Filosofar lúdicamente ayuda a enfrentar a las paradojas, contradicciones, misterios propios de la complejidad de este siglo, desde una actitud más abierta y flexible, siendo *ecos*, siendo *nosotros*, siendo *todo el mundo*, a la vez que se intenta ser un sí mismo frente al otro.

¡Por una filosofía poética que se ríe y se hace desde el cuerpo!

Referencias

- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. Paidós.
- Bergson, H. (1953). *La risa, ensayo sobre la significación de lo cómico*. Losada.
- Bruner, J., & Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Paidós.
- Callois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Seix Barral.
- Deleuze, G. (1996). *El Abecedario* – Documental de 480 minutos que reúne un programa de la televisión francesa producido por Pierre-André Boutang en 1988-1989 y emitido en 1996.
- Deleuze, G., & Guatari, F. (1977). *Rizoma*. Pretextos.
- Deleuze, G., & Guatari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.
- Freud, S. (1907/1993). El creador literario y el fantaseo. En S.Freud, *Obras Completas*. Tomo IX (125- 135). Amorrortu.
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Galaxia Gutenberg.
- Hadot, P., Carlier, J., & Davidson, A. I. (2009) *La filosofía como forma de vida: Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Alpha Decay.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Alianza editorial.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2015). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta – De Agostini.
- Nietzsche, F. (2009). *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. (Vol. 2). Trad. J. R. Hernández. Gredos.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento – la inteligencia de las emociones*. Paidós.

- Sátiro, A. (2016). *Filosofía Mínima*. Octaedro.
- Sátiro, A. (2021). Filosofía lúdica: una cartografía rizomática - (jugar, actuar, educar, crear). *Butlletí Filosofia* 3/18 - n. 128-129. GrupIREF.
- Sátiro, A. (2022a). Filosofía lúdica: una cartografía rizomática II- La textura emocional de fondo-Jugando a persensar y a sentipensar. *Crearmundos* 17, 22-30.
- Sátiro, A. (2022b). Filosofía lúdica: una cartografía rizomática III – jugando a pensar de manera dialógica. *Crearmundos*, 18, 51- 60.
- Sátiro, A. (2022c). Filosofía lúdica: una cartografía rizomática IV –pensar y actuar. *Crearmundos*, 19, 22- 33.
- Sátiro, A. (2023). *Pedagogía Atrevida – la necesidad de una educación creativa en un mundo cambiante*. Santillana.
- Sátiro, A. (2024). Filosofía lúdica, ¿jugar a pensar desde la risa y desde el cuerpo? – provocaciones para pensar conjuntamente desde una cartografía rizomática. *Pensar Juntos*, 8, 1-17.
- Sátiro, A. (coord.) (2024). *Jugar a pensar con el arte – la filosofía lúdica y el desarrollo del pensamiento creativo*. Octaedro.
- Sátiro, A., & Tschimmel, K. (2020). *Pensar crea(c)tivamente*. Mindshake.
- Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre (1793-1795)*. Anthropos.
- Wagensberg, J. (2007). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Tusquets.
- Zambrano, M. (1939). *Filosofía y poesía*. Efe.
- Zambrano, M. (2022). *El hombre y lo divino*, en *Obras completas*, vol. III (1955-1973). Galaxia Gutenberg.

Parte 2.

Filosofía e Infancia



O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ): reinventar uma ideia em comunidade

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins²¹

Simone Berle²²

Walter Omar Kohan²³

1. Fazer nascer uma ideia/uma tentativa

Nosso esforço nessa escrita é fazer aparecer a inspiração de vida que Matthew Lipman reverbera. Sua tentativa ousada e pioneira em promover transformações pedagógicas, entre adultos e crianças, a partir da filosofia transformou-se em um movimento mundialmente conhecido e reconhecido: Filosofia para Crianças.

21 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ)- RJ- Brasil
fabitins@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1749-0547>

22 Universidade Federal Fluminense: Niteroi, RJ, Brasil
simone_berle@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-7983-8612>

23 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ)- RJ- Brasil
wokohan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2263-9732>

Gestada no Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças (IAPC), fez nascer, junto com Ann Margaret Sharp, uma perspectiva educacional para a ensinabilidade do pensamento crítico, criativo e ético.

Em sua autobiografia, já no título, Matthew Lipman nos dá pistas de como percebeu sua vida e seu ofício: uma vida ensinando a pensar. Nos idos dos anos 60, Lipman, inquietado com os rumos da educação e o contexto político norte americano, se implicava em “refletir sobre tudo que pudesse ser uma oportunidade para transformação pedagógica”, como ele mesmo ponderou, com “medidas incisivas e transversais” (2023, p. 120). Ao mesmo tempo percebia a capacidade das crianças de pensar criticamente desde cedo. Desse contexto, a problemática apontava para a ideia de que o pensar precisava ser mais do que um discurso linguístico. A aposta na potência do pensamento das crianças, desde a mais tenra idade, abriu caminhos para a constituição do legado inspirador de Lipman. Sua tentativa nos inspira a escrever sobre a nossa tentativa, no Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de nos constituirmos uma comunidade de investigação.

Esse texto se apresenta como um ensaio entre vozes, escutas e gestos coletivos de escrita sobre o que experimentamos ao longo dos mais de vinte anos de existência e construção do NEFI. As dissonâncias, inconsistências e inconstâncias denotam e conotam a tentativa de escrever juntos, diferentes experiências de um mesmo Núcleo que, ao mesmo tempo em que nos reúne, nos convida a afirmar nossas percepções, nossas dúvidas, nossas reticências e certezas.

Ao pensarmos sobre a comunidade de investigação, convite que nos foi estendido pelos muito queridos amigos María Teresa Suárez Vaca e Oscar Pulido-Cortés, nos deparamos com a oportunidade de voltar a nós mesmos e escrever²⁴ nosso caminho. Uma possibilidade de, uma vez mais, perceber a

²⁴ Derivado do termo *escrevivência*, usado pela primeira vez pela escritora Conceição Evaristo em 1995 (Evaristo, 2017).

trajetória de trabalho filosófico e pedagógico que realizamos enquanto educação pública brasileira. Não é de hoje que uma das pautas do NEFI é pensar-se. Entre livros, artigos, colóquios e caminhadas, pensar sobre o que fazemos, como fazemos, por que fazemos e quem estamos sendo é uma constante.²⁵ É interessante perceber como essa questão se constrói ao longo dos anos, não como uma questão derradeira e fechada, mas como o próprio ato de pensar a nós mesmos. Neste sentido, vai sendo constituído um movimento singular do Núcleo, entre os integrantes que circulam, mas também sobre os próprios modos de fazer o Núcleo. É a partir desse movimento que nos perguntamos: seria o NEFI uma comunidade de investigação? É sobre essa questão que desejamos ensaiar o pensar.

2. Em busca de um Núcleo filosófica e meninamente diferente

O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) é um grupo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que tem uma história de mais de vinte anos. Originalmente concebido como um grupo de pesquisa, o NEFI surgiu com a proposta de ser um espaço de encontro entre pessoas interessadas em pesquisar as relações em torno da educação, filosofia e infância. Com reuniões semanais, ao longo dos mais de vinte anos de existência do Núcleo, o NEFI foi formando hábitos cujas especificidades residem no cultivo do estudo em grupo. Praticamente desde seus inícios, a cada quarta-feira às 14 horas no “Ateliê de Infância e Filosofia Matthew Lipman”, Sala 12.058 do Bloco F, na Faculdade de Educação da UERJ, Campus Maracanã, nefianas e nefianos se encontram regularmente. Por ser formado por pessoas que, vindas de outros lugares, realizam estudos acadêmico na UERJ, em especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd), o grupo se reconfigura de tempos em tempos, com pessoas que ora têm uma rápida passagem ou uma duradoura presença, trazendo línguas, perspectivas e formações de tipos muito diversos.

²⁵ Antes do presente texto, pode-se consultar a pesquisa de Berle (2018), e, mais recentemente, Kohan et al. (2024).

Esse hábito foi possibilitando a criação de um modo singular de fazer o NEFI; poderíamos até nos aventurar criando uma cartografia nefiana, cuja marca principal consistiria em estar, permanentemente, recriando modos de compor conceitos e relações ao redor da infância, da educação e da filosofia. Das diversas composições cartográficas que já foram inventadas ao longo desses mais de vinte anos, surgiram uma variedade de leituras e estudos, organização de colóquios, experiências de formação, projetos de extensão, editoração de livros, além de viagens, cafés, danças e amizades.

Não seria de se estranhar que, nas vibrações dessas cartografias, o próprio nome do grupo, outrora Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância, fosse colocado em questão. Por que um estudo filosófico da infância? O que seria um estudo filosófico? Por que infância no singular? Por que definir o tipo de estudo de antemão? Por que colocar a infância como “objeto de estudo”? Por que mais uma “Filosofia de...”? Quais jogos de poder são deflagrados quando queremos pensar numa filosofia da infância ou quando se adjetiva um estudo como filosófico? O que significa um estudo filosófico? Quais implicações desse tipo de estudo para a infância? Quanto um estudo filosófico possibilita ou limita a infância? Afinal, quais fronteiras entre filosofia, infância e educação, a serviço do que são definidas, por quem elas são estabelecidas e em quais circunstâncias?

Com as reverberações dessas perguntas, o grupo decidiu por modificar o significado da sigla NEFI. O singular foi pluralizado; o que antes era um recorte epistemológico passou a ser uma área de estudo que reúne, compõe, junta. A filosofia e a infância, pluralizadas, estão conectadas em pé de igualdade, conjugadas. Meio à processualidade e dinamismo típicos do grupo, NEFI manteve sua sigla, mas alterou seu sentido: deixou de ser Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância para ser Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias.

A filosofia tem encontrado muitas denominações em seus encontros com a infância, desde a filosofia para crianças de Matthew Lipman e Ann Sharp até as crianças em filosofia de

Giuseppe Ferraro (2023).²⁶ Sempre que se afirma uma relação entre filosofia e crianças pressupõe-se uma concepção de infância. Contudo, a infância se diz de muitos modos. Por isso, o plural “infâncias”.

Há, pelo menos, duas: a infância majoritária e a minoritária (Deleuze e Guattari, 1992). A infância majoritária é pensada a partir de uma perspectiva desenvolvimentista e teleológica. É a infância presente, por exemplo, nas leis, nos dispositivos curriculares, nos estatutos que visam a amparar, proteger e educar a minoridade até a maioridade; é a infância também de algumas vertentes da psicologia, especialmente a desenvolvimentista, que estabelece etapas do crescimento infanto-juvenil até a chegada à vida adulta; é a infância, ainda, de algumas vertentes da pedagogia, que visam educar as crianças com vistas à construção de um sujeito ideal. É, nesses sentidos, a infância de uma temporalidade cronológica, entendida como a primeira etapa de outras na vida humana.

Há, por outro lado, a infância minoritária (Deleuze e Guattari, 1992), que não se circunscreve, necessariamente, dentro de um período temporal. É a infância como experiência, invenção do novo, que pode estar presente tanto nas crianças quanto nos adultos, que pode tanto ser educada quanto educadora, a depender dos encontros, das circunstâncias, das intensidades (Kohan, 2005).

Dito de outra maneira, há a infância das idades, da cronologia, do desenvolvimento, dos currículos, das normativas educacionais e, por outro lado, há a infância sem idade, aiônica, de tempo presente, a infância que dura uma vida toda, uma *bambinezza permanente* (Kohan, 2021).

Em cada uma dessas infâncias, outras se abrem e apresentam, em distintos tempos e espaços. Como se a condição da ausência de fala, presente na raiz etimológica da palavra infância, ao invés de silenciar, fizesse ecoar balbucios, palavras, falas, não só

²⁶ Sobre o nome filosofia para crianças e outras formas de denominação, ver Costa Carvalho (2020).

sobre, mas também com e através das infâncias, expressões de infâncias.

A filosofia afirmada no NEFI não é uma e transcendental, portanto não se propõe a falar sobre a verdade e o saber desde um ponto de vista único e pretensamente isento; tampouco filosofia dialética, porque não visa a mitigar dissensos ou superar determinados conceitos ou promover sínteses unificantes e totalizadoras. Ao contrário, posta em jogo, junto às infâncias, num exercício de estudo, a filosofia no NEFI se diz no plural, porque se trata mais de afirmar modos efetivos de se relacionar com os saberes e menos de chegar a uma proposição irrefutável ou a uma verdade pretensamente absoluta: as filosofias se mostram no próprio exercício de fazer e fazer(-se) perguntas com outras e outros. Filosofias que visam criar problemas, inventar relações singulares entre conceitos e vidas, entre o possível como projetável e realizável e o possível como instauração do impossível (Deleuze, 2009).²⁷

Não se trata, portanto, somente de pensar a multiplicidade do fazer e pensar filosofia. Trata-se, sobretudo, de colocar em questão as premissas e os sentidos que se têm ao praticar a filosofia infantilmente; ao pensar a infância problematizadamente, ao viver a educação e as múltiplas relações entre as três áreas. Antes, trata-se não necessariamente de conceber a filosofia como área de conhecimento específico, destinada a falar sobre algo, mas como um exercício de pensar, um modo de se relacionar com as coisas e os seres do mundo, um gesto de suspensão dos saberes e profanação das verdades habitadas para poder sonhar com outras verdades e outros mundos.

Entre as filosofias e infâncias, a palavra “estudo” permanece no nome do grupo. O estudo se diz de muitas maneiras, por isso “estudos”. Pode-se estudar sobre diversos temas e autores; pode-se estudar sozinho ou coletivamente. Pode-se estudar com

²⁷ Desde uma perspectiva também deleuziana, A. Wolff (2024) apresenta o conceito de afeto para aprofundar as relações entre o pensar, o corpo e a experiência na Filosofia para Crianças. Após resumir a teoria do afeto deleuziana, o autor explora algumas de suas implicações na prática do filosofar numa comunidade de investigação filosófica, em especial em relação com seus compromissos ético-políticos.

livros, periódicos acadêmicos, fotografias, falas de crianças, professoras, cozinheiras de uma escola pública de periferia. Pode-se estudar errando, tanto no sentido de equivocando-se, quanto no sentido de deslocando-se, como um deambular, caminhar, vagar por uma cidade como a do Rio de Janeiro, a despeito de um destino. Pode-se estudar de inúmeras outras maneiras.

O que há de elemento comum em todas estas maneiras é a capacidade que o ato de estudar tem de instaurar um tempo muito específico, distinto do tempo cotidiano; “tempo livre”, suspenso, presente cujas condições, efeitos e sentidos principais consistem em suspender as relações com a ordem social, as obrigações laborais e as expectativas familiares, para pôr o mundo à disposição daqueles que, juntos, visam a pensar, refletir, indagar sobre o mundo (Masschelein e Simons, 2013). Tempo democrático por excelência, que junta pessoas num mesmo espaço e tempo, independentemente de suas origens, colocando-as em pé de igualdade, oferecendo-as o mundo a ser estudado, o “tempo livre” é também uma das traduções do termo grego para escola, *skholé*, em português.

Curiosamente, o único elemento que se manteve no singular na mudança do nome foi, justamente, o termo “núcleo”. Ainda que se possa afirmar diversas infâncias, múltiplas filosofias e diferentes modalidades de estudos, decide-se por continuar a utilizar o termo núcleo. O núcleo parece ser, então, um tipo de elo, e também elã, capaz de tornar possível a criação de novos possíveis. A ele, todos se dirigem; nele, as pessoas se encontram. Ele nucleia, aglutina, compõe, reúne, amalgama, conecta, atravessa. Ali, graduandos se encontram com pós-graduandos, estudantes da educação básica se encontram com pós-doutorandos, crianças conversam com adultos; também ali passam, constantemente, muitos estrangeiros, que recebem um tipo de hospitalidade que abdica da força da língua local em prol de um encontro radicalmente alteritário, numa experiência quase babélica. Pessoas de Argentina, Chile, Colômbia, México, Peru, Uruguai, Venezuela, Canadá, Estados Unidos, África do

Sul, Moçambique, Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, França, Gales, Holanda, Inglaterra, Itália, Lituânia, Portugal, Índia, Japão e de todas as regiões do Brasil têm passado pelo NEFI. Passam e ficam; passam e voltam; passam e voltam e passam novamente; muitas dessas pessoas sequer falam português; muitas não compartilham das mesmas leituras, ideias ou princípios do grupo.

Semanalmente, no mesmo local, na mesma hora, o que parece que o NEFI vai fazendo é criar um tipo de hábito de encontro, no qual cultiva-se o exercício do estudo, coletivamente. Se a língua não é a condição primeira do encontro, se as leituras comuns não são a condição de possibilidade de diálogo, e se as premissas individuais não são critérios para participação, é porque é próprio do exercício do estudo ir para fora do já conhecido, para além do estabelecido e de si mesmo no encontro que essa abertura pode provocar.

O que se faz no NEFI se assemelha muito ao que uma escola (pública) faz: juntar pessoas, independentemente da classe social, da origem familiar, do local de nascimento, da língua falada, para estudar, pensar e perguntar sobre o mundo. Ao mesmo tempo, parece também com uma “escola de samba”, no sentido de um espaço aberto receptivo de pessoas que se encontram para dançar, em roda, e comemorar a vida.

Nas palavras de Masschelein e Simons:

A escola (...) surge como a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a da ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) para dentro do luxo do tempo igualitário. (...) A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aqueles que nela habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas. (2013, p. 29)

Por outro lado, o que o NEFI faz poderia se inscrever também dentro do paradigma de uma “comunidade de investigação”,

entendida como um grupo de pessoas que se dispõem a pensar sobre algo e a ir, coletiva e dialogicamente, exercitando um tipo de pensamento curioso sobre o que é pensado e sobre o que se pensa do que é pensado; como dizem Kennedy e Kennedy (2011), uma comunidade de investigação é um ideal de *práxis* escolar.

3. NEFI como uma comunidade de investigação

Marcadamente autocorretiva, a investigação em comunidade se torna um processo social e coletivo, que coloca o pensamento em perspectiva, através de uma relação pendular entre pessoal e comum, que visa superar preconceitos e preceitos personalizados mediante a construção de diálogos nos quais os participantes falam, se ouvem e se questionam (Lipman, 1990). Busca-se, nesse processo, não somente o respeito a cada integrante, mas o cuidado com as ideias e conceitos, sob os escopos de uma prática reflexiva tanto genealógica quanto generativa.²⁸ Ou seja, indaga-se pela raiz do conceito, procura-se a origem da ideia, remonta-se a historicidade do problema, ao mesmo tempo em que se afirma uma relação ativa e criadora com conceitos, ideias e problemas. Kennedy sugere que a prática regular de uma comunidade de investigação filosófica é essencial para problematizar os conceitos que vivemos visando sua contínua e permanente reconstrução (Kennedy, 2023).

Neste sentido, ainda que a investigação científica tenda a ser, via de regra, a mais utilizada nas práticas educativas, a comunidade de investigação filosófica, cuja origem remonta a década de 70 com a criação do programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e Margaret Ann Sharp (Lipman, 2023), não se limita à metodologia científica; ao contrário, visa abarcar também as investigações artísticas, profissionais, filosóficas, sob a assunção de que é preciso, no processo educativo, contato com os diversos modos de investigação e as distintas áreas do conhecimento.

²⁸ Barrientos-Rastrojo (2023) tem explorado a fundo o que significaria e exigiria uma prática do filosofar no contexto de comunidades indígenas do México.

Ao propor a presença da filosofia na educação básica, e defender que as crianças possam fazer filosofia, Lipman pensou na possibilidade da sala de aula se converter em uma comunidade de investigação filosófica. Em outros termos, erigiu esforços no intuito de criar uma “comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos sobre o mundo” (Lipman, 1990, p. 37).

Paralelamente à criação da Comunidade de Investigação, Lipman desenvolveu, juntamente com a sua colaboradora, Ann Sharp, um currículo próprio com uma metodologia específica, instaurando um novo campo de conhecimento, a saber, o campo da Filosofia para Crianças (Lipman, 2023). Tratava-se de uma preocupação que tinha uma especial atenção à organização do pensamento filosófico e ao modo como se desenvolveria, progressivamente, as habilidades e competências das crianças. Nas palavras do autor,

Se o currículo de Filosofia para crianças fosse autorizado a servir como um paradigma educacional, seguramente o modo pelo qual poderia ser mais útil é precisamente o de demonstrar que a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de conceitos (nesse caso, as habilidades são as habilidades de raciocínio e investigação e os conceitos são as ideias predominantes na história da filosofia) podem acompanhar e reforçar um ao outro. (Lipman, 1990, p. 42)

No entanto, entendendo que a educação deveria ser concebida como um “caminho para promover a razoabilidade nas crianças e, assim, a sua socialização democratizadora”, a Filosofia para Crianças acabou por abrir espaços a uma abordagem preocupada com questões tangentes à “moralidade dos comportamentos” e à “educação dos valores” (Kohan e Carvalho, 2021, p. 20). Por isso, reconhecendo o mérito dos esforços na criação de um programa de Filosofia para Crianças, mas a partir de uma outra perspectiva educativa e filosófica, o modo como o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias se apropria do conceito de Comunidade de Investigação é bastante

distinto ao original, se assemelhando mais à perspectiva de um filósofar *com* infâncias.²⁹

Da conceitualização original do conceito, o NEFI ficou com algo que considera essencial: o pressuposto de que todos os participantes são tratados em condição de igualdade, com igual direito à voz e também à escuta.³⁰ Isso quer dizer que, no NEFI, como na Comunidade de Investigação, a diferença é bem-vinda e a desigualdade negada.³¹ Quer dizer também que, ao entrarem no grupo, todos participam de um movimento de escuta e fala, no qual sabe-se que há sempre algo a aprender na relação dialógica, ainda que as pessoas falem em línguas diferentes, que gesticulam de modos distintos, que tenham princípios contraditórios.³²

Como uma Comunidade de Investigação, cujo princípio de educação democrática como exercício de relação é sustentado, também o NEFI se coloca no duplo movimento de pensar sobre o mundo e pensar sobre o pensamento que pensa o mundo. Contudo, há talvez uma afirmação radical da pergunta e do perguntar como um exercício permanentemente praticado pela

29 Essa passagem mereceria um artigo –quicá, um livro ou mais– à parte. Ela nasce de uma distinção inicial entre Filosofia para Crianças e Filosofia com crianças e se prolonga no verbalizar o substantivo filosofia e no ampliar as crianças para as infâncias, destacando um tempo mais do que uma idade. Não é o intuito deste artigo dissertar sobre as diferenças entre elas. Trata-se, contudo, de localizar o corte epistemológico a partir do qual se pode dizer que o NEFI faz parte do paradigma da “Comunidade de Investigação”, resguardadas as distinções entre a conceitualização original do termo e o modo como o grupo trabalha com relação ao movimento instaurado a partir daquela. Na seção “Infinitivos verbais com que o NEFI se faz comunidade”, serão expostos aquilo que chamaremos de princípios (“infinitivos verbais” que animam o trabalho do NEFI).

30 Wurtz (2024) tem problematizado algumas implicações políticas da filosofia para crianças em relação ao racismo, particularmente relativas à história do racismo nos Estados Unidos, mas que permitem problematizar, de um modo mais amplo, as implicações políticas da filosofia para crianças.

31 Suárez Vaca e Burgos (2023) exploram algumas premissas de Jacques Rancière que nos permitem pensar as potencialidades políticas da infância a partir, por um lado, do reconhecimento das palavras e do tempo das crianças como formas de experiência comunitária e, por outro, da afirmação da igualdade como princípio de uma prática filosófico-pedagógica.

32 Sobre a importância e sentido da escuta numa comunidade de investigação e na formação docente, ver Kohan e Carvalho (2024) que, a partir de expressões concretas de um filósofar menino, põem em marcha o avesso do pensamento como a sua potência mais íntima e, assim, podem iniciar uma problematização do próprio trabalho docente e sua formação.

sua potência filosófica e infantil.³³ No entanto, se, para a Filosofia para Crianças, existe um programa prévio que pressupõe um currículo bem definido, no qual há uma visão específica de infância –como temporalidade inerente à condição de criança–, de formação –racional e moral, sob os escopos de uma sequência conceitual espiralada, que pressupõem um conjunto de técnicas e procedimentos que levariam ao desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças, de acordo com cada etapa da educação–, e de filosofia –como um “pensar racionalmente sobre valores” (Lipman, 1990, p. 91)–, para o NEFI, bem como para o filosofar com infâncias, o currículo, se o tem, é situacional e singular, não prévio ou normativo.³⁴

Em outras palavras, se, por um lado, Lipman considerava essencial a organização prévia de textos para crianças e manuais para professores, sob um conjunto de pressupostos de objetivos claros e predeterminados, o NEFI se alia à perspectiva de narrativas construídas ou selecionadas processualmente, através de encontros da comunidade escolar que vão guiando as curiosidades e os interesses dos participantes, os quais participam ativamente da prática do grupo. Se os encontros suscitam perguntas, são estas perguntas que vão guiando, então, processualmente, as escolhas textuais dos próprios encontros. Convém destacar, ainda, que, no caso dos encontros de formação do grupo, tais escolhas incluem, para além de textos e artigos, filmes, vídeos, peças, jogos, danças que sirvam não exatamente para responder as perguntas, mas também reelaborá-las.

33 Laura Agratti realizou um estudo sobre essa prática do perguntar a partir do acompanhamento de um projeto de extensão universitária na Universidad Nacional de La Plata, Argentina, na Escola Graduada (Agratti, 2020). Em particular, ela acompanhou o trabalho de uma professora, Malena Bertoldi, em quem identificava o fazer filosofia como um “pensar com tudo” (Agratti, 2020, p. 197). Também Cirino estudou esse mesmo projeto comparativamente a outros dois projetos de extensão universitária e formação docente através da prática de filosofia com crianças; um deles, em Caicó, Rio Grande do Norte, o projeto “Filosofia na infância: identificando desafios – construindo possibilidades”, do Departamento de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e outro, o projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?”, coordenado pelo NEFI/UERJ em Duque de Caxias, Rio de Janeiro (Cirino, 2016).

34 Recentemente, a partir da apresentação e revisão crítica do projeto “Ronda de Palavras” na província de Santa Fe, Argentina, Carmina Shapiro (2024) coloca em tensão as ideias a partir das quais o programa de filosofia para crianças orienta e organiza, politicamente, as intervenções pedagógicas em um determinado sentido.

Trata-se, portanto, de um deslocamento em relação a alguns pressupostos inerentes ao currículo da Filosofia para Crianças, como a existência de conceitos e verdades universais e necessárias, a necessidade de didatizar problemáticas filosóficas e a suposta neutralidade do próprio programa, para citar alguns.³⁵ Há também um deslocamento evidente no que diz respeito ao papel docente na prática do filosofar, às formas da formação docente e da preparação para o filosofar bem como nos sentidos políticos atribuídos ao filosofar.³⁶

4. Infinitivos verbais com que o NEFI se faz comunidade

Estivemos, até agora, afirmando o Núcleo como uma recriação de uma comunidade de investigação. Para tanto, trouxemos alguns balizadores utilizados por Lipman e Ann Sharp para construção do conceito, sobressaltando, especificamente, o caráter dialógico da Comunidade. Ao longo da escrita, contudo, fomos apontando para algumas distinções decorrentes de leituras respeitadas, mas críticas, ao programa de Filosofia para Crianças, e mostrando como estas leituras, ao causarem deslocamentos em relação à proposta original, abriram espaço para o que aqui chamamos de filosofar com infâncias ou entre filosofias e infâncias.

Neste íterim, localizamos o trabalho do Núcleo muito mais próximo aos deslocamentos do que à ideia original. Ainda que desta ideia alguns aspectos sejam mantidos, como o caráter dialógico das práticas, fizemos notar que o NEFI se coloca contrário, para citar apenas alguns exemplos, ao

35 No livro cujo título leva o nome do programa, *Filosofia para Crianças*, Kohan (2008) reconhece que há, por um lado, um “valor fundante inquestionável” na proposta lipmaniana, ao abrir “caminhos intransitados até então pela filosofia”, possibilitando a quebra de um paradigma acadêmico filosófico e escolar de até então, sem se esquivar, contudo, de problematizar seus pressupostos, suas metodologias e consequências.

36 Salas et al. (2022) apresentam uma experiência de expansão dos sentidos de um filosofar infantil com o projeto nefiano de “alfabetização filosófica” na formação de educadores de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, junto à Secretaria de Educação e Cultura do Estado. Por sua vez, Victoria (2024) propõe uma leitura inspirada em alguns autores de filosofia contemporânea e autoras feministas que também abrem novas perspectivas para pensar práticas que enfrentem o adultocentrismo e o androcentrismo.

currículo prescrito, aos manuais de condução da experiência e à centralidade e caráter “neutro” da figura do professor (ou, como é chamado na filosofia para crianças, facilitador, termos ainda em certa disputa dentro do campo). Cabe agora, portanto, pensar a partir de quais princípios o NEFI trabalha e como tais princípios, juntamente, ainda que distintos aos originais, podem continuar a ser configurados como um trabalho em Comunidade.

Destacamos, tentativamente, cinco princípios: perguntar(-se), escutar(-se), apresentar-se, igualar(-se) e errar(-se). Poderiam ser mais. Ou menos. No entanto, eles configuram uma forma do NEFI se experimentar e se pensar no presente. Note-se as formas em infinitivo verbal como uma maneira de expressar um movimento, um estar a caminho, em um duplo movimento de implicar-se com as questões e sobre as questões. Perceba-se, também, que temos preferido manter a comunidade mas deixar a investigação pelo caráter limitante desse conceito. Preferimos não substituí-lo por outro para deixar a comunidade mais aberta à uma educação filosófica e infantil.

a) perguntar(-se)

Se, para Lyotard (1987), a pergunta é a infância do pensamento, para o NEFI o ato de perguntar se aproxima de um infantilizar o pensamento. Buscamos conjugar esse verbo como abertura para pensar o impensado naquilo que conota e denota: entre o não cogitado e o impossível. Em nossas ações, buscamos gerar condições para encontros com o perguntar, na medida em que as reuniões vão se constituindo a partir de interesses comuns, também podem interrogar aquilo que nos constitui e que não necessariamente se mostrava como uma questão, mas que, no diálogo, entre a escuta e a fala do/com outro pode surgir um outro perguntar. Estar em grupo pode gerar condições de partilha e encontro, por vezes inesperados, daquilo que uma pessoa não pensou ainda. Perguntar(-se) é uma característica nefiana, que encontra/reconhece, nos esforços da educação problematizadora de Paulo Freire (2018), uma forma de combater uma educação bancária que fomenta a passividade,

a falta de questionamento e reproduz uma forma de vida que subalterniza e precariza a vida de muitos em detrimento da riqueza de poucos. Na contracorrente de apostilas e manuais educativos, aprender a perguntar é um ato de resistência. O perguntar constitui, como forma de habitar-mos um espaço educativo, uma pedagogia menina da pergunta (Faundez e Freire, 2014; Kohan, 2021).

É por isso que “perguntar” vem primeiro: para que seja possível propiciar novos começos, para que consigamos fazer brotar outras rotas, outros deslocamentos. Talvez, aqui, poderíamos perguntar: como podemos saber se estamos propiciando novos começos? Como saber que estejamos, de fato, começando algo? Quem define um começo? O que garante que o começo esteja, de fato, começando com alegria, beleza e amorosidade? E se não for um começo, for um re-começo, algo muda? E se os deslocamentos não forem mais do que continuação, sob um outro ponto de vista? Mas quem garante o que é continuação? E quem sabe qual é o outro do outro ponto de vista? Não sabemos, nem podemos responder, nenhuma dessas perguntas. E talvez não importe muito saber. Daí a prioridade do perguntar, antes de responder: a pergunta desloca nossas certezas, descentra nossas verdades e nos incita a criar sentidos (Deleuze, 2010).

Colocamos a forma reflexiva do verbo entre parênteses para sinalizar que perguntar não é apenas um ato de dentro para fora, mas também de fora para dentro. É importante diferenciar entre as perguntas, o perguntar e o perguntar-se. As três coisas são importantes. Porém, pouco valor tem fazer perguntas grandiosas se elas não afetam nosso estar no mundo, se ficamos inertes ao exercício problematizador que a pergunta possibilita. Da mesma forma, o perguntar, individual e coletivo, ganha força e potência filosóficas quando se volta sobre a própria subjetividade que pergunta: afinal, tratar-se-ia de perguntarmos pela forma em que habitamos o mundo para esperar e sonhar com outras formas que esse perguntar começa a tornar existentes.

b) escutar(-se)

Para perguntar, para criar sentido, para instaurar deslocamentos, é preciso escutar. Escutar pode ser entendido, aqui, como um modo atencional de se relacionar com o que, onde e com quem se pensa. Escutamos as perguntas, mas também as melodias; escutamos as falas, mas também os silêncios, as vozes e os corpos. Em poucas palavras: escutar é dar atenção ao mundo.

Ao mesmo tempo, escutar exige, também, escutar-se. Escutar o outro é colocar-se numa condição de abertura ao que o outro tem a dizer e, ao mesmo tempo, permitir que esta escuta ecoe em nós. Como uma experiência que nos coloca para fora de nós mesmos, a escutar parece, paradoxalmente, nos tirar de nossas certezas, nos mover de nossas seguranças, nos deslocar de nossos saberes, nossas práticas, nossos hábitos. O que, ao nos tirar de nós, nos faz, paradoxalmente, voltar a nós mesmos? Quais sentidos podemos criar, com o outro, a partir da escuta? Quais perguntas ecoam em nós, quando escutamos o outro? Quanto de diferença sustentamos e como, com essas diferenças, compomos novos territórios, criamos novos mapas, definimos fronteiras outras?

A escuta surge da amizade e a filosofia é uma forma de amizade. De modo que há uma relação profunda entre filosofar e escutar. Estar com outras e outros na filosofia permite oferecer uma escuta que Giuseppe Ferraro descreve lindamente:

O amigo verdadeiro não é quem lhe escuta, mas quem lhe dá escuta. É aquele que, dando-lhe a sua escuta, lhe faz escutar o que você sente dentro, contando-o. Quem lhe liberta em seu vínculo. Que lhe faz um presente de si mesmo. (Ferraro, 2023, p. 155)

Damos uma escuta que permite sentir dentro, diz Giuseppe. De modo que estando em filosofia damos uma escuta que permite escutar-se e libertar-ses do que estamos sendo, do que nos ata. É nesse sentido que o NEFI faz uma escola de escuta, se entendermos escola como uma abertura compartilhada de mundo, que provoca uma experiência capaz de suspender

o tempo cronológico e instaurar um tempo de escuta em que podemos profanar as verdades instituídas, a partir de um movimento que nos leva para fora de nós mesmos:

Esse é o acontecimento mágico da escola, o *movere* -movimento real- que não deve ser rastreado até uma decisão individual, escolha ou motivação. Enquanto a motivação é uma espécie de caso pessoal, mental, o interesse é sempre algo que nos leva para fora de nós mesmos, algo que nos leva a estudar, pensar e praticar. Lava-nos para fora de nós mesmos. A escola se torna um tempo/ espaço de interesse - do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. (Masschelein e Simons, 2013, p. 52)

Trata-se, com efeito, de uma relação singular entre escola e processos de subjetivação: a escola não seria, como comumente pensamos, no bojo de uma perspectiva institucionalizada, local de formação de sujeitos, configuração de tipos psicossociais, mas tempo de experimentação de si, com outros. Quando esse tempo, suspenso, está atravessado pelo perguntar(-se) e o escutar(-se) aparecem brechas para viagens pedagógicas e filosóficas infantis, para o que Daniel Gaivota chamaria como o invisível da escola, esse campo de forças e território que resiste o imperativo da visibilidade (Gaivota, 2024). Isso quer dizer que fazer escola é, também, abrir brechas para que os escolares possam, na relação com o mundo, e em coletivo, ensaiar modos outros de resistir às formas dominantes de governamentalidade para poder pensar(-se) e estar no mundo *de outro modo*; também possibilita que os escolares possam colocar o mundo em questão e sonhar com outros mundos.

c) apresentar(-se)

Presentar-se é uma palavra estrangeira ou que apresenta um erro na grafia. Em português diríamos “apresentar-se”. Com a forma estrangeira, queremos deixar mais clara a importância do presente na vida do NEFI.

A recente citação de Giuseppe Ferraro, na seção anterior, terminava afirmando que o amigo que lhe oferece a escuta lhe

faz um presente de si mesmo. Escutar é se fazer presente no triplo sentido da palavra: a) de um tempo que está suspenso, pois *khronos* só tem duas partes, passado e futuro, enquanto o presente (o “agora”) é apenas um limite, uma dobradiça, uma fronteira; é preciso, portanto, experimentar o tempo de forma não cronológica para poder habitar o presente; b) de uma presença, de um corpo, uma gestualidade, que está presente no presente; c) de algo que se oferece gratuitamente, como um *regalo*, sem esperar nada em troca, pelo simples ato de entregar-se a um outro. É essa tripla presença que a forma de fazer escola do NEFI convida a habitar. Se perguntas e escutas surgem do encontro com e no mundo, elas supõem essa tripla forma de presença, que, em certo modo, gera as condições de uma presença que se desdobra na potência filosófica e infantil do encontro pedagógico.

O apresentar-se parece próximo à uma experiência aiônica do tempo, que por sua vez parece muito próxima à uma relação infantil com o mundo. *Aion* é o tempo da criança que brinca (Heráclito, 2000, fr. 52), ri do sério, esquece passado e futuro, sendo todo presente, pura presença; tempo de intensidade da relação, de brincar sério, de esquecer o relógio, as obrigações, as normas; tempo da presença como presente, que convida a uma escuta atenta, a partir da qual o perguntar(-se) em coletivo abre um esperar sensível aos sonhos impossíveis (Kohan, 2022).

Trata-se, assim, de experienciar uma temporalidade que, ao suspender a relação com o passado e o futuro, abre espaço para que possamos nos relacionar com os mundos e as vidas que surgem no encontro, sem condições advindas de uma determinação de qualquer tipo, sem projeções ou expectativas antecipadas, sem estarmos muito preocupados com nossas intenções. Sem intenção, mas com atenção: importa menos onde vamos chegar, mas como caminhamos.

Se perguntar nos faz despir de nossos saberes e valores; se escutar nos faz abrir àquilo que não podemos prever e, nisso, escutar a nós mesmos, estar presente nos faz afirmar mais o encontro do que os desdobramentos dele; mais o que surge da

escuta do que o objetivo que temos antes mesmo de chegar no encontro; mais as perguntas do que as respostas.

No entanto, apresentar-se talvez não seja uma condição muito simples para os adultos, tão inseridos no tempo cronológico, ajustados à ideia de que começos existem em função de um fim e de que ações pressupõem, necessariamente, intenções. Adultos vivendo uma vida adulta tendem a viver imersos em “mundos intencionais de uma cultura” (Ingold, 2015b), ou seja, num conjunto de regras e representações que levam a um fechamento, sob uma falsa ideia de que existiria um controle cognitivo do sujeito capaz não só protegê-lo, mas também guiá-lo.

“Parece-nos que o movimento de uma vida humana –talvez em contraste com as vidas de animais não humanos–”, e acrescentaríamos, em contraste à infância, “seja temporalmente alongado”, porque parece que estamos, por hábito, “constitucionalmente à frente de nós mesmos”, diz Tim Ingold (2015a, p. 32). Esta percepção, contudo, por várias vezes se mostra equivocada, pois somos constantemente confrontados pela vida a lidar com situações inesperadas, coisas desconhecidas, perguntas inusitadas. Estar no presente, nessa lacuna entre o passado e o futuro, nos coloca em exposição ao que está acontecendo (Masschelein e Simons, 2013), nesse sentido, é estar aberto e disponível para sair de si –ex-posição– como gesto educativo.

Esse é o convite do NEFI, que é, afinal, o convite da escola (pública): infantilizar o tempo para presentarmos-nos, dar atenção ao mundo compartilhado.

d) igualar(-se)

Igualar-se é uma ação de início, de ponto de partida, relativas às condições de encontro como os propostos pelo NEFI. Para tanto, o NEFI convida-nos a despir-nos do modo desigual com que a sociedade, via de regra, nos faz pensar na nossa relação com os outros e com nós mesmos. Sobretudo, nos convida a despir-nos dos parâmetros tradicionais da academia, que distingue as

pessoas por áreas de saber, idade, nível acadêmico, categoria, currículo, etc. No limite, o convite é para despir-nos de nós mesmos.

Como apontado anteriormente, na seção “Em busca de um NEFI plural”, o Núcleo não distingue as pessoas por idade, formação ou origem, nem sequer pela língua, cultura ou filiação pedagógica e/ou filosófica,

(...) no pensamento não há ninguém por cima ou por baixo de ninguém. Ninguém. Que todos temos a mesma capacidade de pensar, para além da idade, gênero, classe social, etnia, o que diga que o QI e essas outras coisas... A consequência imediata disso, desse princípio, é que não há quem possa pensar por outro ou falar por outro. Não há ninguém que possa dizer que pensa acima de outro porque, se dissesse isso, no mesmo gesto, estaria mostrando que na realidade está por baixo e necessita colocar-se em um plano de igualdade para poder pensar de verdade com o outro, e não por outro ou para o outro. Então, a igualdade, a horizontalidade, são modos de afirmar um espaço em que todos podemos pensar, de verdade, cara a cara, com o que fizeram de nós mesmos e o que podemos fazer disso. (Salas e Kohan, 2012, p. 162).

No “Ateliê de Infância e Filosofia Matthew Lipman”, às 14 horas, toda quarta-feira o convite é de que cada participante seja mais um, sem ser qualquer um. Em outras palavras, o convite é que todos possam estar presentes, escutando e perguntando infantilmente, sem haver diferenciação entre doutores e graduandos ou locais e estrangeiros. É próprio da igualdade como princípio, distintamente à igualdade como meta (Rancière, 2010), dar espaço a todos, sem que haja, contudo, uma homogeneização das diferenças inerentes a um grupo tão diverso como o NEFI. Nesse sentido, buscamos um “exercício permanente do pensar que interroga os sentidos criados e criar possibilidades para o surgimento de outros” (Kohan et al., 2012, p. 169). Sem que tenhamos o desejo de ensinar ou formar alguém na metodologia do NEFI - tampouco nos interessa fechar uma metodologia, ela mesma gira em torno de ser repensada, está

constantemente suspensa porque afirmamos o pensar com nossas vidas, portanto, está viva.

A igualdade, assim como a hospitalidade, nos permite estar abertos para receber quem desejar pensar, perguntar, escutar, conversar, dialogar conosco sobre a educação pública. A hospitalidade, que compõe esse princípio de igualdade, é inspirada no sentido que lhe dá Derrida (Derrida e Dufourmantelle, 2003). Ainda que seja um conceito complexo e multifacetado, não temos intenção de reduzi-lo, mas encontrar inspiração. A hospitalidade incondicional é onde nos aproximamos, para Derrida (Derrida e Dufourmantelle, 2003), ela é um ideal ético e, portanto, cobra uma dificuldade frente ao seu oposto a hospitalidade condicional, já que praticar a hospitalidade envolve sempre algum grau de exclusão ou controle. O dilema indissolúvel da hospitalidade, nos inspira a tensionar constantemente a abertura para acolher e receber quem chega, nossas implicações éticas nas relações que estabelecemos e sustentamos, pois, como já dissemos aqui, há uma dimensão de transformação de si mesmo, portanto, um envolvimento entrado de vida no estudo, ou seria da vida como educação. A hospitalidade nos ajuda a reconhecer nossos contornos ao mesmo tempo em que nos impele a parar, vez ou outra, a pensar como queremos e podemos nos abrir para receber o outro. Um exemplo é a grande transformação que o CIFE vem apresentando nas suas últimas edições.

É, sobretudo, um princípio político que nega as hierarquias e categorizações considerando cada ser humano igualmente capaz de aprender, o que quer que seja, para além das classes sociais, idades, gêneros, raças e times de futebol.

e) Errar(-se)

O último preceito poderia, sem dúvida, ser o primeiro: o errar, no duplo sentido do equivocar-se e do deslocar-se sem um destino antecipado. Eis a herança rodrigueana, em seu “inventamos ou erramos” (Rodríguez, 2016). Errância, do latim *errantis*, é derivada do infinitivo *errare*, cujo significado remete a erro ou equívoco, e pelo sufixo *-ante*, que é um particípio presente utilizado para

indicar uma ação, designar um gerúndio. Assim, podemos dizer que a errância como uma forma de encontro do NEFI é um tipo de elogio não só ao movimento, mas à invenção: qualquer erro é usualmente pensado tendo em vista uma verdade, qualquer equívoco é pensado a partir de algo considerado como certo. No entanto, se movemos a verdade e se nos desprendemos da necessidade do certo -muitas vezes entendido como imutável-, mudamos de perspectiva.

É próprio de um exercício habitual de poder sedentarizar, imobilizar, estancar, categorizar, etc. para exercer forças de domínio. Como argumenta Maffesoli:

“A regulamentação da circulação”, a boa gestão das disfunções ou dos acidentes, que não deixa de induzir, seguem sendo, desde os remotos tempos, a preocupação essencial do poder. E, seja a partir do ponto de vista individual ou social, desde o mito de Édipo (com as consequências que já sabemos) até os vagabundos contemporâneos, o poder busca que tudo funcione sem obstáculos, quer dizer, que tudo esteja bem canalizado e que nada fique fora de controle. (2004, p. 24)

Por outro lado, também é próprio da vida, de qualquer vida, a existência de um impulso errante (Maffesoli, 2004), ainda que tenhamos a ver a fixação, a solidez e a sedentarização como o destino final de todas as sociedades. Ou, ainda, como objetivo último dos estudos, como se tivéssemos a tendência de colocar nossos esforços em vistas de um fim: o fim da graduação, do mestrado, do doutorado, de um concurso; cada etapa coroada com um diploma específico, atestando o encerramento de um ciclo, ou até a incorporação a uma instituição, o que significa, em todos esses casos, a sedentarização de um conhecimento.

Nesse erro, perguntamos pela genealogia da verdade e pelos lugares de poder ocupados pelo que se institui como certo, voltando, novamente, ao primeiro princípio nefiano: perguntar. O viajar errante é usualmente desqualificado como sem direcionamento ou sem saber o destino da viagem. Para o NEFI, é justamente essa a sua potência: nosso erro exige um saber:

o de não saber o destino da viagem porque consideramos que uma viagem pedagógica é tal quando os sentidos do caminho não estão fixados de antemão, mas abertos a um perguntar(-se) e escutar(-se) em que os sentidos surgirão da atenção coletiva durante a viagem. Uma tentativa de rompimento com a lógica do lugar seguro da certeza, do certo, e de que há um lugar certo para chegar ou para alcançar, abrindo espaço para acolher a errância, a caminhada atenta ao caminho. Poderia ser assim considerado um errar filosófico ou filosofante, inspirado na extraordinária tradição de mestres errantes de América Latina, dentre os quais, Paulo Freire e Simón Rodríguez são, apenas, dois exemplos.

Considerações finais

No marco dos cem anos do nascimento de Matthew Lipman, cuja obra inspirou a publicação em edição bilingue, castelhano e português de sua autobiografia, *Uma vida ensinando a pensar*,³⁷ o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias recebeu com alegria o convite dos amigos-editores deste livro, María Teresa Suárez Vaca e Oscar Pulido-Cortés, para escrever sobre nossa história. O convite dos amigos em tomar a Comunidade de Investigação como uma proposta metodológica inspiradora, nos provoca a olhar para nossa trajetória de constituição do NEFI –*no grupo e como grupo*– buscando encontrar com sentidos e significados, ainda que transitórios e temporários, do nosso fazer educativo e filosófico coletivo comprometido com a educação pública.

Como toda história é contada a partir de um ponto de vista, e como toda história é uma narrativa de uma trajetória, o convite recebido trouxe uma oportunidade para que o Núcleo experimentasse o pensar sobre si, ao mesmo tempo em que fosse (re)criando seus sentidos. De fato, somos apenas três membros do grupo que expressamos aqui a nossa voz que necessariamente é parcial, incompleta, provisória. Tim Ingold (2015b) nos oferece uma bonita imagem para pensar essa linha

³⁷ O livro, como todos os outros das Edições NEFI, está disponível gratuitamente para download. Para acesso a esse e outros livros, ver: <https://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php>

da escrita com a qual nos inscrevemos aqui: a ideia do texto como algo tecido, nesse caso, bordado. Talvez a escrita que aqui encontramos não foi a de gerar um fio que passa pela superfície da folha, como seria o da caneta sobre o papel, mas como fio e agulha que passam através de uma superfície –também tramada (tecido)– buscando sua permeabilidade entre vozes e palavras que compartilham e buscam traçar uma escrita. A linha do bordado é formada pela linha-fio e já está fiada, sua tessitura é tramada no fuso, que entrança as fibras soltas e faz aparecer um fio... uma linha. Diz Ingold

[...] Enquanto na ação de uma caneta ou lápis a linha inscrita cresce a partir do ponto conforme o trabalho prossegue, na ação da agulha a linha bordada cresce dos repetidos laços de fio-linha entre onde o ponto encontra a superfície e onde o fio encontra o buraco da agulha. (2015b, p. 281)

O NEFI é como a linha do nosso bordado. “Contar histórias envolve um laço semelhante da experiência presente para conectá-la àquela do passado. Pergunto-me se a relação com a vida como é vivida, e sua reencenação narrativa, é semelhante àquela que existe entre escrever e bordar” (Ingold, 2015b, p. 281). Ou poderíamos ensaiar uma escrita bordada? Começamos, então, a presente escrita, prestando uma breve homenagem a Lipman, mostrando como sua vida está intimamente ligada à sua obra, e como ambas servem de inspiração para nosso trabalho. Procuramos mostrar como a Comunidade de Investigação, prática basilar do programa de Filosofia para Crianças, é um modo singular de relação com o conhecimento, especialmente no seu caráter democrático e reflexivo, destacando a importância de Matthew Lipman e Ann Sharp para a instauração de uma nova área de conhecimento e uma outra maneira de habitar os espaços pedagógicos em nome da filosofia.

Nos deslocando da perspectiva normativa lipmaniana, contudo, que concebe a Comunidade de Investigação como um “modelo heurístico” para uma “educação do futuro” (Lipman, 1990), e nos aproximando mais dos estudos do filosofar com

infâncias, procuramos mostrar os cinco verbos balizadores da prática do NEFI como uma comunidade em movimento, movida por um filosofar infantil. Cinco infinitivos verbais, convém destacar, reflexivos: não se trata somente de perguntar, mas de perguntar-se; de escutar, mas escutar-se; de igualar, mas de igualar-se; de estar presente, mas apresentar-se; de errar, mas errar-se. Trata-se de pensar uma comunidade como um exercício sonhador e esperançador (Freire, 2014; Kohan, 2022) que afirma a potência dos inícios, sem saber, de antemão, aonde chegar. Tal trajetória, que toma corpo agora, terminando o artigo, mostra um alinhamento entre a prática nefiana de exercício do pensamento e a escrita sobre a prática do exercício do pensamento.

Uma tal prática, que se torna perceptível através de um corpo inscrito em forma de texto, se coaduna com a prática exercida permanentemente pelo grupo: experienciar o pensar, pensar a experiência. Agradecemos, portanto, a oportunidade e esperamos que esta escrita inspire outras e outras caminhadas, errantemente presentes, de mãos dadas de um filosofar infantil.

Referências

- Agratti, L. (2020). *Devenir-pregunta*. NEFI.
- Barrientos-Rastrojo, J. (2023). De la filosofía para niños indígenas a la filosofía desde niños indígenas: una propuesta desde la nosotricación maya-tojolabal. *Childhood & Philosophy*, 19, 01–34. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.78357>
- Berle, S. (2018). *A infância como caminho de pesquisa*. NEFI.
- Cirino, M. R. D. (2016). *Filosofia com Crianças*. Cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). NEFI.
- Costa Carvalho, M. (2020). *Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. NEFI.
- Deleuze, G. (2009). *Diferença e repetição*. Graal.

- Deleuze, G. (2010). *Proust e os signos*. Forense Universitária.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* Editora 34.
- Derrida, J., & Dufourmantelle, A. (2003). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade*. Escuta.
- Evaristo, C. (2017). *Becos da Memória*. 3. ed. Pallas.
- Faundez, A., & Freire, P. (2014). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Ferraro, G. (2023). *Crianças em filosofia*. NEFI.
- Foucault, M. (2004). Estética da existência. In: *Ditos e escritos V - ética, sexualidade e política*. Forense Universitária.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido: o manuscrito*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti. Instituto Paulo Freire; Uninove; BT Acadêmica.
- Gaivota, D. (2024). *Escolas invisíveis*. Dobras para uma críptica da visão pura. NEFI.
- Heráclito (2000). *Fragmentos*. Tradução Alexandre Costa. Difel.
- Ingold, T. (2015a). O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes antropológicos*, 44, jul./dez. 21-36. <https://www.scielo.br/j/ha/a/fGyCC7jgq7M9WzdsV559wBv/?format=pdf>
- Ingold, T. (2015b). Sete variações sobre a letra A. In: *Estar vivo: ensaio sobre o movimento, conhecimento e descrição*. Vozes.
- Kennedy, D. K. (2023). Schooling, community of philosophical inquiry and a new sensibility. *Childhood & Philosophy*, 19, 01-21. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.74061>
- Kennedy, D. K., & Kennedy, N. (2011). Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 265-283. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00793.x>

- Kohan, W. (2005). *Infância. Entre educação e filosofia*. Autêntica.
- Kohan, W. (2008). *Filosofia para crianças*. Lamparina.
- Kohan, W. (2013). *O mestre inventor. Relatos de um viajante educador*. Autêntica.
- Kohan, W. (2021). *Paulo Freire. Um menino de 100 anos*. NEFI.
- Kohan, W. (2022). *Uma viagem de sonhos impossíveis*. Autêntica.
- Kohan, W., Olarieta, B. F., & Wozniak, J. (2012). Repensando, com outras vozes, os sentidos de filosofar. In: W. Kohan, B. F. Olarieta (orgs.). *A escola pública aposta no pensamento*. Autêntica.
- Kohan, W., & Costa Carvalho, M. (2024). Há docentes à escuta? O devir-pergunta de uma criança que ensina a ensinar. *Educar em Revista*, 40, e86627, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.86627>
- Kohan, W., Contage, D. G., & Almeida, C. J. (2024). O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI): um percurso para pensarmos o campo do ensino de filosofia no Brasil. *Educação e Filosofia* 38, no prelo.
- Lipman, M. (1990). *A filosofia vai à escola*. Summus.
- Lipman, M. (2023). *Uma vida ensinando a pensar. Una vida enseñando a pensar. Edição Bilingue*. NEFI.
- Lyotard, J. F. (1987). *La Posmodernidad (explicada a los niños)*. Trad: Enrique Lynch. Gedisa.
- Maffesoli, M. (2004). *Vagabundeos iniciáticos*. FCE.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola*. Autêntica.
- Rancière, J. (2010). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Tradução Lílian do Valle. Autêntica.
- Rodríguez, S. (2016). *Inventamos ou erramos*. Autêntica.
- Salas, A. C., Monte Coelho Frota, A. M., Almeida, C., Santiago Jr., J. R., Dias Coutinho, K., Roberto Martins Lins, R., & Kohan, W. O. (2022). Reinventing Paulo Freire's literacy practice.

A philosophical literacy experience in Pau dos Ferros, RN. *Childhood & Philosophy*, 18. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.79301>

Salas, A. C., & Kohan, W. (2012). Um encontro na conversa; uma conversa no encontro. In: W. Kohan, & B. F. Olarieta, (orgs.). *A escola pública aposta no pensamento*. Autêntica.

Shapiro, C. (2024). Interrogations to the Schooling Materialities and Pedagogical-Political Goals born in the Practice of Philosophizing with Children. *Childhood & Philosophy*, 20, 01-27. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.80321>

Suárez Vaca, M. T., & Pérez Burgos, D. F. (2023). Palabras y tiempos de la infancia como formas de experiencia política. *Childhood & Philosophy*, 19, 01-25. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.77974>

Victoria, M. E. (2024). Ejercer, ejercitar y reparar: filosofía con infancias como práctica extramuros, como derecho, como ejercicio espiritual, como crítica al adultocentrismo y al androcentrismo. *Childhood & Philosophy*, 20, 01-29. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.82053>

Wolf, A. (2024). Affect and philosophical inquiry with children. *Childhood & Philosophy*, 20, 01-25. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.79302>

Wurtz, J. (2024). Looking a Trojan Horse in the Mouth: Problematizing Philosophy for/with Children's Hope for Social Reform through the History of Race and Education in the US. *Childhood & Philosophy*, 20, 01-27. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.80069>

Caminos en espiral...

María Teresa Suárez Vaca³⁸
Rafael David Ulloa Ramírez³⁹
Oscar Pulido-Cortés⁴⁰

Introducción

Este capítulo nace de caminos contruidos por los grupos de investigación GIFSE y Aión Tiempo de la Infancia, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Uptc, en alianza con las maestras(os) y niñas(os) de diferentes instituciones educativas que conforman la red de Filosofía e Infancia – FeI – de Boyacá, Colombia. La espiral de pensamiento es discurso, práctica, experiencia, y pensamiento; es la perspectiva teórica y metodológica que se produce gracias al estudio continuo, una serie de investigaciones, encuentros y desencuentros que se hacen acontecimientos para experimentar y descubrir otra manera

38 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
maria.suarez@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-8059-4114>

39 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
rafael.ulloa@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4793-6204>

40 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Oscar.pulido@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-3863-5007>

de vivir la filosofía y la infancia. Un movimiento inagotable, extenso, condición de posibilidad y ejercicios diversificados en algunos espacios de formación y experiencia.

Cada apartado desglosa y teje la noción de espiral de pensamiento. Se inicia con una revisión sobre cómo se origina, cuáles fueron las principales inspiraciones y formas de emergencia, su lugar como condición de posibilidad para los encuentros de pensamiento, especialmente en los campamentos filosóficos y en algunas experiencias institucionales. Se presentan algunas reflexiones sobre el sentido pedagógico y su vínculo con el cuidado y la formación. En una mirada teórica y metodológica se analiza la preparación, las provocaciones y posibles lenguajes, las formas de materialización y las voces. A partir de inquietudes filosóficas, se consideran algunas acciones inspiradas en los ejercicios espirituales, como la atención, la pregunta, el diálogo, la escucha, la lectura y la escritura, que se constituyen en principios clave para el desarrollo de una espiral. También se estudian diversas perspectivas de la espiral como metáfora del movimiento de pensamientos. Para cerrar, no de manera definitiva sino como umbral que abre caminos, se manifiestan diversas inquietudes.

Inspiraciones y senderos

Filosofía para niños llega a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc) en el 2007, año en que se institucionaliza formalmente el grupo de investigación Filosofía, Sociedad, Educación –GIFSE–⁴¹. El semillero *Acontecimiento* nace como grupo de estudio, colectivo donde participan estudiantes de la licenciatura de filosofía coordinado por el profesor Oscar Pulido-Cortés. Este grupo surge como el primer espacio donde se leyeron asiduamente textos de Lipman y se originan las primeras inquietudes relacionadas con el programa de filosofía para niños y su perspectiva metodológica, denominada “comunidad de investigación”.

41 Dirección electrónica: <https://gifse.com.co>

En el marco del encuentro de profesores que enseñan filosofía, en el año 2008 se presenta a la comunidad un conversatorio que reunió a Diego Antonio Pineda,⁴² Walter Omar Kohan,⁴³ Maximiliano Valerio López⁴⁴ y Oscar Pulido-Cortés⁴⁵; jornada que anima a pensar la posibilidad de hacer filosofía con niños y niñas en las instituciones educativas del departamento de Boyacá. Mary Saavedra en el año 2008, en su tesis de pregrado, da cuenta de las amplias expectativas en cuanto a *¿Qué, cómo y para qué enseñar filosofía?*, fuente de discusión que anima a comprender los fundamentos de la propuesta educativa de *Filosofía para Niños* y la comunidad de investigación.

El interés no solamente nace de quienes se dedican al estudio de la filosofía y su enseñanza, también se encuentran otros maestros(as) con formación en diferentes disciplinas que aportan nociones a un proceso en construcción. GIFSE, fortalecido con un grupo de maestras(os) de instituciones educativas, maestras de la Uptc y semilleros de investigación —estudiantes de diversas licenciaturas: filosofía, artes, música, ciencias naturales y educación preescolar—, inicialmente consideró que antes de implementar el programa de filosofía para/con niños, era necesario propiciar encuentros de formación para comprender los conceptos centrales.

El estudio conceptual y teórico del programa se inicia con la visita de Walter Kohan mediante talleres filosóficos donde se vislumbraron formas metodológicas inspiradas en la comunidad de indagación, pero con algunas variantes. Posteriormente, Diego Pineda orienta un encuentro en el municipio de Nobsa, Boyacá. El acercamiento a sus cuentos filosóficos adaptados al contexto colombiano evidencia la posibilidad de transitar por caminos diferentes al programa original. Sin embargo, las

42 Filósofo colombiano, mayor exponente del programa “Filosofía para niños” en el país.

43 Filósofo argentino, profesor investigador titular de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (Brasil). Director del Núcleo de estudios de Filosofía e infancia.

44 Profesor investigador del programa de posgrado en educación de la Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.

45 Filósofo colombiano, profesor investigador de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Director del grupo de investigación Filosofía Sociedad y Educación.

jornadas se desarrollan a través de ejercicios cuya perspectiva metodológica fue guiada por la comunidad de indagación del programa original de Lipman. Esta propuesta, de manera general, utiliza novelas filosóficas que sirven como inspiración para la formulación de preguntas, luego se categorizan para seleccionar una inquietud central que anima el diálogo o discusión, y finalmente se construye un producto para el cierre de la sesión. Saavedra (2011) realiza un estudio en el que considera la comunidad de investigación como posibilidad para enseñar filosofía a través de la pregunta y la discusión filosófica, promoviendo otro tipo de experiencias en la escuela.

Pero esta no fue la única perspectiva de estudio; los siguientes espacios de formación se abordaron desde diferentes miradas y experiencias que se preguntaban por la infancia y la filosofía. Walter Kohan y Maximiliano López amplían el panorama experiencial con nuevas concepciones de infancia y filosofía (Kohan, 2009). Se constituyen en acontecimientos que transforman las miradas, ayudan a revisar y comprender la infancia como estado y no como etapa de desarrollo con diversas habilidades de pensamiento. Estos encuentros disuaden al grupo de investigación para no seguir de manera literal el programa original, a su vez, se hacen inspiración para construir y experimentar nuevas relaciones pedagógicas y filosóficas con la infancia.

Tal es el caso de la propuesta de Alirio Hernández-Buitrago, quien menciona otras experiencias y no acude solo al uso de novelas filosóficas como inspiración para dar paso a la sesión. El autor plantea el *inventor de ideas* o *calendarios matemáticos* para fomentar el asombro, la curiosidad, la creatividad y la capacidad de preguntar (Hernández-Buitrago & Hernández-Pineda, 2012). Este trabajo evidencia el interés por construir espacios filosóficos desde una perspectiva inter y transdisciplinar, porque vincula las diferentes áreas de formación como las matemáticas, el lenguaje, las ciencias naturales, las ciencias sociales, la educación física, las artes, entre otras, lo que permite pensar la educación en perspectiva filosófica.

Las formas de estudio que buscan concretar con rigurosidad esta nueva perspectiva se plantean a través de una serie de proyectos de investigación financiados por la Uptc. *Filosofía e infancia: investigación y posibilidades de innovación en la escuela rural*⁴⁶ da cuenta de esto, un ejercicio que se atreve a proyectar la infancia “como un estado, [...] que no puede ser atrapada en unos límites de edad, [...] una condición especial de habitar en el mundo, una disposición que camina de forma heterogénea, desacompasada, variable, mutable, huidiza, inaprensible, disconforme, difícil de encasillar” (Cely et al., 2016, p. 35). Perspectiva que suscita la experimentación de algunas formas metodológicas diferentes, como el uso de textos literarios inventados por las investigadoras y la implementación de juegos.

Como complemento de investigación, se tienen acercamientos teóricos a la obra de Foucault y de Rancière para dar línea pedagógica y filosófica a las experiencias. Proyectos como: *Cuidado de sí y experiencia: propuesta de Filosofía e Infancia para la formación de maestros*⁴⁷ de 2014 y *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault: perspectivas para la investigación en educación y pedagogía*⁴⁸ de 2016 comienzan a trazar contingencias conceptuales y a inspirar intenciones de formación filosófica. La publicación del libro *Pensar de otro modo: herramientas filosóficas para investigar en educación* (Pulido et al., 2017), en el capítulo denominado “Filosofía e Infancia: un proyecto para cuidar de sí” (Suárez et al., 2017), expone la importancia que Foucault da al cuidado y a la inquietud de sí, a través de procedimientos o ejercicios que afectan y constituyen al ser; perspectiva que anima a concebir la filosofía como forma de vida con diversas experiencias para cuidar de sí, del otro y de lo otro. En los estudios de Pierre Hadot (1998; 2006), los ejercicios espirituales se conciben como acciones y actitudes para ver el mundo en perspectiva filosófica, lo que desde nuestra perspectiva se constituye en posibles formas metodológicas para el cuidado de sí y la relación con el otro y lo otro.

46 Código de registro institucional: SGI: 1616.

47 Código de registro institucional: SGI 1434.

48 Código de registro institucional: SGI 1949.

En línea con este punto de vista, Liliana Andrea Mariño Díaz, como parte de su trabajo investigativo, trabaja de manera experiencial el cuidado de sí a partir de ejercicios dialógicos y de escucha en la relación consigo mismo y con los otros (Arias et al., 2016; Mariño-Díaz et al., 2016). Lola María Morales Mora menciona la categoría: *ambientes filosóficos* como espacios para habitar con el otro, y se recurre a diferentes materiales para la meditación y reflexión sobre sí y el mundo (Morales-Mora & Pulido-Cortés, 2018). El ambiente filosófico es una perspectiva teórica que hace parte del encuentro para cuidar de sí, del otro y lo otro.

Estos argumentos se convierten en aspectos fundamentales a nivel teórico-metodológico, porque inspiran el diseño y la implementación de ejercicios filosóficos en las escuelas y en otros escenarios. De tal forma, en 2015, se utiliza la categoría Filosofía e Infancia –FeI– diferente a FpN y FcN, porque en nuestro caso se parte de la filosofía para pensar la infancia, y se abren nuevos caminos para vivir filosóficamente. Con este impulso se inician diferentes actividades, acciones académicas y posibilidades de implementación de la experiencia en la Uptc: trabajos de grado en pregrado, tesis de maestría que producen experiencias en instituciones educativas, encuentros de formación, y grupos de estudio que profundizan el programa FpN, situación que hace posible el estudio para la concreción de una perspectiva propia, situada en el territorio que se comenzó a llamar Filosofía e Infancia, FeI.

Para los y las maestras interesadas en este campo de conocimiento es de vital importancia conjugar estas apuestas conceptuales en la práctica educativa; entonces surge la inquietud sobre *cómo* hacer experiencia en Filosofía e Infancia, es decir la pregunta se centra en lo teórico-metodológico. La materialización colectiva de experiencias filosóficas con la infancia se produce en la organización de campamentos filosóficos, espacios de experimentación que vinculan a los interesados en esta perspectiva.

El campamento filosófico es un encuentro de voluntades que se distancia de las lógicas comunes para pensar, dialogar y

construir con otros desde diferentes tiempos y espacios (Ladino-Quiroz & Castellanos-Murcia, 2022; Suárez & Salamanca, 2022, Suárez & Mariño, 2020). Es el escenario que permite estudiar, crear y experimentar posibilidades metodológicas, es decir un *espacio-tiempo* para ensayar otras formas de hacer filosofía con los niños y niñas. Los primeros funcionaron en la lógica de la comunidad de indagación, sin embargo, desde un inicio se caracterizaron por la apertura a nuevas formas de provocación diferentes a las novelas filosóficas; cine, arte, juegos, *rallys*, ejercicios de escritura, experimentos, fogatas, entre otros, actividades que se fueron posicionando como aventuras de pensamiento. Es así como nace la denominación: *espirales de pensamiento*, el campamento es la espiral de pensamiento por naturaleza que reúne, anima ideas, acciones, materiales, objetos, artefactos y formas de hacer y vivir en Filosofía e Infancia.

Espirales de pensamiento: condiciones de posibilidad

La comunidad de investigación/indagación es el proceso metodológico inspirado por Lipman para movilizar espacios filosóficos que provocan la pregunta, la curiosidad, el diálogo y la indagación: “cuando se anima a los niños a pensar filosóficamente, el aula se convierte en una comunidad de investigación” (Lipman et al., 1992, p. 118). El programa de Filosofía para Niños invita también a que “profesoras y profesores que se embarquen en este proyecto lleguen a pensar por sí mismos y a convertirse en una comunidad de investigación que se preocupe seriamente por su propia práctica educativa” (Lipman et al., 1992, p. 15). Un llamado para buscar caminos propios; lo que se hace cimiento e inspiración para el nacimiento de la perspectiva Filosofía e Infancia y su proceder teórico-metodológico: *espiral de pensamiento*, ejercicio pedagógico que responde a nuestro contexto.

La perspectiva FeI se viene pensando con ejercicios en diferentes instituciones educativas a través de proyectos de investigación que se inquietan por el encuentro Filosofía e Infancia. Trabajos de profesores(as) como Saavedra (2011),

Mariño-Díaz et al. (2016), Suárez-Vaca et al. (2017), Cruz et al. (2020), Piracoca-Hernández & Mariño-Díaz (2021), Mesa-Merchán (2023), Suárez-Vaca & Pérez-Burgos (2023), Hernández-Buitrago (2024), entre otros, han hecho aproximaciones conceptuales de diversas formas de encuentro filosófico con la infancia. Pero especialmente el proyecto *Prácticas y recursos en perspectiva de filosofía e infancia*⁴⁹ indagó los componentes de la experiencia pedagógica en el Departamento de Boyacá, Colombia. Allí se presentan las formas de constitución de “un grupo de maestros y maestras que aceptaron la invitación a participar de una particular manera de pensar, sentir, enseñar, aprender y encontrarse con la infancia y la filosofía” (Suárez & Pulido 2021, p. 4). Es decir, se publica un libro resultado de investigación denominado *Diagramas y polifonías. Experiencias de pensamiento*, que da cuenta de la apropiación y su implementación, así: 1. Presenta la perspectiva de Filosofía e Infancia como una apuesta teórica y metodológica; 2. Se indagan las prácticas pedagógicas y cómo se constituyen sujetos, saberes e instituciones en la perspectiva; 3. La pregunta se orienta al espacio y los territorios de pensamiento donde habita la infancia; 4. Se exponen las formas de experimentar los materiales como acontecimientos de FeI; 5. Reconocen los discursos en la perspectiva de Filosofía e Infancia a partir de diversas entrevistas, y se finaliza con “una retrospectiva, colofón y perspectiva que articula las espirales, multiplicidades y líneas de fuga del proyecto, las que han circulado y transformado formas de pensar la escuela, los procesos educativos y la constitución subjetiva de maestros y estudiantes” (Suárez & Pulido 2021, p. 4). Un texto que resignifica la perspectiva Filosofía e Infancia desde las voces y pensamientos de los maestros(as).

La visión de espiral de pensamiento es una construcción en movimiento que se produce a partir de lo que hacemos y pensamos en la perspectiva Filosofía e Infancia, deviene de la comunidad de indagación, pero es un *concepto-experiencia* resultado de las investigaciones. La espiral nace no solo de teorizaciones, nace también de la experimentación de diversos ejercicios, especialmente en los campamentos filosóficos.

49 Código de registro institucional: SGI 2427.

A partir de las experiencias generadas en el proyecto, se ha evidenciado que los recursos y materiales educativos funcionan como un espiral de acción que se complementa con la intervención de los actores, maestros y estudiantes involucrados en el proceso. (Suárez & Pulido 2021, p. 34)

En cada campamento se movilizan nuevas formas de hacer filosofía, porque se exploran apuestas teóricas, metodológicas y recursos que permiten la construcción de espacios para pensar juntos. Un escenario para vivir en la lógica del cuidado de sí, del otro y de lo otro. Aquí se reconoce que “si hoy hablamos de ‘filosofía’, es porque los griegos inventaron la palabra *philosophia*, que quiere decir ‘amor a la sabiduría’” (Hadot, 1998, p. 12). Entonces, la emoción y el afecto por el filosofar despliegan experiencias y acontecimientos que provocan transformaciones vitales para relacionarnos con el mundo. Se materializa el pensamiento indígena, científico, ambiental, lógico y fantástico a través de experiencias artísticas y lúdicas como el cine, la pintura, el teatro, el deporte, entre otros. Allí se juega la vida desde diversas cuestiones filosóficas.

Los campamentos son acontecimientos que devienen infancia, ocio, creatividad, lúdica y amistad, entre otros. El territorio se habita de otra manera, se vive la filosofía a través del juego o el arte. No existen los pupitres en fila mirando al tablero o métodos unidireccionales, donde el maestro(a) desconoce los saberes de sus estudiantes. El territorio se convierte en espiral, es movimiento continuo que envuelve y anima pensamientos. La escucha y el reconocimiento del otro y sus saberes nos enseñan a aprender la diversidad. Se convive en estado de infancia.

Del sentido pedagógico

La pedagogía se pregunta por la formación. Un hecho social que teoriza continuamente las prácticas educativas nutriéndose de la filosofía, la ética, la política y en general de las ciencias humanas. Este apartado se reconoce como un ejercicio pedagógico que piensa la espiral como una experiencia de formación.

Las espirales de pensamiento son las acciones que materializan las intenciones de la perspectiva Filosofía e Infancia. Es la movilización organizada de experiencias para ofrecer a los niños y niñas el mundo y sus posibles relaciones. Allí se busca la apropiación de los interrogantes que han acompañado por muchos años la humanidad, una manera de acercarse al conocimiento en compañía de maestros y compañeros, a partir de estas inquietudes y no de respuestas dadas como información.

La formación en las *espirales de pensamiento* hace referencia a la construcción de nuevas inquietudes y sus propias respuestas en relación con los diversos saberes, donde el cuidado de sí, del otro y de lo otro son el horizonte que debate todo lo que afecta el mundo y la humanidad, una forma de animar la introducción al mundo, no como forma de moldeamiento o fabricación desde intereses externos sino, como lo planteaba Pestalozzi en 1779, para “ser obra de sí mismo” (Pestalozzi, 1994). Una manera que permite “construirse a sí mismo como ‘sujeto en el mundo’: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro”. (Meirieu, 2003, p. 3). Mirada pedagógica que comprende la filosofía como modo de vida; es entonces cuando se plantean experiencias —espirales de pensamiento— que se preocupan por el cuidado. Aquí el saber se subjetiva, porque afecta y transforma las maneras de vivir.

Para materializar las espirales se requiere que el encuentro sea un tejido de relaciones subjetivas, esto implica re-conocer-nos como sujetos de pensamiento que participan voluntariamente. Entonces, el valor de conocerse a sí mismo, invita a reconocer-nos como otras presencias que se reúnen para pensar juntos; esta interacción no obliga a pensar de la misma manera, sino a construir conocimientos gracias a la proximidad de diversas singularidades:

La apuesta tiene que ver con el cuidado de los otros. Foucault y los griegos lo plantean: cuando se cuida de sí mismo, efectivamente se cuida de los otros. Para que haya también una apuesta de orden político y de relaciones con los demás, no se requieren proyectos colectivos hegemónicos,

ni mucho menos utópicos; se requieren acciones y prácticas con los sujetos, con sus espacios, sus aspiraciones y sus compromisos; el cuidado de lo otro, tiene que ver con la especial conexión y atención de los griegos con el cosmos, y de nosotros hoy, con el entorno, la naturaleza, los ambientes, la manera como nos movilizamos y relacionamos con el mundo contemporáneo. (Suárez et al., 2017, p. 166)

Es la exaltación de la pluralidad como un acto político y de relaciones, porque cuidar de sí exige valorar el encuentro y el cuidado del otro, hecho que redundando causalmente en los vínculos con lo otro — el entorno —. De otra parte, estar y compartir juntos la experiencia es un acto voluntario y de libertad:

La libertad es la autodeterminación, es decisión siempre consciente. La libertad es el movimiento de la naturaleza humana, es decir, el devenir otro conservando el ser de su especie. La libertad se perfecciona en la autonomía y ésta en el buen juicio. Es propio de la educación hacer que el hombre sea libre en su naturaleza. (Zambrano, 2016, pp. 49-50)

La libertad es algo propio de la educación; a través de ella el sujeto reconoce en sí mismo la capacidad de constituirse, “¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la Ilustración” (Kant, 2009, p. 249). De tal forma, la intención principal de las espirales de pensamiento es formarse para la emancipación. Se invita a ser parte de una aventura, no para “conocer las cosas, sino que expone a los estudiantes a las cosas y, dándoles autoridad y presencia, hace que esas cosas se conviertan en nuestra compañía, en el sentido fuerte de la palabra” (Masschelein, 2018, p. 30). Aventurarse para pensar lo que ven, para verificar y manifestar de manera autónoma sus propias percepciones.

La emancipación es un ejercicio que desafía las prácticas explicadoras que solo transmiten conocimientos y producen atontamiento (Rancière, 2007). No se busca convencer, dar instrucciones, o dirigir por los caminos establecidos como verdades, porque así se anula la posibilidad de pensar, más bien se explora, para entrar en relación con el mundo de otro modo.

Por esto, es imperativo producir condiciones para el encuentro que vincula, atañe y afecta, es decir sentirse implicado, con la capacidad de mirar y escuchar con atención, pero con la facultad de dudar y cuestionar. De tal forma, el mundo y sus cosas se ofrecen en la ambigüedad de su existencia para descifrar por sí mismo qué hacer con ello que se propone.

Se destaca que quienes invitan y proponen las espirales (profesores de las instituciones educativas, de la universidad y semilleros) han vivido en sí mismos este camino a la emancipación. La autonomía es un problema político que impulsa asumir los propios criterios, un gobierno de sí que actúa con decisión. Es decir, maestros que comprenden y respetan las voces y capacidades de la infancia. Se percibe la autonomía al descubrir que se puede ser y hacer algo por sí mismo. Los maestros asumen las espirales, gracias a los caminos de formación y a los encuentros que les motivan a atreverse a producir aventuras de pensamiento como oportunidades para experimentar. Se reconocen diversas formas en las que se arriesgan a dejar el rol de maestro explicador y a creer en que el otro puede pensar por sí mismo en igualdad de condiciones. Una experiencia que se constituye en doble vía por el reconocimiento del otro como aquel que nos inspira a transformarnos “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (Freire, 2004, p. 12). Es la pluralidad de los saberes que no tienen distingo en las edades, y por el contrario valora la multiplicidad de pensamientos.

La espiral de pensamiento en la perspectiva FeI es la oscilación que exigió escucharnos para reconocer nuestros propios saberes, no solo a partir de fundamentos externos, sino en el diálogo que busca salir de las hegemonías para construir posturas junto con quienes se identifican, con aquellos que están cerca y viven nuestras realidades. Respeto, valor y reconocimiento para servirnos en libertad de nuestra razón y entendimiento. Se habita la espiral entre lenguajes interdisciplinarios: matemáticas, ciencias naturales, educación física, física, química, literatura, artes y filosofía (Suárez & Pulido, 2021; Suárez & Acosta, 2024), formas de pensamiento

que exhortan conocimientos y relaciones, no en una lógica científica, sino para cuidar de sí, del otro y de lo otro.

Lo otro atañe al cuidado y la preservación del entorno, el ambiente que nos rodea, la naturaleza, los animales y ecosistemas que tanto requieren atención. Esto se evidencia en los campamentos filosóficos en los que los maestros y estudiantes participan. Desde el *1er Campamento Filosófico Pensando el universo* realizado en el Centro Juvenil Campesino - HOLCIM en el municipio de Nobsa, Boyacá, los maestros crean y producen espacios a través de expresiones lúdicas y artísticas — literatura, teatro, expresiones plásticas, cine, entre otras — para movilizar la reflexión filosófica. Entonces, el maestro explora, experimenta y aprende nuevas formas teóricas y metodológicas, construye recursos, revisa sus acciones y re-configura su saber pedagógico, lo que propicia pensar de otro modo las maneras de habitar la escuela. Un ejercicio que trastoca pero que revitaliza su ser en relación a otras experiencias, sentires, perspectivas y voces.

Otra particularidad de las espirales de pensamiento y del reconocimiento de sí redundan favorablemente en la valoración y el reconocimiento a las voces de la infancia: se escucha y atiende con seriedad sus manifestaciones y pensamientos. Son diversos los lenguajes que se usan para exteriorizar su manera de ver el mundo. Esto se evidencia en la colección *Expresiones de infancia*⁵⁰ (Suárez & Pulido, 2016; Suárez & Rodríguez, 2020; Suárez & Mariño, 2020; Suárez et al., 2021).

...De la preparación de espirales de pensamiento

En la perspectiva Filosofía e Infancia, toda espiral es en sí misma una experimentación filosófica no improvisada; siempre hay preparación como ejercicio de selección, estudio y escritura de lo que se piensa hacer; por tanto, es inicialmente una preparación de sí para las próximas acciones:

50 Dirección electrónica: <https://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros>

Esta preparación no garantiza por sí misma una clase lograda, pero es necesaria para conseguirla. Tiene que ver con equiparse, literal y figuradamente. Y tiene que ver también con las pequeñas y, vistas desde la distancia, a menudo ridículas costumbres y hábitos –sí, incluso rituales– que los profesores observan antes de entrar en clase; las pequeñas cosas que les inspiran, les llevan al presente y les ayudan a estar presentes. (Masschelein y Simons, 2014, p. 37)

La preparación es un ejercicio que tiene que ver con el estudio que constituye; en los campamentos hay siempre un eje temático existencial que precisa ser estudiado porque se configura en el horizonte para diseñar las espirales y pensar juntos. Por ejemplo: en el primer campamento el tema fue el origen del universo en las concepciones de los filósofos de la naturaleza (algunos griegos y las cosmogonías muiscas). El segundo campamento se preguntó por la escritura de sí en lenguajes literarios, la percepción y encuentro con la Madre Tierra, y el planeta sostenible. En el tercero, las experiencias filosóficas se propiciaron a partir de reflexiones en torno a la ciencia y las tradiciones. En el cuarto, su eje temático fue la lógica y la creación. El quinto, el pensamiento científico se hace filosófico cuando hay curiosidad y asombro. En el sexto, los mitos y leyendas son ofrendas para comprender el mundo desde diversas explicaciones cosmogónicas y teogónicas. En el séptimo, se enfocó en la amistad, los sueños y la felicidad. En el octavo, se diseñaron espirales para pensar (con) el cuerpo desde cosmovisiones y realidades. El noveno asumió el cuidado, la existencia y el convivir desde los anhelos propios de la infancia. Y del décimo campamento su eje temático: estética e infancia, el arte de la existencia.

Esta preparación exige estudiar para equiparse de inquietudes, las que inspiran experiencias que son conversadas y discutidas en colectivo para la preparación de niños(as) y jóvenes. Es decir, la espiral nos invita a pensar y prepararnos para la vida a partir de una cuestión filosófica.

Existe un momento de vital importancia, y es la provocación a través de diversos lenguajes — se prepara con antelación como

experiencia—, se preparan las ideas temáticas y los recursos, pero no se planea el movimiento o lo que puede desencadenar, esto es impredecible; las preguntas, los giros en el diálogo, las confrontaciones o afirmaciones, son situaciones que hacen de la espiral un espacio filosófico no lineal. Se precisa apertura a la pregunta genuina, preferiblemente abierta y filosófica, no cerrada a la espera de una respuesta predeterminada, el maestro(a) evita respuestas prontas o explicaciones, por el contrario anima a seguir preguntándose, se evita la conducción del otro por ideas propias, no se quiere encauzar por un solo camino. Entonces, preparar implica apertura a la improvisación, para vivir la experiencia y habitar el mundo de lo inesperado, el del misterio que rompe con lo establecido, porque la espiral anima la inquietud y no la respuesta, se hace motivación para seguir adelante.

... De las provocaciones y lenguajes

La espiral de pensamiento busca provocaciones o lenguajes que captan la atención, dispositivos que buscan sacar de las lógicas comunes, (las que se realizan cotidianamente), descentramientos que incitan las preguntas para dialogar y buscar nuevos caminos. Actúan como líneas de fuga que pretenden generar un choque de pensamiento en quienes hacen parte del ejercicio — pensar de otro modo — provocaciones para producir asombro, curiosidad y la extrañeza que suscita lo sensible.

Las investigaciones en perspectiva Filosofía e Infancia, que indagan ejercicios y los campamentos filosóficos, muestran otras formas de pensamiento que surgen al crear, imaginar y jugar, articulando esto con cuidado de sí, del otro y lo otro, lo que permite meditar sobre la vida, y desde allí, dialogar reflexivamente lo que somos y hacemos para transformar-nos y reconstruir nuestra manera de relacionarnos con el mundo.

El libro *Infancia, arte y pensamiento: tres hilos para un telar encantado*, de Suárez et al. (2024), abre la posibilidad de pensar el cine, el teatro, las artes plásticas, la literatura y la artesanía para movilizar experiencias que desencadenan la meditación sobre la

vida. La espiral de pensamiento no es solo una manera de hacer filosofía, allí convergen dispositivos de todo tipo que inciden y provocan el ejercicio dialógico y reflexivo.

El dispositivo es la red que se teje entre el lenguaje, el poder y la subjetividad, permite observar, hablar y analizar, está compuesto por líneas de diferente naturaleza como: líneas de visibilidad, líneas de enunciación, líneas de fuerza o poder y líneas de subjetivación (Deleuze, 1990). Cada una de estas siguen movimientos diferentes, se acercan y alejan para constituirse a sí mismas.

En la espiral de pensamiento el dispositivo no es estático, sino que se moviliza y converge a partir de las diferentes reflexiones que se dan en el momento. Las experiencias de vida, los mitos, las leyendas, el teatro, las tradiciones de una cultura, el *rally* filosófico, los calendarios matemáticos, entre otros, son dispositivos que tienen el poder de decirnos algo. Sin embargo, somos nosotros como sujetos quienes posibilitamos otras nociones y miradas que nacen a partir de la provocación del artefacto.

Usualmente hay intenciones, a través de los dispositivos, pero ello no implica disponer un uso en específico o la búsqueda de una sola verdad. Una particularidad es que la provocación no tenga una única respuesta, esta experiencia en sí misma puede producir diversas líneas de fuga, es la apertura a lo inesperado, que espera atender sus voces y pensamientos. La preparación o diseño de la experiencia no implica un resultado fijo o inamovible, funge solo como provocación; no se prevé qué va a suceder y nace del acontecer de la infancia.

El dispositivo pretende suscitar una dimensión lúdica, un estado de bienestar, atención y gusto por estar y ser parte de la experiencia. Lo que se constituye en una atmósfera filosófica, que nace de la diversión, el juego y la recreación; es decir son formas para pensar la existencia. Por ejemplo, el cine, el teatro, la literatura o la música son provocaciones y lenguajes que avivan el ocio, la amistad, la creación y la felicidad. Alientan

un estado lúdico que invita a recrear espirales de pensamiento en diferentes escenarios y tiempos para irrumpir en las formas comunes de encuentro con la infancia. Los dispositivos posibilitan crear otro tipo de relación entre los que participan en la experiencia; se pretende movilizar y animar al placer, la imaginación y la diversión para aprender a *convivir-existir*.

La lúdica, por su parte, contiene aperturas magnas, lo que permite que en ella habiten condiciones de exploración, de reflexión y de sensibilidad. En sí misma, es un enigma que cautiva para preguntarse y pensarla en tonos filosóficos como un estado, experiencia o vivencia; una manera de ser y de estar que apremia sensaciones vitales de bienestar y creación. (Suárez et al., 2022, p. 11)

Entonces las provocaciones serían las condiciones lúdicas, los lenguajes que desencadenan impresiones, alteraciones y sentimientos, posibilitan el asombro, cuestionamientos, atención y reflexión. En cierto modo, se convierten en dispositivos que trastocan la experiencia de vida de los sujetos, quienes experimentan la felicidad, el odio, el amor, la angustia, el miedo. La emoción es la disposición para transitar por una actividad intelectual, permite sensibilizar la mirada y reflexionar sobre cuál es mi actitud frente al mundo.

El cine, por ejemplo, es la representación y expresión del sentimiento, sus imágenes en movimiento producen inquietudes a través de lo que sentimos, se genera la *razón-emoción* para reflexionar sobre los acontecimientos que ocurren en diferentes escenas (Ulloa et al., 2024; Pulido et al., 2021). El espectador se encuentra con una historia en la que ocurren diferentes cosas en un tiempo determinado, su magia a través de la colorimetría, los planos, los gestos de los actores y los objetos producen un choque afectivo para problematizar el entorno, la sociedad y a sí mismo. Es la emoción que se produce la que nos distancia o nos acerca con el saber.

El dispositivo provoca algo, sentimientos, emociones, afectos o efectos, pueden ser angustias que cuestionan y llevan a preguntar-me una manera de cuidar y transformar mi realidad.

El dispositivo precisa desencadenar preguntas, diálogos y reflexiones filosóficas. Es aquello que se hace visible en el pensamiento, una enunciación con poder para relacionarnos y conectarnos con los sentimientos y afectos de quienes hacemos parte de la provocación, entonces, permite experimentar y discutir algo nuevo que en forma de espiral envuelve pensamientos.

La espiral en esta perspectiva, produce choques, honduras, no es lineal sino circular, saca del lugar lo obvio y lo verdadero para dar oportunidad a nuevas interpretaciones y comprensiones, es el dispositivo que afecta todos los sentidos, la percepción es múltiple y diversa, es capaz de generar habilidades perceptuales para leer el mundo desde una perspectiva más crítica y reflexiva, busca también interactuar con la naturaleza a través del cuidado y el respeto.

La espiral de pensamiento no pretende llegar a respuestas fijas, sino que amplía el espectro de ideas e inquietudes a través de nuevas preguntas. Así, la atmósfera filosófica se hace dispositivo para suscitar nuevos dispositivos: busca cerrar abriendo con las propias expresiones que se manifiestan en palabras, escrituras, dibujos, filminutos; voces que declaran lo pensado o sentido. La provocación es inicio y final que actúa como umbral en la espiral de pensamiento. La materialización de experiencias viabiliza encontrar, sanar, reconocer y resguardar las maneras en las que queremos vivir y no cómo debemos subsistir.

Sobre los ejercicios...

La espiral de pensamiento en perspectiva Filosofía e Infancia se caracteriza por encaminar ejercicios que convocan a la reflexión sobre la existencia a través de múltiples dispositivos y experiencias que se hacen acontecimientos para desbordar los pensamientos. Estos ejercicios son pilares para el movimiento en espiral, haciendo uso de diferentes espacios y tiempos para *existir-convivir*.

Aión es el tiempo de las experiencias, de lo que trasciende y de lo que permanece. El sujeto centra su atención en una

actividad o experiencia que le provoca placer, tensión, goce, sentimientos de alegría o de encantamiento. Hay una posibilidad para el encuentro consigo mismo, con el *nous* al que hacen referencia los filósofos griegos, aquella conexión con el alma de profunda tranquilidad. Es un proceso de conocimiento de sí o del espíritu, mediado por la pregunta, la búsqueda y la reflexión. (Morales et al., 2022, p. 21)

De tal forma, la filosofía en los griegos como modo de vida, y los ejercicios espirituales, nos animan a pensar teórica y metodológicamente la espiral de pensamiento; entre tales ejercicios se destacan: la atención, el diálogo filosófico, la escucha, la lectura o la escritura, porque inciden en la actitud filosófica e intervienen en la necesidad de formarse y cuidarse a sí mismo a través de la relación que tenemos con el otro y lo otro. De acuerdo con Suárez et al. (2021),

Este proyecto plantea ejercicios como lo empírico, el hacer cotidiano, el desempeño, para llegar a una práctica que es estar preparado para un saber hacer y de esta manera constituirse en experiencia, que es el vivir o ser. Estos serían momentos no esquemáticos, ni temporales, los cuales funcionan simultáneamente, pero cada uno con un énfasis particular. (p. 176)

Los ejercicios en esta perspectiva son inspirados por el vivir filosófico de los antiguos griegos, quienes los consideraban espirituales, como una oportunidad para la reflexión y comprensión sobre sí mismo y el mundo. De acuerdo con Hadot (2006): “cualquier ejercicio espiritual supone pues, fundamentalmente, el regreso a sí mismo, con lo cual el yo se despoja de la alienación en el que lo habían sumido las preocupaciones, las pasiones, los deseos” (p. 150). En este sentido, convocan a concebir la vida como una obra de arte en la que el sujeto realiza introspecciones y auto-reflexiones, encontrándose consigo mismo para crear su propia realidad y relacionarse con el otro.

Estos ejercicios se convierten en experiencias de cuidado, buscan suscitar cuestionamientos, reflexiones, alteraciones y

provocaciones en los sujetos para meditar sobre la existencia y sus posibles relaciones. Son instantes que propician el reconocimiento y el cuidado de sí, no son solo un momento para pensar, son también prácticas para sanar las heridas. Se convierten en acciones que inciden en el autogobierno para aprender a vivir y comprender diferentes miradas de la existencia, permiten construirse, cultivarse y formarse. Entonces los ejercicios espirituales son una manera de vivir filosóficamente, para hacer de la existencia una obra de arte.

Por esto, se considera que los ejercicios espirituales son parte fundamental de la espiral de pensamiento, porque provocan y construyen la atmósfera filosófica, no sólo desde una apropiación discursiva de la realidad, sino que convocan al reconocimiento y la transformación de sí a través de problemas, temores, acontecimientos y reflexiones que en cierto modo se conectan con el vivir en contexto.

...De la atención

La atención es un ejercicio de introspección y meditación sobre las actitudes, las decisiones y los pensamientos que cohabitan en el sujeto, “consiste en una continua vigilancia y presencia de ánimo, en una consciencia de uno mismo siempre alerta, en una constante tensión espiritual” (Hadot, 2006, p. 97), es la forma para atender-se a sí mismo referente a los problemas, pasiones y obstáculos que repercuten en la existencia.

La atención es posibilidad para revisar cómo actuamos y nos comunicamos con nuestro entorno, reconocer nuestras creencias, modos de pensar y nuestras acciones frente al mundo. Dirigir la atención sobre lo que hacemos y lo que somos de manera crítica, es un ejercicio filosófico o disposición sobre sí mismo. Cuidar de sí implica una actitud atenta que conlleva *comprender-se, reconocer-se y transformar-se*.

La atención como ejercicio espiritual en la espiral de pensamiento se convierte en una manera considerada de estar

en el mundo, por tanto, posibilita adecuar la vida para producir nuevas experiencias y relaciones con el entorno. Es percibir con atención el espacio que habitamos, reconocer al otro y lo otro desde sus diferentes lenguajes y maneras de manifestación. Implica observar, meditar, escuchar, plantear preguntas, construir argumentos, examinar en profundidad para aprender a vivir, aprender a morir, discernir entre lo beneficioso y lo no beneficioso (Hadot, 2006). Es una relación inquietante y vigilante con lo otro que afecta y ayuda a cuidar de sí.

Los dispositivos en las espirales de pensamiento asumen la atención como disposición vigilante para examinar-nos y entender-nos, buscan incomodar para reconocer nuestro no-saber a través de interrogantes, una potencia que abre caminos, posibles soluciones y umbrales para la sanación y la transformación del alma.

...El ascenso a la pregunta

La pregunta nace con el asombro, la curiosidad y la extrañeza que se suscita en diferentes situaciones, acontecimientos, sentimientos u opiniones. Es la que alimenta y fortalece la mirada que tenemos de nuestra existencia a través de la duda y las incertidumbres que nos genera lo otro, lo desconocido.

Las preguntas genuinas, espontaneas y reflexivas son los interrogantes que permiten descubrir y experimentar nuevas maneras de comprender el mundo. Kohan (2009) invita a “prolongarlas sin cesar, en un movimiento a la vez ignorante, infinito, infantil...” (p. 67), para ampliar el pensamiento. Preguntar-se genuinamente es una forma de nacer, es el encuentro con el conocimiento, con lo desconocido, una actividad intelectual que saca de la sintonía común y nos pone en otro lugar para recorrer nuevos comienzos.

En la espiral de pensamiento, preguntar es la condición de posibilidad para circular por lugares desconocidos y habitar entre diferencias, lo que permite encontrarse a sí mismo. Es dar

paso a la infancia, la curiosidad y el asombro, umbrales para acceder a laberintos que ofrecen nuevos espectros y miradas. Suárez et al. (2021) afirman que “la pregunta desencadena diálogos controversiales y relevantes para todo ser humano, donde existen intercambios de opiniones y sus fundamentos, de tal manera se generan transformaciones de orden personal” (p. 177). Las preguntas no son estáticas, movilizan la palabra y la opinión, tienen el poder de provocar la reflexión desde diferentes sentires y percepciones, también producen divergencias y perturbaciones que incomodan, pero ayudan a percibir el mundo de otro modo.

La pregunta hace presencia en lo que hacemos, los campamentos filosóficos, los encuentros de Filosofía e Infancia y los grupos de estudio con talleres y actividades, sin ella no existe el ejercicio filosófico y la experiencia del pensar. Es la oportunidad para construir-nos, para asumir pensamientos críticos y transformar nuestra realidad como maestros y estudiantes.

... Dialogar y escuchar

El diálogo filosófico en la espiral de pensamiento toma relevancia para conglomerar perspectivas, preguntas, reflexiones, conceptos y acontecimientos de diferentes voces que integran contextos y experiencias de vida. Es el espacio para llegar a acuerdos o desacuerdos, intrigas, asombros, complicidades y confabulaciones. Es en medio de la conversación donde nos reconocemos como iguales y diferentes, allí fluyen diversas maneras de pensar, sentir y obrar.

Filosofar se construye en sociedad y no de manera individual (Hadot, 1998). Con el diálogo filosófico, el sujeto puede identificar-se y transformar-se con el otro, a través de acuerdos y desacuerdos que nacen del espacio vivido, convirtiéndose en ejercicio de alteridad que invita a pensar-se y cuestionar-se las actitudes y acciones que realizamos en el encuentro con otros.

El diálogo es oportunidad para reconocer otras miradas sobre la existencia y respetar la diferencia; se enseña y se aprende a cuidar de sí, a través de interacciones y vínculos que incomodan, forman y transforman. Permite reconocer otras formas de habitar el mundo, otros puntos de vista. Nos acercamos a la experiencia de otros para despojar verdades, encontrar nuevos acontecimientos, impulsar un pensamiento crítico, sanar las heridas y pensar de otro modo.

El diálogo filosófico hace presencia en los campamentos filosóficos, existe y se exige el respeto a la palabra para escuchar y comprender al otro sin interrupciones. Quien quiere participar, escucha, levanta la mano, toma la palabra para contar y expresa sus vivencias y argumentos con los demás desde la comprensión y el cuidado. Por esto, es importante el silencio atento de los compañeros para contribuir y complementar el ambiente filosófico.

La escucha se ejercita para prestar atención a las voces y preguntas del otro. Nadie tiene respuestas incorrectas, ni comentarios errados, porque cada voz tiene algo importante que decir y no puede ser ignorada. Las reflexiones que se suscitan en la espiral de pensamiento hacen parte del signo del acontecimiento como momento para construir pensamiento a través de los diferentes problemas que surgen en la conversación.

Para dialogar es importante escuchar, porque nace un intercambio de ideas y sentires que genuinamente enriquecen a los sujetos, partícipes en la espiral de pensamiento. En ese momento nace la potencialidad de aprender y cuidar de sí a partir de lo que dice el otro, cómo me construye, me transforma, me revitaliza y me permite encontrarme con el mundo de otra manera.

... Del aprender a leer y escribir

Filosofía e infancia (FeI) es una forma de ver y de relacionarse con el mundo, con la vida, con los otros y con nosotros mismos. También es una forma de leer y de escribir

códigos, vivencias, afectos, experiencias, poemas, prosas, relatos y testimonios, que se relacionan con esta experiencia pedagógica nacida en los territorios rurales, mestizos y ancestrales, al tiempo que ingresan en un ambiente que privilegia el pensamiento, el afecto, la pregunta, la incertidumbre y la pasión. (Suárez-Vaca & Pulido-Cortés, 2024, p. 165)

En la espiral de pensamiento, la lectura y la escritura son ejercicios de expresión para establecer vínculos, forman y transforman la mirada a través de las realidades, subjetividades y acontecimientos. Están en el ámbito del ejercicio espiritual. De acuerdo con Suárez-Vaca & Pulido-Cortés (2024): “nacer en la lectura y escritura es una actitud que no implica reproducir lo hecho o lo dicho por otros. Es la esperanza de un inicio cargado de novedades que revolucione los horizontes del mundo” (p. 197). En efecto, se convierten en oportunidad para pensar de otro modo, manifestaciones para ir en búsqueda de nuevos horizontes que inviten a la libertad y la emancipación.

El leer entendiéndose como oportunidad para atender, comprender e interpretar la relación que tenemos con el mundo, conforma la posibilidad de exteriorizar la mirada como forma de vida a partir de hábitos y rutinas que invitan a esculpir nuestra propia existencia. Es la conexión que se crea con la naturaleza, las personas, los acontecimientos, los artefactos, los tiempos y los espacios, pues son cosas que no están *fuera de sí*, sino que hacen parte *de sí*, complementan y conforman una lectura del mundo para cada sujeto.

La lectura es un ejercicio espiritual encaminado a ver, con los ojos y el corazón, diferentes imágenes, signos, símbolos, letras y palabras para ampliar nuestro horizonte y decidir los caminos que nos conforman como sujetos. Es la oportunidad para sentir y conectar con el exterior, lo que nos hace diferentes, pero a la vez propios. Leer la realidad nos permite darle un sentido a lo que vemos a través de la experiencia, inclusive sobre lo que no conocemos, pues al ver algo extraño suscita darle un nombre y un significado propio. También se considera como el escenario de la escucha, para atender la voz y la palabra del otro, de lo

otro y de uno mismo como otro. “La lectura como oír-entender y escuchar-comprender es un poderoso acto de resistencia y de liberación. El oír en la experiencia de la lectura se convierte en la palabra que se relaciona con el otro en su comprensión” (Suárez-Vaca & Pulido-Cortés, 2024, p. 170). Situación que exige atención para comprender y resignificar, porque no se acepta con pasividad, se escucha para cuestionar y ampliar horizontes.

Lo que leemos, es decir, lo que vemos y escuchamos, se analiza, se siente y se resignifica en nuestro pensamiento, lo materializamos a través de la escritura, pues permite crear, registrar y recordar aquello que en algún momento guardó una impresión en nosotros. Según Lara & Pulido-Cortés (2020) “la escritura se encuentra con la lectura, deviene lectura y la lectura deviene escritura” (p. 35). El escribir preserva el recuerdo, la memoria y la tradición, trasciende a dejar huella para sí mismo y para los demás.

En la escritura se manifiestan formas, expresiones y símbolos que trastocan, sensibilizan y transforman, es un ejercicio en el que se realizan introspecciones y meditaciones para sí mismo. Es la forma para autorretratarse, examinarse y reconocerse, se desdibujan perspectivas y se suscitan preguntas que construyen otra versión de y para sí.

Escribir no es solo crear palabras, sino imaginar, sentir y fijar esas reflexiones a través de las diferentes manifestaciones que nos atesora el arte: el dibujo, la pintura, la artesanía, el modelado, etcétera. Es un acto subjetivo, un ofrecimiento que nace de la inspiración, la imaginación, el ocio, el estudio y la amistad, de acuerdo con Suárez-Vaca & Pulido-Cortés (2024),

La amistad es el objetivo último de la escritura: hacer amigos en torno de la palabra escrita, amigos tal vez que no conoceremos, amigos virtuales, amistades que están en una atmósfera en la que prima más la relación de orden espiritual que el contacto físico. (p. 182)

Para FeI, escribir es la aventura de exponer vivencias y pensamientos en diversos lenguajes, que en muchos casos son

producto de las problematizaciones, el estudio y el encuentro donde los diálogos hacen experiencia. Se registra en libertad de expresión, generalmente es un tejido de pensamientos que buscan visibilidad, manifestaciones que se lanzan al universo con la esperanza de encontrar nuevas amistades, las que se arriesgan a leer-nos y a establecer conversaciones; es entonces cuando los textos cobran vida, y se convierten en dispositivos que afectan. Su potencia está en el camino recorrido que no tiene final, pero que se hace punto de partida por la ausencia del dominio sobre lo que puede una comunicación escrita.

Las espirales de pensamiento son ensayos para aprender a leer y escribir, movimientos de tiempo diferente y convergente, que se recrean en estado de la infancia. En este sentido, son ejercicios vitales para emancipar y liberar ideas, angustias y temores, otras condiciones para vivir y convivir en el mundo. Escribimos y leemos para ensayar; ensayamos para escribir y leer.

La espiral - Metáfora de pensamientos en movimiento

La figura de la espiral tiene un significado importante en nuestra historia y territorio, por esto se toma como oportunidad para resignificar y conceptualizar las formas metodológicas de encontrarnos para hacer filosofía en perspectiva FeI. Su forma básica, sencilla, de línea curva que gira alrededor de un punto, expandiéndose o contrayéndose de acuerdo con el sentido de su continuidad, ha sido a lo largo del tiempo una imagen con una amplia riqueza simbólica. Son diversos los caminos que la nombran: “el infinito en el espacio y la eternidad en el tiempo, el principio de la vida, la germinación y el crecimiento” (Abad, 2006, p. 241). “un vórtice imaginario, un torbellino de impulsos y pasiones que traza diversos y complejos caminos para idear obras de arte ... literatura, arquitectura o matemática ... con una nueva clave de modulación y ritmo” (Cano-Lasso et al., 2017, p. 224). “bellamente uniforme, se curva alrededor de sí misma con perfecta regularidad, puede ocupar todo el espacio bidimensional disponible y es capaz de experimentar una

expansión infinita" (Lozano-Crespo, 2001, p. 187). Las espirales se encuentran en muchos lugares; existen

(...) referencias orgánicas de plantas, animales y otros elementos dinámicos de la naturaleza. Símbolo que igualmente recorre como una onda infinita que se contrae y expande, que se ata y desata en el eterno y mudable viaje de la línea curva. (Abad, 2006, p. 241).

Representa la existencia misma, se encuentra en los caracoles, las mariposas, los tornados, las plantas, las conchas y la galaxia. Es un fenómeno que hace parte del mundo, acontece como cambio, alteridad o caos. Toda espiral tiene diferentes siluetas, está en constante transformación y evolución, representa el origen de algo y el crecimiento continuo, ya sea de la vida, del sujeto o de las cosas. Es movimiento, metamorfosis y creación, su figura abre a nuevos caminos de representación y nuevas maneras de experimentación. No es estática, ni simétrica, se recrea en diferentes formas, tamaños y dimensiones. En el caso de las conchas de los caracoles y moluscos actúan como refugio para protegerse, pero a su vez son el soporte anatómico que crece y se transforma. Es decir, se activa flexiblemente ante cambios inesperados.

La espiral al repetirse y expandirse también puede producir nuevas espirales; es una figura que en sí misma se constituye en condición de posibilidad para otras formas en movimiento, las que nacen como líneas de fuga, como el tornado de múltiples vórtices.

Esta figura toma relevancia para nosotros por la interpretación y el simbolismo que ofrece. La espiral es nuestra metáfora, otro lenguaje que refleja lo que hacemos, la articulación teórico-metodológica, el movimiento continuo de los espacios donde se realizan ejercicios para reflexionar sobre la existencia. Invita, abraza y seduce para seguir en el movimiento, descubrir otros pensamientos, revisar los propios, dialogar, escuchar, preguntar, sentir, discutir, leer, escribir y jugar, en fin, desplazamientos que en su momento fungen como tornados en diferentes tamaños y formas, que giran en sí mismos, pero

que a la vez se trasladan. No son eternos, después de un tiempo tienden a disiparse, pero cabe la posibilidad que de este nazcan nuevos vórtices.

El ciclón o huracán como fenómeno atmosférico se considera un proceso natural del planeta para transportar energía de la zona tropical a las regiones más frías, la espiral de pensamiento como huracán es el fenómeno que moviliza energías intersubjetivas, y cuando se disipa, no se vuelve a hacer lo mismo.

Para las culturas ancestrales, la espiral es un símbolo con múltiples representaciones. Suárez-Higuera (2020) estudia pictografías en diversas comunidades indígenas de Colombia, donde encuentra espirales en diseños rupestres y figuras precolombinas. Identifica algunas reglas de significación donde la espiral refleja ideas sobre el sentido de la existencia. Se encuentran diferentes jeroglíficos, signos y representaciones en espiral que significan la vida, la muerte, la fertilidad, el origen, la fortuna, entre otras. Por ejemplo, las *espirales levóginas* rotan hacia abajo a partir del lado izquierdo y representan comunicación, dualidad o beneficio para diferentes culturas colombianas como la calima, quimbaya o muisca (Suárez-Higuera, 2020). La espiral se constituye en una forma de expresión que refleja conocimientos y modos de *existir-convivir*.

Para los muisca la espiral es la vida y su desarrollo. Simboliza el ciclo de la naturaleza, la conexión entre el pasado, el presente y el futuro, la relación entre la sabiduría y la metamorfosis del pensamiento (Gavilán, 2012). Como metáfora es oportunidad para pensar la realidad y vivenciar una estética de la existencia que procure el cuidado de sí, del otro y lo otro a través de las transformaciones que se suscitan en el ambiente. Está presente en los pictogramas, los fotutos, las mochilas, que son artefactos que delimitan su vida, su pensamiento y su acción; en artesanías como en los torteros o volantes de huso, los tejidos, la orfebrería, inspiradas por la figura del *caracol mamo* que simboliza protección y creación. La espiral es la conexión con el ciclo continuo de la vida y la muerte, con lo humano, el entorno y lo divino, es la manifestación para aprender a vivir y aprender a morir.

Filosofía e Infancia define la *espiral de pensamiento* como propuesta teórico-metodológica inspirada por los indígenas muisca que habitaron la región colombiana de Cundinamarca y Boyacá, y las figuras que constantemente se encuentran en la naturaleza. Así, la relación entre *espiral* y *pensamiento* contempla ambientes, materiales, experiencias y posibilidades para filosofar sobre la existencia, el entorno, los fenómenos sociales y culturales que evolucionan y trastocan el mundo. En los campamentos filosóficos es tradicional la apertura de espacios para experimentar saberes propios de las comunidades indígenas y sus descendientes mestizos y campesinos. Sus cosmogonías, cantos y rituales movilizan sus conocimientos y nos invitan a pensar desde estos lugares.

Se decidió nombrar como *espiral de pensamiento* a esta propuesta teórico-metodológica porque abre nuevas posibilidades y experiencias del pensar, recogiendo aspectos claves de la propuesta original de Lipman en diálogo con el círculo de la palabra muisca y las metodologías que apuestan por la enseñanza y el aprendizaje horizontal, no jerárquico, invitando a preguntar, descubrir e interactuar con el otro. Según Gavilán (2012) “el modelo en espiral ayuda a resolver los problemas generados entre la teoría y la práctica y también los problemas entre la acción y la reflexión” (p. 17). Así, cada giro en espiral abre nuevos modos de pensar, nuevos lugares para habitar y nuevos cuestionamientos que profundizan y descubren la existencia. No se sigue un método en específico, sino que el ejercicio filosófico nace del asombro e interacción que suscita el espacio en movimiento. El espiral es filosofía en movimiento, infancia en acción.

La espiral centrífuga tiene una provocación que motiva, pero no es un solo punto partida el que lo produce, es la conjunción de diversos motivos que se van uniendo al movimiento y empieza a ampliar la espiral hacia afuera, produce preguntas y surgen nuevas ideas o pensamientos que se van dialogando y se amplían diversos horizontes para filosofar. La experiencia se enriquece con los diferentes aportes que se suscitan, por lo que nacen momentos inesperados, palabras que incomodan o pliegues que surgen con el preguntar permanente.

En la espiral de pensamiento se vivencia el caos, la confusión y el desconcierto. Despliega y diversifica diferentes vorágines de voces, conocimientos o palabras que irrumpen con el estado de comodidad intelectual sobre la vida. Es la conjunción de diversos cuestionamientos, que poco a poco se van alineando y se envuelven en la misma espiral. Aquí, el sujeto vive la experiencia de despojarse de sus verdades y dejarse afectar a través de desencuentros que incomodan, trastocan, contrarían y disgustan como oportunidad para aprender sobre la vida, el otro y sí mismo. Encontrarse con la diferencia posibilita el encuentro consigo mismo.

La espiral centrípeta es la conjunción de muchas ideas que entran con fuerza, y a medida que se va dialogando confluyen en puntos comunes y se van disminuyendo, se pueden ir concretando las ideas y llegando a consensos. Además, propicia la claridad sobre problemas que angustian, preocupan e inquietan.

En la espiral de pensamiento se habita el cambio y la experiencia del caos, pero esto no significa perder el sentido del acontecimiento. Tanto el maestro como el estudiante se preparan para afrontar el reto de la diferencia por la multiplicidad de voces que nacen en el ambiente. Al ser circular, no lineal, su proceder no refiere a un método o un paso a paso, no se limita a buscar puntos específicos para concluir sobre una verdad única, sino que se entrelazan a partir de las diferentes perspectivas que nacen del encuentro.

Umbrales y reflexiones finales

La perspectiva Filosofía e Infancia ha estado en constante movimiento con sus discursos y prácticas, lo que ha contribuido con la conformación de un nuevo concepto teórico-metodológico –*espiral de pensamiento*– que propicia pensar y hacer filosofía de otro modo. Este *concepto-experiencia* nace de la convergencia de diferentes inquietudes de un mismo contexto que brinda la posibilidad de abrirse a otros escenarios y territorios interesados en transformar la educación.

La espiral de pensamiento como *concepto-experiencia* tiene un sentido pedagógico que busca la formación, la emancipación y la autonomía en los sujetos, distanciándose de prácticas magistrales y explicadoras que producen atontamiento. Es un ambiente que invita a pensar y construirnos juntos desde nuestras propias vivencias y acontecimientos a través de la inter y transdisciplinariedad de saberes, pues emergen líneas de fuga que posibilitan la actitud filosófica, el cuidado de sí, del otro y lo otro.

En la espiral de pensamiento como *concepto-experiencia*, el maestro prepara la experiencia desde encuentros para pensar y diseñar juntos las espirales de acuerdo al eje temático existencial que se lleve a cabo. Aunque existen transformaciones y alteraciones en los instantes de desarrollo de la espiral, reflexionar las provocaciones y los ejercicios permite el asombro, la curiosidad y extrañeza, el diálogo y la pregunta, pilares relevantes que propician la atmosfera filosófica.

La espiral de pensamiento como *concepto-experiencia* se convierte en modo para enseñar y aprender sobre los diferentes problemas que nos suscita la existencia desde diferentes ejercicios como la pregunta, el diálogo, la escucha, la escritura y la lectura. Pero, en cierto modo, su potencialidad está en la fluidez, el riesgo y la aventura que representan. Al recrearse de manera circular en los espacios y tiempos que habita, nacen instantes que se abren a otras miradas para construir juntos.

La espiral de pensamiento como *concepto-experiencia* habita en el tiempo Aión como acontecimiento para la filosofía, el juego, el ocio y la creación. Es aventurar los sentidos, las emociones y los afectos en una dimensión que posibilite construir saber-entre-amigos desde la escucha, el respeto y el cuidado con el otro y lo otro. La condición necesaria es que exista una relación con el conocimiento y la vida.

La conjunción de palabras, de discursos y argumentos descritos en este capítulo es el comienzo de otras maneras para pensar la escuela, el aula, el rol del maestro y el estudiante. Quedan desenlaces, umbrales, reflexiones por definir, desarrollar y aventurar, pero la espiral de pensamiento como *concepto-*

experiencia es un nuevo comienzo infantil que invita a preguntar y dialogar nuevos caminos con otros.

Referencias

- Abad, J. (2006). Proyecto "La espiral". *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 7, 239-248.
- Arias Sanabria, C. J., Carreño Sabogal, G. A., & Mariño Díaz, L. A. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), 237-261. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp>
- Bárcena, F. (2018). Noticias del interior del aula desde un cierto amor por el estudio. En J. Larrosa, K. Rechia, & C. Cubas (Eds.), *Elogio del profesor* (pp. 43-75). Miño y Dávila.
- Cano-Lasso, D., Escribano, C., Garro, J. C., Rojo, J., Tarrés, J., & Victoria, S. (2017). La espiral como vórtice imaginario de la arquitectura. *Constelaciones. Revista de Arquitectura de la Universidad CEU San Pablo*, 5, 223-237. <https://doi.org/10.31921/constelaciones.n5a14>
- Cely, A., Espinosa, I., & Suárez, M. (2016). Filosofía y literatura: una experiencia de encuentro con la infancia. *Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 9(19), 28-43. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1108>
- Cruz, I. D., Castro Patarroyo, L. X., & Ojeda Suárez, M. A. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. *Educación y Ciencia*, 24, e11404. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11404>
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balibar, G. Deleuze, H. L. Dreyfus, B. Gots, M. Frank, A. Glücksmann, y otros, *Michel Foucault filósofo*. Gedisa.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e terra S.A.
- Gavilán, V. M. (2012). *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. Nuke Mapuförlaget.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica.

- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela.
- Hernández, A. S. (2024). Lectura y escritura poética en perspectiva Filosofía e Infancia. Experiencias en Escuela Rural. *Praxis & Saber*, 15(40), 1-20. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n40.2024.15187>
- Hernández Buitrago, A. S., & Hernández Pineda, L. M. (2012). Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños. *Praxis & Saber*, 3(6), 141-164. <https://doi.org/10.19053/22160159.2007>
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. Progreso.
- Kant, E. (2000). ¿Qué es la Ilustración? En *Filosofía de la Historia* (pp. 25-37). Fondo de Cultura Económica.
- Ladino-Quiroz, W. O. & Castellanos-Murcia, E. V. (2022). Philosophical Camp: Playful Experience of Thinking with Childhood. *Childhood & Philosophy*, 18, 1-20. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.67275>
- Lara, P., & Pulido-Cortés, O. (2020). Escritura como práctica de sí y escuela rural. *Praxis & Saber*, 11(25), 21-45. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10480>
- Lipman, M., Sharp, M., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el Aula*. Ediciones De la Torre.
- Lozano-Crespo, P. M. (2001). *El diseño natural: aproximación histórica, metodologías, aplicación y consecuencias* [Tesis doctoral/Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/62650>
- Mariño Díaz, L. A., Pulido Cortés, O., & Morales Mora, L. M. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- Masschelein, J. (2018). Hacer escuela. La voz y la vía del profesor. En J. Larrosa, K. Recchia & C. Cubas (Comps.), *Elogio del profesor* (pp. 23-42). Miño y Dávila.

- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Mesa, D. (2023). Comunidad de indagación, una experiencia para fortalecer el pensamiento crítico, cuidadoso y creativo. *Educación y Ciencia*, 27, e15406. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e15406><https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e15406>
- Morales, L. M., & Pulido-Cortés, O. (2018). Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural. *Praxis & Saber*, 9(21), 99-124. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8925>
- Morales, L. M., Pulido-Cortés, O., Duarte, L., Chacón, K. (2022). Amistad, sueños y felicidad: entre lúdica y pensamiento. En M. Suárez Vaca (Coord.), *Lúdica e infancia: tejidos de pensamiento* (pp. 17-45). Editorial Uptc.
- Pestalozzi, J. (1994). *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza*. Centro editor de América Latina.
- Piracoca Hernández, Y., & Mariño Díaz, L. A. (2021). Learning mathematics from philosophy for/with children. *Childhood & Philosophy*, 17, 01-25. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.58661>
- Pulido, O., Suárez, M. T., & Espinel, O. (2017). *Pensar de otro modo: herramientas filosóficas para investigar en educación*. Editorial Uptc. <https://editorial.uptc.edu.co/gpd-pensar-de-otro-modo-9789586602570.html>
- Pulido, O., Ojeda, M. A., Becerra, G. J., & Neme, Z. (2021). Imagen, razón y sentimiento; el cine y la modernidad. En J. G. Díaz, & J. G. Cristancho (Cords.), *Cultura, Política, Visualidades y Cine* (pp. 150-181). Editorial Uptc.
- Saavedra Salamanca, M. L. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación. *Praxis & Saber*, 2(4), 179-200. <https://doi.org/10.19053/22160159.1121>
- Suárez-Higuera, E. G. (2020). Una reinterpretación pictográfica de la espiral en algunas culturas indígenas de Colombia. *Lingüística*

y *Literatura*, 41(77), 433-469. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a19>

Suárez Vaca, M. (Coord.) (2022). *Lúdica e infancia: tejidos de pensamiento*. Editorial Uptc.

Suárez Vaca, M. T., & Mariño, L. (Coords.) (2020). *Pensando la Filosofía, voces de la infancia*. NEFI Edições.

Suárez Vaca, M. T., & Pulido, O. (2016). *Filosofando con el universo, voces de la Infancia*. NEFI.

Suárez Vaca, M. T., & Pulido, O. (Coord.) (2021). *Diagramas y Polifonías. Experiencias de Pensamiento*. Editorial Uptc. <https://doi.org/10.19053/9789586604789>

Suárez Vaca, M. T., & Pulido, O. (2024) Leer y escribir en perspectiva Filosofía e Infancia. En L. Morales., & P. Lara (comps.), *Lectura y escritura en la escuela* (pp. 164-203). Editorial Uptc.

Suárez Vaca, M. T., & Rodríguez, N. (Coords.) (2020). *Pregúntele al filósofo: inquietudes de la infancia*. NEFI Edições.

Suárez, M., & Salamanca, Z. (2022). Heterotopías lúdicas: sentidos, relaciones, intimidad y creación. En M. Suárez Vaca (Coord.), *Lúdica e infancia: tejidos de pensamiento* (pp. 77-110). Editorial Uptc.

Suárez Vaca, M. T., Espinel, O., & Mariño, L. (2017). Filosofía e Infancia: un proyecto para cuidar de sí. En O. Pulido, M. Suárez, & O. Espinel (Comps.), *Pensar de otro modo: herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 155-184). Editorial Uptc.

Suárez Vaca, M. T., Espinel, O., & Mariño, L. (2021). *Aforismos y preguntas en tiempos de cuarentena*. NEFI Edições.

Suárez Vaca, M. T., González Vargas, B. A., & Lara Buitrago, P. A. (2017). Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber*, 8(16), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6184>

Suárez Vaca, M. T., & Pérez Burgos, D. F. (2023). Childhood words and times as forms of political experience. *Childhood & Philosophy*, 19, 01-25. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.77974>

- Suárez, M. T., Acosta Gutiérrez, J., Albarracín Camacho, L. Y., Lara Buitrago, P. A., Ulloa Ramírez, R. D., Montaña Contreras, D. S., Valderrama, A. V., Gutiérrez Amaya, K. A., Mariño Díaz, L. A., Robles Uribe, G. E. (2024). *Infancia, arte y pensamiento. Tres hilos para un telar encantado*. Editorial Uptc.
- Ulloa-Ramírez, R. D., Montaña-Contreras, D. S., Valderrama, A. V. (2024). Perspectivas cinematográficas en educación: creación artística y filosofía. En M. T. Suárez Vaca, & J. Acosta Gutiérrez (comps.), *Infancia, arte y pensamiento. Tres hilos para un telar encantado* (pp. 83-106). Editorial Uptc. doi.org/10.19053/uptc.9789586608336
- Zambrano, A. (2016) Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13) 45-61. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19053/22160159.4159>

Filosofia na escola infantil: encontros entre as crianças, o medo e o comum

Gabriela Venturini⁵¹
Betina Schuler⁵²
Marcelo Felipe Vier⁵³

Um começo...

*Buscar una cosa
Es siempre encontrar otra
Hay que buscar lo que no es.
Buscar al pájaro para
Encontrar a la rosa,
Buscar el amor para hallar el exilio,
Buscar a la nada para descubrir un hombre,
Ir hacia atrás para ir hacia adelante.
La clave del camino
Más que en sus bifurcaciones,*

51 UniLaSalle e na educação básica na Rede Marista de Educação. - Brasil
venturinigabii@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8181-3411>

52 Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Brasil
beschuler@unisinos.br
<http://orcid.org/0000-0002-2424-7601>

53 Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH). -Brasil
marcelo.v@ienh.com.br
<http://orcid.org/0000-0001-5903-86x>

*Su sospechoso comienzo
O su dudoso final,
Está en el cáustico humor
De su doble sentido
Siempre se llega, pero a otra parte.
Todo pasa.
Pero a la inversa.*

(Juarroz, 1991, n.p.)

O presente capítulo pergunta por aquilo que nasce quando as crianças encontram a filosofia na escola infantil. Que tipo de comunidade podemos inventar? Questionamo-nos: filosofia para, com, entre crianças? A partir disso, discutiremos o movimento pioneiro de Lipman, que inaugura a filosofia para crianças, a fim de pensarmos sobre deslocamentos ocorridos nas perspectivas de filosofia com crianças, filosofia e infância, e filosofia entre crianças, pontuando que não se trata apenas de uma mudança de preposição, mas de perspectiva, dos modos como se entendem os próprios conceitos de infância e filosofia. Encerraremos o capítulo trazendo uma experimentação com crianças de 4 a 5 anos de uma escola infantil pública no sul do Brasil, em que se buscou viver outra relação consigo e com os demais, marcada pela temática do medo. Nesta experimentação, pensamos o conceito do *brincócio*, como esse entre, esse encontro entre o brincar e a filosofia. *Brincócio* que nos exige interrogarmos sobre os modos como recebemos as crianças na escola e como se cria um tempo-espaco para a problematização de si e dos demais em um espaco comum.

A saber, o *brincócio* não se trata de um método fechado, mas de um modo de habitar a escola, como uma condição primeira para uma vida digna. Pensamos o *brincócio* como o direito ao ócio que constitui modos de vida na escola infantil. Uma vida digna na escola passa pelo *brincócio* que é, então, o próprio direito ao ócio, ao brincar como de viver, de habitar, de ser, como elemento da vida. Reiteramos que esse conceito se trata de uma escolha política de afirmação dessa condição de vida para as crianças na escola infantil em tempos de uma sociedade do super desempenho.

Assim, a dimensão do digno está imbricada ao *brincício* e não o *brincício* como uma preparação para algo, não é uma finalidade instrumental. Trata-se de uma experimentação que se fez pelo avesso que, buscando algumas coisas, encontrou outras. Junto com as crianças, criou-se um espaço para tomar o medo como matéria para o pensamento, mas não como algo exterior a nós mesmos que precisa ser banido, e sim como algo que pode ser problematizado e cuidado em nós e nos outros. Algo que nos mobiliza a perguntar e a estar juntos. Algo que possa produzir um comum.

Filosofia para e com crianças

A história da filosofia ocidental, desde seu surgimento com os gregos, é permeada pela ideia de que a sabedoria, o conhecimento e o pensamento excelente só podem ser atingidos com a maturidade que os anos de vida trazem. Essa concepção, encontrada em boa parte dos filósofos tidos como clássicos, de certa maneira, afastou, durante muito tempo, a filosofia da infância e do início da adolescência, ficando mais restrita no sentido educacional, no presente brasileiro, ao atual Ensino Médio.

O movimento de aproximar as crianças e jovens da filosofia cresceu e solidificou-se principalmente a partir do Programa de Filosofia para Crianças, criado no final dos anos de 1960 por Matthew Lipman nos Estados Unidos. Segundo Lorieri (2004), o programa

[...] propõe oferecer às crianças e aos jovens um espaço investigativo-dialógico no qual busquem, orientados por educadores, para tanto preparados, maior e melhor compreensão de temáticas filosóficas e, ao fazê-lo, possam desenvolver sua capacidade de “pensar melhor” através da metodologia da “comunidade de investigação”. (p. 157, aspas do autor)

Como podemos perceber no trecho em destaque, o programa tem certas características muito fortes, como espaço

investigativo-dialógico, educadores preparados, compreensão de temáticas filosóficas, o pensar melhor e a metodologia da comunidade de investigação. Tais aspectos influenciaram significativamente as propostas posteriores, inclusive no Brasil, país que se destaca mundialmente nesse trabalho, não só a partir do programa de Lipman, mas também de outras propostas, como a de Walter Kohan e de seu grupo de pesquisa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Justamente por essas características fortes e marcantes, consideramos importante diferenciar o programa de Lipman, de filosofia para crianças, de outras propostas que, mais recentemente, têm problematizado a filosofia com crianças, filosofia entre crianças, e filosofia e infância. Com o intuito de contextualizar algumas dessas diferenças, traçamos linhas gerais do histórico do programa de Lipman, desde seu surgimento até a chegada ao Brasil, como também as propostas que se desenvolveram desde então. Na sequência, a partir de duas importantes obras de Lipman – *Filosofia na sala de aula* (1994), escrita juntamente com Frederick S. Oscanyan e Ann Margaret Sharp, dois importantes pesquisadores e divulgadores da filosofia para crianças, e *O pensar na educação* (1995) –, escolhemos problematizar alguns dos movimentos educacionalmente possíveis, considerando essas propostas.

Como dissemos, o Programa de Filosofia para Crianças, de Lipman, nasce no final dos anos de 1960 nos Estados Unidos. Publicado pelo Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), tinha como principal objetivo, ao trabalhar com crianças e adolescentes desde muito cedo, manter acesa a disposição para investigar assuntos e temas próprios do filosofar, ligados à ética, à política e à lógica, dentre outros assuntos. Nos anos de 1970, o programa começou a ganhar visibilidade e interesse em muitos países, expandindo-se por milhares de salas de aula por todo o mundo.

Chega ao Brasil ainda na primeira metade dos anos de 1980. As primeiras palestras, realizadas em São Paulo pela professora Catherine Young Silva, que tinha voltado dos Estados Unidos com

a experiência de conhecer o programa, e Ann Margaret Sharp, uma das fundadoras da proposta junto com Lipman, motivaram a criação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Em 1985, o Centro promoveu as primeiras experiências na aplicação do programa em escolas públicas de São Paulo. Segundo Lorieri (2004), em 1986, já eram mais de 40 escolas e, em 1995, em torno de 1.000 escolas, além de 20.000 professores, que passaram pelos cursos oferecidos pelo Centro até a primeira metade dos anos 2000. No entanto, no início do novo século, percebe-se um decréscimo, pouco a pouco, desse interesse, abrindo espaço para outras propostas, como a do Centro de Filosofia – Educação para o Pensar, de Florianópolis, que investiu fortemente na produção de materiais didáticos, cursos, revistas e jornais, que se tornaram referências no trabalho de filosofia para crianças nessa época.

Nesse momento, outra proposta começou a ganhar força na Universidade de Brasília, criando espaços de promoção da prática de filosofia com crianças na rede pública do Distrito Federal, ao mesmo tempo em que abria a discussão sobre essa proposta no Ensino Superior. Dentre os idealizadores e coordenadores desse projeto, ressaltamos Walter Omar Kohan e Ana Mirian Wuensch, que, apesar de partirem de uma base teórica inicialmente ligada a Lipman, colaboraram enormemente para a problematização de uma filosofia que precisaria ser pensada *com* crianças, e não *para* crianças. Nos últimos 20 anos, a filosofia com crianças expandiu-se, ganhando espaço em teses, dissertações, seminários, congressos, cursos, livros e em muitas experiências em escolas privadas e redes públicas de ensino.

Um dos centros que se destacam atualmente é o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, coordenado pelo professor Walter O. Kohan desde 2003. Outro importante centro de estudos é a Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, por meio do Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE), coordenado pelo professor Oscar Pulido-Cortés, e do Grupo de Investigación Tiempo de la Infancia (Aion), coordenado pela professora María Teresa Suárez. Ambos os grupos operam com a perspectiva de filosofia e infância. Ainda outro espaço de

investigação encontra-se na Ilha dos Açores (Portugal), com a professora Magda Costa Carvalho, que coordena o Mestrado em Filosofia para Crianças. Poderíamos, ainda, citar muitos outros grupos e professores, mas marcamos esses três, uma vez que nessas experiências há todo um trabalho desenvolvido com escolas públicas, bem como uma intensa pesquisa que tem produzido dissertações, teses, livros, cursos e eventos, abrindo o diálogo com a própria escola e com outros grupos em vários países do mundo.

Berle (2018), em sua tese sobre a história do próprio NEFI, o grupo do qual participa, considera que a tarefa educativa:

(...) passa por uma educação filosófica, pois, a partir dela, constituímos tensionadores que buscam aprender a perguntar, duvidar, dialogar e refletir sobre as certezas que estão implicadas no viver em comunidade e, portanto, nas relações educativas. Essa noção de filosofia está intimamente presente na distinção entre conhecer e pensar, que é defendida, por exemplo, na tradição pragmatista de pensamento, dentre eles J. Dewey: enquanto o conhecer busca apreender algo do mundo para poder explicá-lo e dar conta disso, o pensar procura explorar, abrir o mundo em seus possíveis. A filosofia como dimensão da educação no pensar seria justamente essa tarefa que busca mais pensá-la do que conhecê-la e é nesse pensar a educação que o NEFI concentra seus esforços. (pp. 40-41)

Pretendemos diferenciar as propostas de filosofia para e com crianças, tendo presente esse sentido trazido por Berle (2018) sobre o que pode uma educação filosófica quando focada no pensar, que entendemos como um problematizar, na medida em que se coloca o tensionar como objetivo, e não o apreender o conhecimento fechado. O foco da filosofia com crianças não seria a explicação para dar conta do mundo, mas a exploração de possibilidades que se abrem quando olhamos com cuidado para nós mesmos e para o mundo. Assim, podemos apontar importantes deslocamentos da proposta de filosofia para crianças no caminho para a filosofia com crianças. No entanto, não pretendemos aqui esgotar a discussão, tampouco desmerecer

propostas em que a criança e o adolescente são convidados a filosofar na escola. Como já dito, é a partir da proposta de Lipman que todos os movimentos que mencionamos foram possíveis e todo um campo de estudos e atuação se abre.

Conforme salientamos anteriormente, dois importantes livros de Lipman (Lipman, Sharp e Oscanyan, 1994; Lipman, 1995), publicados em um curto espaço de tempo no Brasil, *Filosofia na sala de aula* e *O pensar na educação*, serão as referências para esta problematização. Lipman propõe que a sala de aula de Filosofia se constitua como um espaço democrático de participação onde se desenvolva uma comunidade de investigação. Em sua concepção, quando aprendemos de forma compartilhada e dialógica, aprendemos também a investigar e a pensar melhor. Ele compreende que é preciso criar condições e incentivos para que a criança e o jovem possam ser reflexivos, críticos, rigorosos e autocorretivos. Essas condições e incentivos levariam o aluno a um “[...] pensar de ordem superior [...]” (Lipman, 1995, p. 86). Mas o que isso significa? Vejamos um trecho em que o autor apresenta o que considera alguns requisitos dessa educação.

1). Presumo que em uma sociedade democrática existe um prêmio máximo para o cultivo da capacidade de raciocínio. A meta da educação deveria ser, portanto, o desenvolvimento de indivíduos capazes de raciocinar. [...] 3). A educação para o raciocínio traz o desenvolvimento do pensar de ordem superior. Com “pensar de ordem superior” refiro-me à combinação do pensar crítico com o criativo. 4). Com “pensar crítico” refiro-me ao pensar que é autocorretivo, sensível ao contexto, orientado por critérios e que conduz ao julgamento. Os pilares gêmeos do pensar crítico são o raciocínio e o julgamento. 5). O raciocínio é o pensamento que é determinado tanto por regras que foram aprovadas pelo julgamento ou que é orientado por critérios de tal modo que o julgamento está necessariamente envolvido. [...] 9). A criatividade é o princípio orientador das práticas que são sensíveis ao contexto, que considera significativos os resultados dos procedimentos de construção válida e se concentra na *adaptação inovadora das partes ao todo*. (Lipman, 1995, pp. 100-102, grifos do autor)

Parece-nos evidente o quanto a proposta do autor concentra a ideia de um “pensar melhor” no raciocínio, o que se vincularia ao desenvolvimento da crítica e da criatividade, perspectiva essa que se atravessa também nas propostas mais recentes de filosofia com crianças. Tanto o raciocínio quanto a crítica e a criatividade são entendidas a partir de critérios rigorosos, como o julgamento, sua validade de construção e análise dos resultados. Dentro desse contexto é que se poderia desenvolver na criança e no adolescente o “pensar de ordem superior”. Além disso, consideramos significativo o que Lipman (1995) aponta no final do trecho, salientando a criatividade como “adaptação inovadora das partes ao todo”.

A ideia de racionalidade subjacente no trecho e a questão da adaptabilidade ao todo parecem construir uma concepção, de certa forma, mais fechada, que busca conduzir o pensar para o pensamento correto e entende a excelência ou superioridade do pensar quando este se adapta ao todo, o que ocorre quando conseguimos assimilar e repetir os procedimentos rigorosos na comunidade de investigação. A própria Filosofia passa, aqui, a ser entendida “[...] como uma atividade intelectual de análise permanente dos critérios e padrões utilizados em qualquer processo cognitivo [...]” (Lorieri, 2004, p. 169). Assim, sua função estaria vinculada a garantias nos processos que realiza para que na sala de aula se desenvolvam e se preparem pessoas que pensam melhor. Suas práticas devem ressaltar o valor da consistência e coerência de critérios; daí a importância do julgamento pela autocorreção, mediante a capacidade de julgar suas próprias concepções, e da discussão na comunidade de investigação, que pode colaborar na correção do pensar que se afasta do pensamento superior.

Reconhecemos que conceitos como racionalidade, crítica, criatividade, pensar e rigor fazem parte do léxico da Filosofia desde seu surgimento, nos primeiros pontos que trouxemos da proposta de Lipman (1995), e o quanto seu programa abre um espaço importante e que mais adiante a filosofia com crianças ou filosofia e infância irão operar deslocamentos importantes. Seu programa defende uma logicidade próxima da ciência

entendida como regras, procedimentos e métodos que visam a assegurar excelência no pensar e no conhecimento por eles gerados, evitando o erro e otimizando os resultados.

Desse modo, entende a comunidade de investigação como uma filosofia do comum, no sentido de encaminhar as crianças e jovens para um pensamento que possa ser compartilhado por todos e possa atingir uma identidade. No entanto, muitos pesquisadores que se dedicam atualmente à filosofia com crianças a partir da filosofia da diferença refletem:

Não pensamos o mesmo porque de uma palavra para outra e de um indivíduo para o outro não se repete o mesmo, mas a diferença. Não pensamos o mesmo porque entre as palavras e seu sentido há um abismo irremediável. Não se trata nem de consenso, nem de dissenso, mas de diferença. (López, 2008, p. 90)

Nesse sentido, López (2008) provoca-nos a perceber que pensar com os outros não significa que pensamos da mesma forma ou o mesmo. Os “juntos” não nos dá nunca a certeza de que chegaremos à mesma resposta, muito menos de que ela seja excelente ou de ordem superior. Não há um pensamento melhor que o outro, nem um pensamento que deve ser corrigido, mas problemas que precisam ser constantemente experienciados por nós mesmos, sozinhos ou em conjunto. Não há uma resposta a alcançar, o sentido final, mas perguntas que abrem caminho para que as pensemos em comum. É o que Tiburi (2008) chama de *entre* todos. Não uma filosofia *para* todos, mas uma ação que possa colocar-nos ao lado de outros – não na frente, nem atrás, nem melhor, nem pior. Trata-se de um “olhar que nos faça ver mais longe” (Tiburi, 2008, p. 23). O encontro com o outro não se daria, assim, pela constituição de uma comunidade reunida pela investigação e por seus passos, mas pelo partilhar de experiências de cada autor ou autora, da criança, do jovem, da professora e do professor que se assumem no exercício do pensamento, que encontram no outro a possibilidade de constantemente questionar a si mesmos e seu mundo.

Podemos dizer, então, que Lipman centra sua concepção da aula de Filosofia em um viés mais cognitivista, valorizando menos a partilha das experiências do cotidiano de cada um e cada uma, bem como o que essa experiência produz diferentemente na vida de cada pessoa. Na sua percepção, “[...] a noção de democracia como investigação une a racionalidade e o consenso e [...] este fator de união é superior a ser orientado por qualquer um dos critérios isoladamente” (Lipman, 1995, p. 356). Com isso, percebe-se o risco de se recair em uma visão mais tradicionalista de democracia, em que “[...] pluralidade e flexibilidade” (Dalbosco, 2021, p. 7) não sejam desenvolvidas. Além disso, há o risco de entender a democracia, a ciência e a educação dentro de uma “[...] mentalidade fechada, estática e verticalizada que contradiz não só a plasticidade da condição humana, como também o dinamismo conflitivo e diversificado que constitui os interesses dos diferentes grupos sociais” (Dalbosco, 2021, p. 7). Tais riscos podem nos levar, mais uma vez, a um pensamento universalizado, em vez de nos conduzirem a um pensamento compartilhado pela experiência da diferença.

Assim, a concepção de Lipman (1995) aposta em uma educação como investigação e para a investigação nas comunidades. Mas como podemos pensar os próprios termos *comunidade* e *investigação* de outros modos, indo além dos conceitos de superior e excelente? Como apostar em uma comunidade que suporte a diferença e nela se fortaleça? O quanto de comum suporta a diferença? O quanto de diferença suporta o comum? Não há respostas para essas questões, porque se trata de um exercício de pensamento sobre o que pode uma comunidade de pessoas que se põem a pensar juntas no espaço da escola por meio de práticas de experimentação de si junto aos demais, de cuidado de si e dos outros. E como tomar a questão da formação dos professores aqui?

Para Lipman, Oscanyan e Sharp, o professor, sem uma formação adequada, não é confiável na “[...] tarefa de lidar com o rigor da lógica ou com os sensíveis temas da ética ou com a complexidade das questões metafísicas” (1994, p. 74). Já para a perspectiva de filosofia com crianças, o importante é

trazer a filosofia para a prática escolar como uma companhia de pensamento para estar consigo e com os demais de outros modos, para fazer ampliar a vida. Assim, interessa muito mais tomar a filosofia não como conceitos fechados que precisam ser transmitidos, mas como um modo de estabelecer relações com o saber, consigo e com o mundo. E esse modo passa, fortemente, pela dimensão da pergunta e do estar junto; passa por afetar-se e afetar a vida daqueles e daquelas que ali estão; enfim, passa pelo exercício do cuidado de si e dos demais (Kohan, 2009).

Um segundo ponto que gostaríamos de destacar nas diferenças entre *para* e *com* crianças tem relação com as habilidades cognitivas que Lipman (1995) propõe para desenvolver na comunidade de investigação. Salientamos quatro habilidades dentro dos objetivos educacionais de uma filosofia para crianças: as habilidades de investigação, ligadas a uma prática autocorretiva; as habilidades de raciocínio, associadas à lógica; as habilidades de organização das informações, ligadas a uma eficiência cognitiva; e as habilidades de tradução, associadas à interpretação de diferentes modos de expressão. Em relação a elas, o autor defende que:

É provável que crianças muito pequenas possuam todas essas habilidades de maneira ainda rudimentar. A educação não é, portanto, uma aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades. Em outras palavras, as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir habilidades cognitivas, do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem, e a educação é necessária para fortalecer o processo. (Lipman, 1995, p. 65).

O autor entende que as habilidades cognitivas estão próximas de fatores naturais que precedem a própria utilização ou aperfeiçoamento dessas habilidades, assim como ocorre, segundo ele, com a utilização e o aperfeiçoamento de uma linguagem. O que há de ser problematizado nessa visão é o desenvolvimento dessas habilidades como algo naturalizado, ou seja, um processo que, se bem realizado, poderia ocorrer da mesma forma em todas as crianças. Isso nos levaria a desvincular essas habilidades, ou a própria forma como são abordadas, do

contexto da criança, das condições em que emergiram e de onde provieram, dando-lhes um caráter universal e indiscutível, em que não se problematiza a possibilidade de serem variáveis conforme as condições e os contextos. Tomar essa perspectiva em um país desigual como o Brasil nos faz pontuar a necessidade de olharmos com mais calma para as condições de possibilidade de cada comunidade escolar, de cada criança na sua relação com os saberes e consigo mesma. Portanto, indo além de um pensar superior ou de uma lógica da diversidade que ainda reduz a diferença ao negativo e à contradição, tomamos a diferença diferencialmente, o que nos leva a pensar o pensamento como intenso deslocamento e dissolução do eu (Foucault, 2005). Para tanto, “é preciso antes pensar problemáticamente do que interrogar e responder dialeticamente”. (Foucault, 2005, p. 246).

Se eliminamos as contingências das habilidades cognitivas propostas por Lipman (1995), por exemplo, em que tempos e espaços elas emergem e de onde provêm, eliminamos também os fatores que diferenciam os processos de cada um e de cada uma. Uma comunidade de investigação passa a ser vista, então, como um grupo que tem uniformidade e, portanto, condições de chegar a um resultado também uniforme na aprendizagem.

No caso da filosofia com crianças pensada pela diferença, não nos parece desejável instituir habilidades como necessárias, melhores ou de excelência, até porque se faz indispensável toda uma crítica a esse léxico das habilidades e competências, que hoje é tomado e utilizado pela perspectiva empresarial, amplamente difundida em nossas políticas curriculares e na formação de professores no Brasil (sabemos que não foi nesta lógica que Lipman escreveu sobre elas). Tampouco entendemos que devamos unificar nas crianças, ou em um grupo de alunos na sala de aula, a forma como aprendem, como se esse processo ocorresse de modo natural. Fazê-lo é novamente consensuar uma identidade que define o que é correto e o que é errado, o que é desejável e o que é descartável. Isso não significa que o consenso e o dissenso não possam fazer parte da educação filosófica, mas que “[...] é a diferença, e não a contradição, o elemento genético do pensamento” (López, 2008, p. 93). Se algo

pode ser preservado como “natural” pela educação filosófica, é a diferença, e não a identidade unificadora.

O terceiro aspecto que queremos salientar como diferença entre as propostas da filosofia para e com crianças tem relação com a questão programática da concepção de Lipman (1994). Sua proposta é pensada com base em um currículo fechado, em que cada etapa escolar é organizada a partir de novelas filosóficas, a serem trabalhadas por educadores que passaram por cursos formadores rigorosos, voltados à geração de professores preparados e competentes, aptos a “[...] orientar o diálogo em sala de aula e [...] estimular o desenvolvimento das habilidades de pensamento” (Lorieri, 2004, p. 161). As novelas filosóficas propõem, segundo Lipman (1994), modelos de diálogo entre as crianças e entre elas e os adultos. Os personagens principais são sempre crianças e jovens que se deparam com questões filosóficas e precisam defrontar-se com respostas possíveis para essas questões. Os personagens, da forma como procedem, buscam ser “[...] modelos de uma investigação colaborativa e compartilhada” (Lorieri, 2004, p. 160).

Podemos perceber, portanto, a potência dessa proposta e o quanto ela inaugura e abre um campo importantíssimo para a filosofia e para a educação. Todavia, ainda é muito pensada de maneira fechada e preestabelecida, tanto nos assuntos e abordagens para cada etapa escolar, quanto na formação dos professores, que devem seguir os livros e buscar uma ação modelar na consecução dos objetivos do programa. Do modo como foi estabelecida, a questão ética, por exemplo, parece ser tema de uma faixa etária específica, dependente de outros temas que serão trabalhados antes e que prepararão o aluno para discutir a questão ética em determinado momento. Vale lembrar que planejamento e divisão de assuntos por série fazem parte dos currículos escolares, não sendo um aspecto apenas da proposta de Lipman (1994). No entanto, parece-nos que, da forma como está posta produzem certa coerção sobre os temas que podem aparecer e os modos como podem ser trabalhados. Na medida em que as discussões na comunidade de investigação partem do que foi disparado pela novela sobre ética (sempre a

mesma história naquela série), percebemos menos espaço para que se possam discutir questões prementes na vida de crianças, adolescentes e seus professores, significativas no contexto em que vivem, no seu espaço/tempo, justamente para, como diz Foucault (2018), podermos pensar contra o nosso tempo.

Considerando que o próprio Lipman (1994) prevê que essas histórias sejam trabalhadas em uma ou duas horas-aula semanais no máximo e que o professor leia partes delas em cada aula, trabalhar as questões que levantam e ainda conseguir dar conta de discutir questões do cotidiano de cada aluno e de cada grupo parece tarefa delicada. Além disso, parece prever que as aulas de Filosofia sejam sempre trabalhadas a partir desses textos, o que pode restringir a possibilidade de outros intercessores e formas de se pensar a prática da educação filosófica na escola, tais como literatura, artes visuais, teatro e música, por exemplo.

Uma proposta de filosofia com crianças na escola também precisa de um planejamento prévio, evidentemente. Temas, materiais didáticos, objetivos, recursos, dentre outros aspectos, fazem parte do contexto escolar. No entanto, quando pensamos em um trabalho de filosofia com crianças aberto, percebemos que é possível que esses aspectos não sejam estanques, amarrados a determinadas concepções e práticas. Nesse sentido, um texto não precisa (nem pode) ser a representação de “uma” verdade. Aliás, precisamos questionar sobre o que é um texto para uma aula de Filosofia.

Em relação a uma proposta de filosofia com crianças, “[...] os textos que podem ser utilizados numa experiência de ‘filosofia com crianças’ são inúmeros: filmes, pinturas, objetos, situações, poemas, narrações, textos acadêmicos, lendas populares” (López, 2008, p. 93). Textos variados, portanto, podem fazer parte da formação do olhar para o cuidado de si, tanto quanto os textos já há mais tempo trabalhados pela Filosofia na escola. Isso porque um ambiente filosófico é onde se pode compartilhar um tempo-espaco para pensar junto, escutar o outro e suas ideias, sustentar argumentos e viver os afetos que ali habitam. Para tanto, uma multiplicidade de materiais pode funcionar,

como textos que disparam uma experiência de problematização e criação (Suárez Vaca & Pulido-Cortés, 2024).

Algumas propostas serão inspiradas na comunidade de investigação de Lipman para produzir deslocamentos importantes. Propostas como as de Kohan (2004), Suárez Vaca e Pulido-Cortés (2024), Berle (2018) e López (2008), para citar alguns pesquisadores, inspirados no pensamento da diferença, em autores como Nietzsche, Foucault e Deleuze, bem como em autores latino-americanos, como Simon Rodrigues e Paulo Freire, buscam olhar como estudantes e professores estão construindo a relação consigo mesmos, com os demais e com o mundo, da perspectiva de filosofia e infância.

Um conceito muito caro para pensarmos tanto a proposta de filosofia para crianças quanto a perspectiva de filosofia com crianças ou filosofia e infância é o conceito de *cuidado*. No livro *O pensar na educação*, Lipman (1995) salienta a importância do desenvolvimento do pensar crítico e criativo para o pensamento de ordem superior, mas também salienta a necessidade de um pensamento “[...] cuidante (ou que cuida [*caring*]) [...]”. (Sharp, 2004, p. 121, grifo da autora). Isso significa a valorização não apenas da normatividade, do regramento do pensamento, mas também de aspectos associados a um pensar ativo, afetivo e empático. Um pensar que mostra cuidado:

[...] significa pensar eticamente, afetivamente, normativamente, valorativamente, e participar ativamente na sociedade. Em um sentido real, o que nos importa e aquilo do que cuidamos se manifesta em como agimos, participamos, construímos, contribuímos e em como nos relacionamos com os outros. É o pensamento que revela os nossos ideais, assim como o que nós pensamos ser valioso, aquilo pelo qual estamos dispostos a lutar e sofrer. (Sharp, 2004, p. 122)

Esse trecho traz um cuidado operado na comunidade de investigação, vinculado à melhora da sociedade a partir da postura ética. Cuidar, ser ético, tem aqui um sentido mais para o outro, no movimento que fazemos para nos engajarmos ao outro.

Podemos partir daí para alargar o sentido de cuidar, inspirados em autores como Sêneca (2018) e Foucault (2011), para quem o conceito de cuidado parte de si mesmo, como cuidado de si, como transformação constante por meio da atenção para consigo, o que transborda na transformação da relação com o outro. Cuidado que precisa ser exercitado continuamente, como “um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (Foucault, 2010, p. 265). Esse cuidado implica também a relação com um outro, mas não no sentido de engajar-se em um processo que produz uma renúncia de si mesmo em nome do outro. Essa figura de mestre do cuidado, que pode ser o mestre, o professor, o amigo, o colega, coloca-se como aquele que convida o outro a cuidar de si mesmo, justamente porque já realiza esse exercício consigo mesmo.

Esse aspecto é importante, pois, na filosofia com crianças, pensada a partir da filosofia da diferença, não se trata de igualar pelo pensamento excelente e compartilhado, mas de construir seu próprio caminho junto aos outros, de afirmar-se na diferença, de aprender a ser gente na relação com a diferença. Portanto, é por uma educação filosófica *pática*, do afetar-se, que busca a conversão do olhar, em contraposição ao *apático*, que pensamos a aproximação entre filosofia e infância como condição da experiência.

Uma experimentação em comum na escola

Partimos, pois, do conceito de *comunidade de indagação* de Lipman (1994, 1995) como um tempo-espaco de diálogo entre a filosofia e os pensamentos dos estudantes e professores. Com base na perspectiva de filosofia com crianças e filosofia e infância, deslocamos uma discussão para perguntarmos pelo sentido do comum vinculado ao cuidado de si, conceito operado por Foucault (2011) a partir dos estudos de algumas escolas filosóficas, tais como as epicuristas, cínicas e, principalmente, estoicas, para pensar o presente. Assim, estar juntos coletivamente, problematizar nossos modos de existência

e abrir possibilidades de criação de outros sentidos trazem-nos a dimensão da experiência do encontro entre filosofia e infância.

Com tal premissa, abordamos o encontro da filosofia com crianças de 4 e 5 anos de idade em uma escola infantil pública no sul do Brasil, no ano de 2023. Pensando a filosofia como possibilidade de criação de uma comunidade que interroga e se interroga no espaço público e coletivo que pode ser a escola, foram realizados cerca de 20 encontros, com aproximadamente duas horas de duração cada um, em formato de oficinas. Esse encontro entre escola, filosofia e infância foi possível com a cartografia infantil como inspiração metodológica.⁵⁴ *Incontrare*, do latim, significa ir na direção, ao encontro de alguém. De um encontro, podem nascer muitas coisas: amizades, afetos, ideias, questionamentos, desejos, entre tantas outras. Um encontro pode ser agendado e planejado, mas sempre será da ordem do devir. Não há como prever quais questões surgirão em um encontro e que perguntas ele poderá suscitar, tampouco saber de antemão sobre os desejos. O encontro, então, é aquilo que acontece quando algo ou alguém se *junta*, se *compõe* por um tempo com algum outro. Um encontro é acontecimento, é presente.

Magda Costa Carvalho e Paula Alexandra Vieira (2022, p. 18) chamam a infância e a filosofia com crianças de “roda dos encontros”. Tratam do encontro como signo sobre o qual o trabalho de filosofia com crianças é significado. Defendem que “encontrar é um verbo precioso para quem vive em ilhas por ser sinal de abertura, [...] encontramos *cá* e vamos ao encontro *lá*. Dentro e fora. Por vezes de forma programada, outras de modo fortuito” (Carvalho & Vieira, 2022, p. 18). As autoras denominam o encontro como “começos, sustentação de resiliências, teimosias e persistências”, trazendo a ideia de que encontros não são apenas reuniões, agrupamentos, compromissos ou uniões.

⁵⁴ Inspiração metodológica que foi operada na pesquisa que inspirou esta escrita. A cartografia advém da geografia e, a partir disso, autores como Deleuze e Guattari irão nos trazer a possibilidade de uma pesquisa dos acontecimentos, dos afetos e das forças. A cartografia infantil propõe-se a pensar uma “geografia assumida a partir dos encontros das crianças com os territórios, e dos afetos que se desprendem a partir destes encontros” (Almeida e Costa, 2021, p. 9). Isso significa pensar que o modo de fazer está amparado no encontro das crianças com seus modos de existência, suas territorialidades, suas culturas, suas formas de pensar e de viver.

Elas ajudam a entender que os encontros têm a potência de ser espaços de pensamento e de vida em comum. Kohan (2008), do mesmo modo, contribui para pensar esse conceito, pois, seguindo as experiências surgidas durante o trabalho de filosofia com crianças, relata que as oficinas filosóficas permitem um encontro com o imprevisto, com o impensado, com a diferença. “Com a intensidade da filosofia. Da infância. Da composição entre infância e filosofia” (Kohan, 2008, p. 61).

Não sabemos se foram as crianças que encontraram a filosofia ou se foi a filosofia que encontrou as crianças, mas sabemos que, quando uma comunidade de crianças é composta em um espaço como a escola infantil, coisas surpreendentes podem acontecer. Em meio a esses acontecimentos, entendemos que fazer filosofia com as crianças trata de coisas outras, como diria Foucault (2000); trata de pensarmos-nos e experimentarmos-nos de outros modos junto à diferença e de, talvez, como mostra o poema citado no início deste capítulo, de chegarmos sempre a uma parte que não seja a que se buscava inicialmente. Isso porque, nessa comunidade de crianças na escola que se juntam para filosofar, podem habitar o espanto, o acaso, o pensamento que se exercita e a pergunta inesperada. Habitamos o presente, que sempre nos tira de nós mesmos para pensar em comum, o que não quer dizer pensar igual e ao mesmo tempo.

Daí a ideia da escola infantil como coletivo que dá força para um pensar criancieiro e que se coloca em movimento e brincadeira para criar brechas e suspender o tempo. Escola como espaço público onde as crianças encontram o tempo e o espaço para pensar, onde podem habitar o ócio e a brincadeira, encontro esse que dá abertura para uma comunidade nascer junto e com as crianças.

Optamos, então, por narrar uma experimentação com crianças da educação infantil, considerando a temática suscitada pelo próprio grupo: o medo. Trazemos um pouco do que foi experimentado nas oficinas, conversando com os conceitos do comum e do cuidado de si, presentes aqui para pensarmos as regularidades e os deslocamentos postos. O comum a que nos referimos parte da ideia de uma comunidade, de algo que se

partilha, de estar em um mesmo espaço, de habitar, mas não estar junto de qualquer forma, e sim em exercícios de cuidado consigo e com os demais. Poderíamos falar, assim, de uma comunidade de cuidado. Um comum exercitado no fazer filosofia na escola pública, não porque se pensa o mesmo, mas justamente pelo encontro com a diferença e sua sustentação, também necessitando da garantia do direito comum ao tempo e ao espaço de pensar junto com o outro, de forma coletiva.

Foi nessa brecha que pudemos viver essa comunidade, que não estava dada a priori, que não conta com um método fechado ou passos a seguir e que nos pede um modo de andar pela vida que interroga a si e aos demais quanto às formas de vida. Durante as oficinas, quando as crianças se sentiram seguras para pensar e falar, quando se interessaram por ouvir e saber sobre o pensamento dos demais e quando o tempo e o espaço de pensar começaram a ser valorados – não de maneira mandatória, mas pelo desejo do comum –, percebemos que também elas equiparam a si e aos demais (equipagem aqui em uma dimensão foucaultiana, de exercitar o pensamento vinculado a um *ethos*). Tratamos agora de contar brevemente, por meio de excertos das conversações entre as crianças e com as professoras, esse exercício que deslocou o medo – de algo ruim e fora de nós, para algo que faz parte de nossa existência e precisa ser cuidado em nós e no outro.

Como no Brasil vivíamos, na época, um cenário de muitas ameaças e atentados contra as escolas, o *medo* foi a grande questão trazida pelo grupo de crianças. Desde o início das oficinas, fomos entendendo a importância do encontro entre as brincadeiras das crianças e suas narrativas em um tempo de suspensão, desacelerado, sem obrigatoriedade de entregas, em que as crianças, brincando, ouvindo histórias, narrando e desenhando histórias, foram problematizando a temática do medo, o qual passou a ser tomado como matéria para o pensamento. Um exercício inicial foi a contação da história *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda (2017); as crianças tomaram as palavras emprestadas dessa história para pensar, falar, perguntar e trocar sensações sobre seus medos

e prestar atenção no tamanho e forma do medo do outro. Os medos eram iguais? Que cor tinham? Que cheiro tinham? Que som faziam? O que os medos faziam conosco? Em um primeiro momento, os medos eram relacionados aos animais e às questões cotidianas da vida:

- *Ela tinha medo de toivão!* – Lue.
- *De aranha!* – Ava.
- *Ela tinha medo de... barata!* – Cel.
- *De cachorro!* – Amy.
- *Ela está com meeeeeeeeeeeeeedo!* – Cel, lembrando-se da história.
- *De cobra!* – Tom disse.
- *De aranha! Da farofinha fifinha* – Ava.
- *A Chapeuzinho Amarelo era muito com medo! Ela tinha medo de tudo!* – Mia.
- *Hummm, de tuuudo!* – Lue.
- *Até de cobra, de cachorro, de tudo!* – Ava.

A partir desse contexto trazido pelas crianças, começamos a levantar interrogações para que elas dessem forma a seus medos, desenhando, descrevendo, nomeando, caracterizando, trazendo-o para falar, transformando-o em uma materialidade para o pensamento. A linguagem do desenho foi usada como uma estratégia de *dar corpo* ao que estava no imaginário e como mote para produção de pensamento. Segundo Fochi: “Desenho não é representação. A criança, quando se senta para desenhar, não necessariamente tem necessidade, intencionalidade de representar o mundo. Para ela, o desenho é experiência, é pensamento” (Penina, 2024).

Vale lembrar que, para a criança, o exercício de imaginar e de criar algo concreto a partir da imaginação é também um processo de subjetivação importante. A criação permite a ampliação de mundos, de relações, de possibilidades, de escolhas. Isso está teoricamente amparado nas práticas de diálogo na filosofia com crianças, fomentadas, segundo Simone Berle, na “geração de tempos e espaços em que os participantes conversam entre si a partir de ideias e questões compartilhadas pelo grupo” (2018, p. 182). Juntas, pelo diálogo, as crianças experimentam a troca

e o pensamento sobre as diversas problemáticas. Ainda nesse sentido, a autora afirma que:

Para gerar o diálogo é comum que o mediador faça intervenções que mobilizem a ampliação da argumentação/fala, como: “por quê?”, “o que vocês acham do que o colega disse?”, “todos concordam sobre isso?”, “alguém tem algo para dizer sobre isso?”, “o que vocês pensam sobre isso?”, “por que você pensou isso?”, “me explique mais?”, “você pode explicar outra vez”? (Berle, 2018, p. 182).

Mediante conversações, trocas, brincadeiras e muito por meio dos desenhos, as crianças inventaram temporalidades e espacialidades para lidar com o medo. Elas começaram a dar forma ao medo e sentiram a necessidade de criar espaços para ele habitar (casas, árvores, camas). O medo precisou agora ser protegido, cuidado, porque foram aprendendo a olhá-lo de outros modos. Algumas crianças sentiram necessidade de produzir sapatos para que o medo pudesse andar junto. Outras convidaram os medos dos colegas para brincar.

Nesse encontro entre a filosofia e o brincar, entre a filosofia e a conversação, entre a filosofia e o desenho, foi se constituindo o *brincócio*, operado como uma outra relação com o tempo, com os saberes e com a vida; uma possibilidade de equipar-se e fortalecer-se na diferença, quando as crianças pensaram juntas sobre o medo. Daí que a opção pelo *brincócio* como uma possibilidade de equipagem na perspectiva foucaultiana opera como uma defesa da escola. Então, lutar por uma escola infantil que nos equipe e que equipe as crianças para o pensamento é uma luta de todos aqueles que se comprometem com os que estão chegando no mundo. Por meio de um questionamento, durante as oficinas, as crianças falaram sobre quais eram seus medos.

- Da mamãe.

- Por que da mamãe, Rui? – Questionou a professora Zoe.

- Porque ela me dá pau! – Ele respondeu.

- E o que é dar pau? – Ela perguntou.

- É assim, na cama, quando fica escuro... – Rui.

Ao materializarem o medo, as crianças também conseguiram ligar-se a ele de outros modos, vinculando-se consigo e com os demais de outras maneiras. O medo tornou-se, assim, matéria de pensar. Contudo, a materialização do medo também trouxe para as oficinas a materialização do sofrimento. Além da conversa acima, em que Rui falou sobre seu medo nesse sentido, o medo como matéria de sofrimento apareceu nas falas de Noa – criança que pouco falou e se posicionou nas oficinas em relação ao que era proposto, pois sua atenção geralmente estava voltada para suas questões pessoais e para a busca de celulares. Em uma das poucas vezes que se expressou, Noa organizou uma fala que foi ao encontro do que a professora Zoe já havia me dito sobre a situação pessoal dele em casa:

- “É que, assim, o meu pai, ele briga com o meu medo que nem com a minha mãe. Daí dá pau e pau.”

De maneira ainda mais intensa, o medo foi apontado por Lue, em algumas falas que retratavam os acontecimentos que estava vivendo em casa. Primeiro, observou-se uma necessidade visível de transpor o medo para uma figura dual, sempre composta por um pai e uma filha. Inicialmente, por meio da brincadeira do nascimento de bebês, usou o jogo simbólico para encenar o que estava ocorrendo em sua casa. A brincadeira abriu espaço para tal materialização. Na cena, Lue, como mãe, mostrava-se indiferente aos filhos: tanto com o grande, cujo papel o colega Tom estava fazendo, quanto com o bebê (uma boneca) que estava prestes a nascer. A cena girava em torno do fato de a mãe (Lue) necessitar da atenção do pai (Ben):

- Filho, não chora, tá? A mãe e o pai estão aqui. O que tu queres? Teta? Ô, mãe (referindo-se à Lue), o teu filho quer teta!

- Ah, não. Eu estou muito cansada agora. Diz pra ele esperar! Se ele tiver muita fome, dá o Ruffles pra ele – Lue falou.

- Tá bom – Ben disse e olhou para o bebê: - Ouviu? Tua mãe está cansada. Tu precisas esperar agora. E sem chorar.

Em seguida, Ben muda de posição e chama Tom:

- Filho, tu queres vir comigo?

- Onde? – respondeu Tom, que era o filho na brincadeira.

- Comprar comida para tua mãe, ela está muito fraca, precisa de energias – disse Ben.

Mel retornou neste instante, querendo brincar novamente. Tom explicou a ela:

- Tá bem, mas é assim Mel: eu sou o irmão, e o Ben é o pai. Um irmão já nasceu, e outro vai nascer. Tu podes ser a irmã, tá?

Mel aceitou e ia entrar na brincadeira quando ouvimos o pedido da estagiária para que todos guardassem os brinquedos. Ela entrou na sala para falar que era hora da janta. Antes de guardarem, Lue rapidamente afirmou:

- Tudo bem, a gente tem que guardar, mas eu continuo sendo a mãe, tá?

Lue estava reiterando um lugar de atenção em meio ao sofrimento que vivia dentro de sua família. A escola mostrou-se como um espaço de abertura para o brincar, o criar e o fazer de conta para *suportar* a realidade. Mais precisamente, o espaço de cuidado criado por essa comunidade tornou possível que as crianças estivessem em meio a um comum, sentindo-se pertencentes.

O brincar, traduzido pela psicanálise como uma via de experimentação e lidação com a realidade, de forma criativa, amparou as questões imagéticas e proporcionou a comunicação entre as crianças e o mundo. Na visão de Winnicott (2019), a brincadeira é um espaço transicional no qual a criança pode explorar a realidade sem as restrições do mundo externo e sem as pressões internas; assim, no espaço constituído pelas crianças, elas criaram brechas para pensarem junto consigo e com o outro. Isso pode ser percebido nas conversas e trocas feitas, quando, por exemplo, Lue usou a linguagem oral para narrar alguns acontecimentos, amparada na materialização do medo como uma possibilidade de conversação e pensamento:

- Sim, mas quando o pai dele quer, ele tem que fazer as coisas... – referindo-se ao seu medo. [...]

- Tem outro medo também, mas eu não quero falar, só quero desenhar, mas eu vou desenhar depois, com a profe Zoe.

Da mesma forma, ao criar o medo que iria para a máquina de criar da professora (os desenhos das crianças foram transformados em bonecos de pano), Lue criou um medo junto com um pai medo:

- O meu tem que ter dois, pois tem dois medos que eu tenho, um pai e uma filha medo – disse Lue.

Lue narra a figura do medo vinculada ao pai, trazido como alguém que mandava, ordenava e guiava suas ações. Nas conversas cotidianas, com frequência, ela dizia aos colegas:

- Mas tu tens que pedir para o teu pai, pra ver se ele deixa...

Ou então:

- Os pais que mandam nas crianças, não é, profe? – solicitando à professora Zoe uma espécie de autorização para seu pensamento.

Outro tipo de medo que também chamou a atenção foi o que se mostrou no corpo – não dito pela palavra ou pela imagem do desenho, mas pelos gestos, pelos silenciamentos. É um medo que as crianças que vivem sob maior vulnerabilidade social ou situação de violência sabem muito bem como é desde muito cedo. Esse medo apareceu em diversos momentos, nas falas sobre situações cotidianas, nas rodas de conversas, em algumas brincadeiras e, infelizmente, nas relações desrespeitosas que às vezes ocorrem na escola entre adultos e crianças.

O medo retratado em algumas falas trazia ideias de castigo, violência, abandono, abuso. Esse medo, como é sabido hoje, subjetiva em meio aos sentimentos de incapacidade, insegurança, angústia, inferioridade. Esse medo provoca nas crianças o silenciamento, em vez do pensamento. É um medo que, talvez, a maior parte dos adultos que viveu uma infância marcada por esses contextos não teve a oportunidade de tornar outro. A exemplo desse medo, quando o grupo conversou sobre onde o medo morava, Amy discordou da turma; disse que o

medo não morava onde os colegas estavam falando e tratou de explicar que ele estava *fora, longe*, ao contrário da opinião dos demais.

- *Não, o medo mora na floresta, profe, sabia? Porque ele não tem casa.*

Amy simulou muito do que vinha nos sinalizando em suas falas anteriores, quando dizia que “quem desobedecia ficava de fora de casa”, ou quando contava que, dentro de casa, só podia ficar quem sabia obedecer, ou ainda, que “quem desobedecia a Deus, tinha que pagar com castigo”. Também Ana trouxe a questão da obediência em sua fala:

- *É que a minha mãe não vai vir mais. Ela disse que agora quer morar só com o namorado dela, sem mim, porque eu incomodo muito.*

Para Amy, a casa estava sendo construída como o lugar do “*tu debes*”, enquanto o grupo trazia o medo para dentro, dando lugar à questão “*o que tu pensas?*” para acolher e partilhar suas emoções e seus medos. Ao longo das oficinas, pensar no sentido de renunciar aos preconceitos de ordem religiosa e àquilo que se sabia foi um grande desafio para Amy. Todavia, a materialização do medo também fez com que as crianças deslocassem a ideia dele como algo ruim, não para algo idealizado, mas como parte da sua existência que precisava ser cuidada.

Os medos, pelas narrativas das crianças, foram tomando formas e possibilidades diferentes, à medida que a criação e o pensamento começaram a ganhar espaço nas oficinas, como se precisassem de permissão para aparecer. Talvez o *brincócio* tenha sido essa *abertura de portas*, um convite ao pensamento, um tempo que compõe o brincar, o exercício filosófico e os modos de vida. O ato de brincar, de pensar, de dar tempo, de estar com o outro, de ocupar-se de si mesmo, de cuidar e problematizar a vida, de estar em relação e de proporcionar experiências produziu a força desse conceito. Talvez o *brincócio* seja uma subversão da dispersão, talvez seja a criação das crianças em meio ao ócio que permite manifestar, criar e brincar.

que era *ruim* para algo da ordem não do bem idealizado, mas que precisa ser cuidado. O medo foi tomado no encontro da filosofia com o brincar, para tentar entender como as crianças foram se constituindo como uma comunidade de cuidado que pensou, partilhou, brincou, falou e aprendeu a se ouvir, desenhou, ensaiou e construiu um tempo e um espaço de suspensão onde estar junto era uma força para viver de outros modos. Um tempo-espaço em que o medo do outro importava porque o outro importava.

- *Profe, eu mal posso esperar, eu quero ver o meu medo!* – Mel.
- *Será que ele vai querer vir ficar aqui com a gente?* – Sam.
- *Será que eles [os medos] também vão querer passear no ônibus?*
– Ava.
- *Profe, será que eu vou poder dormir com meu medo?* – Lue.
- *Eu vou amar o meu medo!* – Mel.

Uma tentativa de arrematar

A cartografia infantil que inspirou esta pesquisa na compreensão de como as crianças deslocaram o medo de algo que diminuía sua potência de vida, para problematizar e pensar a partir de um exercício de cuidado, leva-nos a pensar na potência de um comum na escola, na constituição de uma comunidade de cuidado. Comunidade essa que passa pela criação de perguntas, pelo desenho, pela contação de histórias, pelo brincar, pelo ensaiar, pelo escutar. Os deslocamentos foram ocorrendo no encontro com diversos intercessores: as histórias, os colegas, as professoras, os passeios, as brincadeiras. Por meio de todos esses exercícios filosóficos realizados em uma escola pública infantil, percebemos que o medo das crianças teve valor, na medida em que encontrou o medo do outro, assim como a vida das crianças, digna e passível de luto (Butler, 2017), valorada na sua existência, reiterou seu valor no encontro com o outro, com a diferença.

As crianças, ao pegarem seus medos e os convidarem para brincar, olharam para si e para os demais de outros modos. Em vez do “tu deves”, experimentaram a pergunta, tentaram sustentar o espanto, para se deslocarem para “o que tu pensas?” Isso não significa que abandonaram seus medos. Pelo contrário, elas os tomaram como algo que pode ser acolhido naquela comunidade, para pensarem juntas em possibilidades outras. Não se quis fugir do medo, mas encontrar outras perspectivas, um modo de relação com o saber que nasce da vida e do encontro consigo e com os demais, uma prática de pensamento em comum na escola infantil.

Lipman (Lipman, Sharp e Oscanyan, 1994; Lipman, 1995) foi pioneiro em inaugurar toda uma possibilidade de estudos e experimentações, que seguem até o presente, quando pensou uma comunidade de investigação a partir de sua proposta de filosofia para crianças. A partir disso, buscamos experimentar uma comunidade de cuidado, que, juntamente com as dimensões da crítica e da criação, pergunta pela possibilidade da diferença no comum. Daí que as perspectivas de filosofia com crianças, filosofia entre crianças, filosofia e infância, realizam deslocamentos importantes quando as entendem como uma forma de habitar o mundo, de relacionar-se consigo, com os demais, com os saberes. Trata-se, pois, da criação de um ambiente que potencializa a pergunta, o pensamento, os afetos (Suárez Vaca & Pulido-Cortés, 2024).

Contra um ambiente empobrecido narrativamente e simbolicamente na educação infantil, reduzido à recreação ou à preparação para o ensino fundamental, buscamos experimentar a escola infantil sob a perspectiva da filosofia com crianças ou filosofia e infância, uma vez que

Los ambientes filosóficos aparecen como momentos, encuentros, formas del cuestionamiento y de la pregunta, en los cuales se materializa el cuidado de sí mismo y de los otros. Son momentos, pues no se consideran como continuidades repetibles. Van, vienen y devienen. Son escenarios de experiencia viva, donde el saber y el conocimiento se encarnan a través de argumentos, de razones y de afectos. (Suárez Vaca & Pulido Cortés, 2024, p. 173).

Isso nos diz, mais uma vez, que pensar junto não quer dizer pensar o mesmo e que a escola infantil se mostrou como uma brecha possível quando se abre para a ideia de uma comunidade que se encontra pelo desejo e pela responsabilidade do pensamento como um ato político, ético e estético em comum, buscando sustentar a diferença. Assim, o *brincócio* trouxe à tona a perspectiva de que a vida digna não é da ordem da individualização, mas da singularização e do comum, quando uma escola proporciona tempo de ócio para as crianças, a fim de que tenham o direito de se relacionarem consigo e com o mundo a partir das diferentes formas que elas sabem: desenhando, dançando, falando, cantando, ouvindo, criando histórias, brincando. Nesse momento, o medo não nos fez correr: nos fez cuidar!

Referências

- Almeida, T., & Costa, L. B. da. (2021). Cartografia infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. *Childhood & Philosophy*, 17, e56968. Epub 27 de fevereiro de 2021. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56968>
- Berle, S. (2018). *Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores*. NEFI.
- Buarque de Holanda, C. (2017). *Chapeuzinho Amarelo*. 40º ed. Autêntica.
- Butler, J. (2017). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto*. 3º ed. Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo M. Cunha. Civilização Brasileira.
- Dalbosco, C. A. (2022). Autoridade da ciência e crítica da tradição: A educação pública em John Dewey. *Cadernos de pesquisa: Teorias, métodos, pesquisa educacional*, 51(1) 1-16. <https://www.doi.org/10.1590/198053147834>
- Foucault, M. (2010). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In M. Foucault. *Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Organização e seleção de textos

- Manoel Barros da Mota. Tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2011). *A Hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2018). *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 8º. ed. Paz e Terra.
- Foucault, M. (2005). *Theatrum Philosophicum*. In M. Foucault, *Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Tradução de Elisa Monteiro. 2º ed. Forense Universitária.
- Kohan, W. (2009). *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Autêntica.
- Lipman, M. (1995). *O pensar na educação*. Tradução de Ann Mary Figuiera Perpétuo. Vozes.
- Lipman, M., & Sharp, A. M., Oscanyan, F. (1994). *A filosofia na sala de aula*. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. Nova Alexandria.
- López, M. V. (2008). *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Autêntica Editora.
- Lorieri, M. A. (2004). O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos. In W. O. Kohan, *Lugares de infância: Filosofia*. DP&A.
- Nietzsche, F. (2006). *A genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. Companhia das Letras.
- Seneca, L. A. (2018). *Cartas a Lucílio*. Tradução de J. A. Segurado e Campos. 6º. ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sharp, A. M. (2004). A outra dimensão do pensamento que cuida. En W. O. Kohan, (Org.). *Lugares de infância: filosofia*. DP&A.
- Suárez Vaca, M. T. & Pulido-Cortés, O. (2024). Leer y escribir en perspectiva Filosofía e Infancia. En L. M. Morales, P. A. Lara (Orgs.). *Lectura y escritura en la escuela: conversaciones, experiencias y sentidos* (pp. 163- 203). Uptc.
- Tiburi, M. (2008). *Filosofia em comum: para ler-junto*. Record.

La comunidad de indagación: un ejercicio filosófico de estudio

Sebastián Aragón Castellanos⁵⁵

Carmina Shapiro Donato⁵⁶

José María Taramona-Trigoso⁵⁷

*Vivo únicamente a través del pensamiento.
Solo sé hacer preguntas. [...]
Esta es la manera de estar en movimiento, me repito.
Y me repito hasta en mis sueños, porque sé que una
respuesta me detendría.*

Juliane Ángeles Hernández, *Una animal en mí*

1. La filosofía llega al norte del Perú

En 2022 tuvimos la oportunidad de proponerle a un colegio de Piura un espacio de formación docente diferente. Esto fue muy

55 Proyecto Desde otra altura, Perú
aragonc.s@puap.pe
<http://orcid.org/0009-0003-8619-9742>

56 CONICET, Argentina. CefhaE, Univesidad Nacional de Rosario.
Proyecto Desde otra altura, Perú.
shapiro.carmina@outlook.com
<http://orcid.org/0000-0002-3595-976X>

57 Proyecto Desde otra altura, Perú. Universidad dos Açores, Portugal.
josemaria_t@jlb.edu.pe
<http://orcid.org/0000-0003-2911-3343>

significativo por diversos motivos. Por un lado, era el punto de partida para empezar a pensar un espacio de formación que no se limitara a ofrecer recomendaciones, tips, recetas o respuestas predeterminadas sino a proponer un espacio para repensar las posiciones y acciones cotidianas en la escuela y en el aula. Por otro lado, significaba un inicio para expandir la práctica filosófica con niños y niñas en el Perú más allá de su capital. Piura es una ciudad del norte del país que, si bien es la cuarta ciudad más grande del Perú, sufre todos los males de un país centralizado. En el Perú nuestra situación educativa es crítica, como en la mayoría de países de nuestra región. Además de tener un sistema escolar público olvidado por el Estado, las instituciones privadas, en su mayoría, han aceptado las exigencias del mercado con todo lo que eso significa y en medio de contextos socio-económicos muy desiguales. Además, tenemos que tener en cuenta el hecho de que hace más de veinte años que la filosofía no tiene presencia oficial en el currículo escolar. Es por eso que la posibilidad de empezar en un colegio de provincia significaba una doble convicción: apostar por la filosofía en la escuela y por la descentralización educativa.

Ese primer taller tenía como nombre *Actitudes filosóficas: otra manera de situarse en el aula*, que a la vez que permitía un sentido diferente a la formación docente nos permitía introducir una lógica distinta, menos utilitaria y más reflexiva. A partir de la idea de que en la escuela, en el aula, todo tiene un lugar y de que el lugar que ocupamos no es natural ni fruto del azar, invitamos a los maestros y maestras a preguntarnos sobre ese lugar que ocupa cada uno en el espacio educativo. Por otro lado, todo espacio, todo lugar, toda forma de situarse, puede perder el sentido si no es constantemente pensada. Entonces, la pregunta que disparó nuestros encuentros fue: ¿cuál es el lugar que ocupa el pensar sobre nuestro lugar como maestras y maestros en el aula? Utilizando la excusa de las *actitudes filosóficas* pudimos empezar a cuestionar, con las maestras y maestros, su propia cotidianidad escolar, no para que empiecen a filosofar con las estudiantes, sino para suspender los modos automáticos y prefigurados de actuar en el aula y animarse, tal vez, a dudar y repensar sentidos.

Se trataba de pensar cómo y por qué se hacía lo que se hacía en el aula, qué tipo de relaciones se tejían y qué otras posibilidades se abrían. El propósito fue crear ese espacio para pensar desde una mirada y escucha distinta. Alejarnos un poco de las formas habituales, de la didáctica, de la pedagogía, y hacer uso de la cadencia particular que tiene la filosofía: escuchar, preguntar, imaginar y compartir.

Más allá del entusiasmo y la disposición con la que fue recibida nuestra propuesta, nos encontramos con algunas resistencias. La primera resistencia fue la exigencia de las maestras de *cumplir y hacerlo bien*. Esto transformaba el ejercicio en la búsqueda de lo más eficiente y no se permitía detenerse a pensar en las diferentes formas en que se podía realizar un ejercicio. El diálogo, elemento fundamental en la práctica filosófica con niños y niñas, era visto como un obstáculo que tenía que superarse rápidamente para llegar a una respuesta satisfactoria y definitiva. Para poder sortear de alguna manera este impulso docente, lo que empezamos a hacer fue acortar de manera implícita el tiempo para algunos ejercicios y hacer explícito nuestro poco interés en terminar o cumplir un ejercicio. Es decir, al suspender la realización del ejercicio *a medio camino* pretendíamos sortear la necesidad de completud y simplemente mantenernos *en ejercicio* sin tener que llegar a ninguna conclusión. Por otro lado, también aparecía la cuestión de *cómo esto se podía replicar en su aula*, que era la manera en que se buscaba una utilidad inmediata y práctica para lo que proponíamos. Teníamos la intención de compartir una experiencia, no para que fuera replicada, sino para que la propia experiencia pudiera colocar en cuestión a las y los maestros participantes. No se trataba de ofrecer una batería de ejercicios que ellos pudieran tomar como herramientas y adecuarlas a su curso y al contexto de su aula para desarrollar los temas o competencias que les tocara enseñar. Esta probablemente era la resistencia que más fuerza tenía y que nos demandó mayor tiempo confrontar, ya que en nuestro intento de sortearla estaba el riesgo de perder el interés de los y las maestras si sentían que lo que sucedía en el taller no tenía un *uso práctico*.

Este espacio inauguró un interés por parte de docentes y escuela en buscar tener espacios de reflexión también con estudiantes. Tuvimos la oportunidad de regresar en 2023 a proponer otro espacio de formación que tenía como objetivo ser el inicio del proyecto *Filosofando en el Montessori*. Se realizó una formación intensiva de 25 horas como una introducción a la práctica filosófica con niños y niñas. Trabajamos distintos ejercicios en torno al diálogo, la pregunta, la escucha, la improvisación, etcétera. Sin embargo, al entrar más en la práctica de filosofía con niños y niñas salieron otras resistencias pedagógicas, como las competencias u objetivos. ¿Para qué hacer filosofía con niños?, ¿qué competencias desarrolla la filosofía en las niñas? Al igual que la primera vez, estas nuevas resistencias nos obligaban a responder con artilugios que pudieran, de algún modo, suspenderlas. Nos atreveríamos a decir que esta formación tuvo acogida y suscitó la curiosidad de maestras, ya que varias se ofrecieron de manera voluntaria a buscar crear espacios de filosofía en sus aulas. Para acompañar que las maestras y maestros se fueran preparando para crear, incentivar y sostener esta propuesta se constituyó un espacio de formación y estudio virtual. Nos reunimos con una frecuencia quincenal para ir estudiando diferentes textos y que las maestras tuvieran un espacio para pensar, crear, y practicar las sesiones de filosofía que después llevarían a sus salones.

Al tener que ir introduciendo algunas pautas prácticas, y a la vez animándoles a experimentar las potencialidades de filosofía con niños, nos encontramos más de una vez con la interrogante de cómo proceder, a qué teníamos que darle prioridad. Se había acordado que las sesiones piloto de filosofía empezarían en la segunda mitad del año, entonces había un interés por sentar las ¿“bases”?, ¿“principios”?, ¿“lineamientos”? de la práctica filosófica con niñas. Teníamos la tarea de ir sensibilizando a las maestras para repensar su posición como docentes, y a la vez ir compartiendo algunas pautas metodológicas para hacer filosofía en sus aulas.

Ese primer año, el año del piloto, se tuvo la oportunidad de trabajar con 7 maestras de secundaria y 2 de primaria. Los

espacios de filosofía no estaban incluidos en la programación, así que cada docente tenía que buscar y organizar tiempo entre sus otros cursos para darle un espacio quincenal a los encuentros de filosofía. Estos espacios, al estar por fuera de la currícula, eran espacios libres de nota, y las maestras tuvieron que buscar diferentes maneras de marcar el cambio de sentido del espacio. Ahí surgieron dificultades físicas, como la imposibilidad de hacer una ronda. Al ser más de 30 alumnas por aula, no era posible poner las carpetas en círculo porque no alcanzaba el espacio. También surgieron dificultades propias de crear un espacio de reflexión más horizontal, sin nota, sin mayor “objetivo”, el cómo involucrar a las alumnas y alumnos. Algunos grupos entraron a la lógica sin tanta resistencia, pero la mayor resistencia era de las maestras y maestros.

A medida que las primeras sesiones iban dándose, se hacía más explícita la dificultad docente de soltar el control y la palabra, la preocupación por que todos participen, el miedo al silencio, la problemática de elegir un disparador para las sesiones. Felizmente tuvimos la oportunidad de participar de manera presencial de algunas sesiones y de co-proponer algunas sesiones para que pudieran animarse a arriesgarse un poco más.

Para 2024, se realizó un taller intensivo de formación en filosofía con niños y niñas llamado *Aventurarse en el pensamiento*, donde tuvimos como profesoras invitadas a Priscila Liz del Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias - NEFI de la Universidade do Estado de Rio de Janeiro y a María Teresa Suárez Vaca del Grupo Aión de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Esta formación contó con la participación de más de 70 docentes de escuelas públicas y privadas de Piura a lo largo de una semana y con una duración total de 35 horas. La idea era realizar una formación más centrada en la práctica filosófica con niños y en la experiencia en comunidades de indagación. La semana se centró primero en experiencias y ejercicios filosóficos propuestos por nosotros, el equipo de formación; después les dimos tiempo a las docentes para construir sus propias propuestas en grupo y, finalmente, hubo un espacio para que cada grupo dirigiera una sesión de filosofía en las cuales reflexionamos en conjunto.

Este espacio tuvo como resultado la integración del curso de filosofía, sin nota, en el plan de secundaria, y un mayor número de docentes voluntarios de primaria e inicial, llegando a registrar 24 docentes participantes en el proyecto. El reto para el año era doble: seguir profundizando con las docentes que habían sido parte del piloto y empezar el proceso de sensibilización, iniciación y puesta en práctica para las nuevas maestras.

Como equipo decidimos centrarnos primero en el punto de partida de las sesiones, trabajando diversos textos de literatura infantil, para después proseguir a re-pensar la estructura y dinámica de las sesiones. Lamentablemente, por temas propios del colegio, el proyecto fue descontinuado a mitad del año y fue imposible retomarlo.

Esta experiencia con docentes nos ha llevado a (re)pensar varias nociones y principios de la práctica filosófica con niños y niñas. Este texto será una tentativa de pensar sobre la comunidad de indagación a partir de la experiencia del proyecto *Filosofando en el Montessori*.

Una de las dificultades que surgieron fue justamente cómo conformar la comunidad de indagación en las docentes y, por extensión, en sus aulas, en medio de nuestros esfuerzos por distanciarnos de la utilidad inmediata. A las docentes les costaba que lo que se hacía en los espacios de formación y estudio no podía ser replicado “tal cual” en sus aulas, o no como ellas se imaginaban. La tensión entre el estudio como ejercicio, y las instrucciones, el cómo hacerlo, era innegable, y nos exigió reformular lo que hacíamos, ya que nosotros también tuvimos que poner sobre la mesa los presupuestos de la comunidad de indagación.

Este texto es testimonio de la reflexión por la que nos llevaron nuestras propias preguntas y estudio a medida que acompañamos a maestras que por primera vez estaban teniendo su encuentro con la filosofía con niños y a la vez estaban intentando construir comunidades de indagación en sus aulas. Con ellas y por ellas tuvimos que hacernos preguntas elementales ¿Qué es una comunidad de indagación filosófica?,

¿qué hace que una comunidad de indagación sea filosófica o no?, ¿qué podemos hacer nosotros para crearlas y sostenerlas?

2. Cómo entendemos la comunidad de indagación

a. *¿La comunidad de indagación es siempre la misma?*

Cuando Matthew Lipman y Ann M. Sharp desarrollaron la práctica de la Filosofía para Niños en la década de los setenta del siglo xx, la idea de trabajar en comunidad de indagación filosófica se volvió uno de los elementos centrales. A tal punto se volvió central en la idea de transformar la educación, que la comunidad de indagación filosófica incluso ha llegado a pensarse en la actualidad como un elemento (relativamente) independiente del hacer filosofía (Bleazby, 2006; Gregory, 2007, 2009; Love & Randall, 2024). Como su nombre lo indica, es el espacio en el que se desarrolla la actividad filosófica. La propuesta de Filosofía para Niños es *transformar el aula en una comunidad de indagación* (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992), lo que representa la base de la reforma educativa que imaginan Lipman y Sharp.

Básicamente, la comunidad de indagación filosófica se constituye cuando el aula asume una cierta disposición espacial y actitudinal. Espacialmente, se sugiere trabajar en círculo, de manera que todas las integrantes del grupo puedan verse las caras al hablar. Las personas adultas han de incluirse en el círculo, puesto que la jerarquía convencional del aula se suspende durante la indagación filosófica –aunque esta suspensión podría extenderse a otros espacios y momentos si se efectivizara la reforma educativa como tal–, ya que niñas y adultas tienen igual derecho a expresarse. Actitudinalmente, la comunidad de indagación filosófica (y el diálogo filosófico en general) requiere una disposición de apertura amistosa tanto al pensamiento de otras personas como a las objeciones, críticas o comentarios que pudieran recibir nuestros propios pensamientos. Pero, además, requiere una actitud filosófica que favorezca el acercamiento al preguntar y preguntarse, sin reparos ni tabúes; una actitud hacia los temas que emergen y se tratan en la comunidad de

indagación filosófica, que no tema sumergirse en aguas difíciles, buscar razones, considerar diferentes aspectos de los asuntos, encarar problemas complejos, aventurarse al sinsentido en busca de nuevos sentidos.

En la perspectiva lipmaniana, docentes, maestras, tutoras y/o facilitadoras deberían centrar su labor y sus intervenciones en hacer preguntas desafiantes, que induzcan a las niñas a reflexionar sobre lo que piensan y dicen, que favorezcan los procesos de autocorrección y organización de las ideas, y que desarrollen una sensibilidad para *pensar acerca de cómo pensamos* (Lipman, 1998; Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992). La comunidad de indagación filosófica quiere ser un espacio en el que el conocimiento nace de reflexionar y conectar las experiencias que tenemos con nuestras afirmaciones sobre el mundo, como veremos enseguida. Así, podríamos decir que la comunidad de investigación filosófica es predominantemente dialógica y no monológica, constructivista y no transmisionista (Kennedy, 2004), es decir, hay una construcción comunitaria del conocimiento a través del diálogo y al ser este conocimiento emergente nunca estará del todo completo (Kennedy, 1996). Es por eso que, en palabras de Lipman, las intervenciones docentes deben ser *procedimentalmente fuertes y sustantivamente débiles* (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992), porque los objetivos de la indagación no están dados de antemano.

Además, la comunidad de indagación filosófica busca generar las condiciones para ser un lugar intelectual, emocional y físicamente seguro (Jackson & Oho, pp. 23-24), “un ámbito de cuidado, confianza y propósitos comunes” (Sharp & Splitter, 1996, p. 227) para que todos puedan expresarse con sinceridad y libremente, y ganar confianza y autonomía en sus capacidades. En esto es fundamental el desarrollo de una escucha activa por parte de todas las personas que conforman la comunidad de indagación filosófica, para que el intercambio favorezca la interconexión de experiencias y reflexiones y produzca nuevas relaciones de ideas, sin perder su capacidad de ser sensible y respetuoso ante los otros alrededor (Sharp, 1996). La

combinación de habilidades de razonamiento con habilidades creativas y actitudes de cuidado es lo que Lipman refiere como desarrollo de las dimensiones crítica, creativa y cuidante o ética del pensamiento.

En principio, la práctica de la Filosofía para Niños permite abordar en clase temas filosóficos que no forman parte de los planes de estudio tradicionales, como la amistad, el amor, la muerte, la inventiva, la escuela, la adultez... En este sentido, rompe con las directrices más convencionales. Sin embargo, hay que decir que Filosofía para Niños propone trabajar con novelas filosóficas y manuales con planes de discusión y ejercicios de pensamiento (Lipman, 1997) especialmente pensados y escritos para presentar algunos problemas de la filosofía desde una perspectiva cotidiana y cercana a los infantes que han de leerlas. El contexto situacional es el día a día de niños que van a la escuela y reflexionan y conversan sobre cosas que les van sucediendo y se van preguntando. En ese entramado hacen su aparición temas, preguntas y corrientes filosóficas “sin nombre y apellido”, de manera que se acentúa la relación entre esas problemáticas y las experiencias cotidianas, antes que la autoría o época de las mismas (como se suele hacer en la enseñanza de la filosofía institucionalizada). De este modo, aunque Filosofía para Niños no siga los planes de estudio de las asignaturas, no deja de estructurarse sobre una idea de programa de estudio, en el sentido en que las novelas presentan una selección y secuencialidad de temas, igual que sucede con los planes de estudio.

Desde otro punto de vista, la reforma educativa que supone Filosofía para Niños se caracteriza por dos transformaciones importantes del registro escolar. Una es de carácter gnoseológico, basándose en las reflexiones de Charles Sanders Peirce sobre el desarrollo de la investigación científica; y la otra es de carácter político-social, a partir de las reflexiones de John Dewey sobre la comunidad política y los nuevos y viejos individualismos (De la Torre Gamboa, 2018).

Peirce estaba interesado en dar cuenta de cómo se desarrolla el conocimiento científico, y el marco gnoseológico

y epistemológico que describe disputa en buena medida la concepción cartesiana solipsista del conocimiento:

Peirce considera que el criterio cartesiano de verdad, según el cual lo verdadero es aquello que es evidente para el individuo, resulta pernicioso, en tanto no permite reconocer que sin comunidad no hay signo ni interpretación, por lo tanto ni realidad, ni verdad, ni ciencia, ni siquiera individuos. (Kohan y Waksman, 2000, pp. 20-21)

Esto significa que para Peirce la clave del desarrollo del conocimiento está en la labor comunitaria. En el seno de la comunidad científica, la investigación se da como un proceso mediante el cual algunas creencias ganan solidez al ser consideradas desde las experiencias, siendo esa misma comunidad la que establece los criterios de verdad y de realidad para fijar creencias. Pero a su vez es un proceso recursivo, es decir, lo que se da por cierto e indudable en un momento no deja de ser una creencia capaz de ser reevaluada cada vez que sea necesario. El proceso de investigación se desarrolla a partir de creencias fijadas que son puestas en duda en tanto dejan de ofrecer respuestas para algunos interrogantes. Estos nuevos interrogantes conducen a considerar e investigar nuevas experiencias que eventualmente conducirán a otras creencias, que pasarán a estar fijas de acuerdo a los nuevos criterios. Con esto podemos decir que su perspectiva es falibilista. La noción de verdad que maneja Peirce no es absoluta, sino que la concibe como una construcción intrínsecamente relacionada con las experiencias metabolizadas comunitariamente. De este modo, la investigación toma un sentido progresivo “en lo referente a la calidad de las creencias establecidas [...], tanto que en ese punto final hipotético ya no se podrán mejorar las respuestas” (Kohan & Waksman, 2000, p. 20).

Es este aspecto comunitario de construcción de verdad y sentido el que interesa a Lipman para su ideación de la comunidad de investigación filosófica. El aula que empieza a trabajar como comunidad de indagación filosófica no se va a mover hacia unas conclusiones predeterminadas (Sharp & Splitter, 1996, pp. 188-191, 262-270), sino que el diálogo ha de

revisar las creencias de quienes forman parte de la comunidad de indagación filosófica, revisar los criterios a partir de los cuales se aceptan unas afirmaciones u otras, y establecer nuevas creencias como aceptadas. Todo este proceso y estas consideraciones hacen referencia al aspecto gnoseológico de la comunidad de indagación filosófica.

La perspectiva deweyana le sirve a Lipman para plantear algunas consideraciones de carácter político y social. Tanto Dewey como Lipman entienden la importancia de interrogar el formato escolar como parte de la búsqueda de una educación transformadora. La comunidad de indagación filosófica supone ser una versión a pequeña escala de la “Gran Comunidad” que describe Dewey (Medina, 2016), es decir, un espacio cuyo sentido político es sostener y desarrollar ciertas prácticas que hacen a la democracia entendida como investigación. A pesar de explicitar la idea de que la comunidad de indagación filosófica es un “microcosmos” que refleja lo que sucede en la Gran Comunidad (Lipman, 1998, p. 339), Lipman no hace ninguna referencia al modo en que su reforma escolar debería componerse en una mayor escala.

Esta Gran Comunidad se opone a lo que Dewey llama “Gran Sociedad” y “viejo individualismo”, que se asocian a actitudes de interés egoísta, una prevalencia de las relaciones económicas por sobre cualesquiera otras, una fuerte competencia entre los sujetos, y una falta de integración de las pequeñas comunidades que forman el conjunto social. En contraste, la Gran Comunidad, asociada al “nuevo individualismo”, prioriza la inteligencia y el conocimiento –que se comprometen con su contexto y los asuntos sociales–, se mueve por cooperación entre individuos en lugar de hacerlo por competencia, y resulta un conjunto social integrado, en tanto se valora el cuidado de lo común y se reconoce la interdependencia e interrelación entre individuos. La orientación hacia el conocimiento y la disposición a considerar la interdependencia y lo común son los ingredientes clave para el desarrollo democrático en este esquema. Estos son algunos de los valores que la reforma educativa de Lipman quiere transmitir o lograr.

A grandes rasgos, estas son las directrices principales de la Comunidad de Indagación Filosófica que propone Lipman. Con el tiempo y la difusión y expansión de la Filosofía para Niños por el mundo, algunos aspectos de la práctica inicial de Lipman fueron revisados, replanteados, interrogados. Entre estas revisiones, preguntándose por los distintos modos de entender la práctica filosófica, Magda Costa Carvalho y Walter Kohan (2020) exploran el sentido que adopta el término ‘método’ y otros afines en los trabajos de Lipman.

Lo primero que cabe destacar es la diferencia entre el uso de “metódico/a”, como sinónimo de práctica organizada, sistemática y habitual (Costa Carvalho & Kohan, 2020, p. 134), de “lo metódico” como aquello referido a una sola manera de ver, hacer y entender las cosas (lo que sería la interpretación más iluminista y cartesiana). Tomando algunas reflexiones de Henri Bergson y de Gilles Deleuze, nuestros autores objetan la imagen del pensamiento que inspira a la Filosofía para Niños de Lipman y Sharp, basada en lo que Deleuze llama la “ortodoxia filosófica”, o sea, una idea de la filosofía y del pensar que presupone “una afinidad natural entre el pensamiento y lo verdadero” (Costa Carvalho & Kohan, 2020, p. 148).

La crítica de Deleuze parece entonces aplicarse a la pretensión de ciertas lecturas de la filosofía para niños que quieren entenderla como la única forma adecuada de enseñar a pensar, presuponiendo una imagen dogmática de lo que significa el pensamiento mismo. Esta imagen está presente en el propio Lipman, quien, como vimos, distingue entre el pensamiento normal, espontáneo o cotidiano, y el buen pensar o pensamiento excelente, reflexivo. A diferencia del buen pensar, el primero es acrítico y mecánico, irresponsable y carente de creatividad (Lipman, 1992, p. 3). El pensar excelente, en cambio, es complejo e inventivo y pone en juego los tres aspectos, dimensiones o modos del pensar: criticidad, creatividad y cuidado (Lipman, 1995b, p. 64). [...] Vale, entonces, la pena preguntarnos, partiendo de la crítica deleuziana, si la imagen arborescente del pensamiento presupuesta en el programa curricular de Filosofía para Niños inicialmente propuesto por Lipman y Sharp (y todavía

hoy fielmente reproducido como único método válido para promover el buen pensamiento en muchos contextos) está necesariamente presente en cualquier ejercicio de pensamiento que niños, niñas y adultos realicen a partir de ella. O sea, ¿será que la práctica de la filosofía en las escuelas actualiza necesariamente la imagen dogmática que un “método-receta” presupone? ¿Será que cada pensador que participa de una comunidad de investigación ha de compartir los presupuestos del pensamiento dogmático denunciados por Deleuze? (Costa Carvalho & Kohan, 2020, pp. 150-151, traducción propia)⁵⁸

Ante esa imagen arborescente del conocimiento, los autores proponen la figura del rizoma como fuga de los límites que implica la filosofía concebida como método para enseñar a pensar. Pensar la comunidad de indagación filosófica desde el rizoma nos lleva a des-afirmar la posibilidad de asegurar unos resultados a partir de la práctica de Filosofía para Niños. Es decir, no tenemos una fórmula, receta o combinatoria cierta que asegure la producción de una determinada manera de pensar, un determinado carácter o una determinada ciudadanía. Pero esto no significa que debamos rechazar la figura del maestro o que no podamos hacer nada para que otros descubran el poder del pensar. La clave está en habilitar la posibilidad de reinventar los caminos para descubrir el pensamiento; no ceñirse a una fórmula fija, sino atender (o sea, abrir la percepción, suspender las anticipaciones, dirigir la atención y la escucha atentas) a

58 Original: “A crítica de Deleuze parece então aplicar-se à pretensão de determinadas leituras da filosofia para crianças que visam entendê-la como a única via adequada para ensinar a pensar, pressupondo uma imagem dogmática do que significa o próprio pensar. Essa imagem está presente no próprio Lipman que, como vimos, distingue entre o pensar normal, espontâneo ou cotidiano, e o bom pensar ou pensar excelente, reflexivo. Ao contrário do bom pensar, o primeiro é acrítico e mecânico, irresponsável e sem criatividade (Lipman, 1992, p. 3). Já o pensar excelente é complexo e inventivo e coloca em jogo os três aspectos, dimensões ou modos do pensar: criticidade, criatividade e cuidado (Lipman, 1995b, p. 64). [...] Vale, então, a pena questionarmo-nos, partindo da crítica deleuziana, se a imagem arborescente do pensamento pressuposta no programa curricular de Filosofia para Crianças inicialmente proposto por Lipman e Sharp (e ainda hoje fielmente reproduzido como único método válido para promover bom pensamento em muitos contextos) está necessariamente presente em qualquer exercício de pensamento que crianças e adultos fazem a partir dela. Ou seja, será que a prática da filosofia nas escolas atualiza necessariamente a imagem dogmática que um ‘método-receita’ pressupõe? Será que cada pensador que participa de uma comunidade de investigação tem de compartilhar os pressupostos do pensamento dogmático denunciados por Deleuze?” (Costa Carvalho & Kohan, 2020, pp. 150-151).

lo que sucede en la comunidad de indagación filosófica, a los signos que aparecen como señales impredecibles de que algo filosófico está teniendo lugar:

No se trata tanto de enseñar, sino de dejar que el alumno aprenda (Agostinho da Silva, 1996, p. 63), no se trata por eso de imponer un método en la filosofía para niños, sino de abrir espacios para que pensamientos afirmados en otras imágenes de lo que significa pensar puedan acontecer con toda su fuerza [...]. (Costa Carvalho & Kohan, 2020, p. 154)⁵⁹

En esta apertura que significa suspender la normatividad de un método para la práctica filosófica y el ejercicio del pensamiento, otro concepto nos resulta jugoso e inspirador. Igor Jasinski y Tyson Lewis (2015) proponen un viraje hacia la idea de considerar la comunidad de indagación filosófica como una “comunidad de infancia”, con base en los siguientes motivos:

Cuando FpN se somete a las mismas medidas cuantitativas que definen el resto del aprender, entonces la dimensión filosófica desaparece y la FpN se convierte en otro currículo y pedagogía progresistas para mejorar las habilidades de argumentación que pueden ser fácilmente adoptados por cualquier área de contenidos con el fin de cumplir con los estándares dentro de esas áreas. (Jasinski y Lewis, 2015, p. 3, traducción propia)⁶⁰

Para Jasinski y Lewis el núcleo filosófico central de la Filosofía para Niños está en el encuentro con la palabra, en la experiencia de la palabra. Pero no se refieren a la palabra lógica y formalizada, gramaticalmente ordenada, aquella pulcra, razonable y bien definida; en cambio, se refieren al concepto de Giorgio Agamben de balbuceo (*babble*) como “discurso que no conoce su propio estatus, que no conoce su propia

59 Original: “Não se trata tanto de ensinar, mas de deixar que o aluno aprenda (Agostinho da Silva, 1996, p. 63), não se trata por isso de impor um método na filosofia para crianças, mas de abrir espaços para que pensamentos afirmados em outras imagens do que significa pensar possam acontecer com toda a sua força [...]” (Costa Carvalho & Kohan, 2020, p. 154).

60 Original: “When P4C acquiesces to the very same quantitative measures that define the rest of learning, then the philosophical dimension drops out and P4C becomes yet another progressive curriculum and pedagogy for enhancing argumentation skills that can easily be appropriated by any content area in order to meet standards within those areas” (Jasinski & Lewis, 2015, p. 3).

razonabilidad, que no sabe bajo qué reglas opera, no sabe si alguna vez tiene éxito” (Jasinski & Lewis, 2015, pp. 3-4).⁶¹

La infancia se caracteriza por este balbucear. La falta de palabra asociada a la *in-fantia* no es una falta de voz ni una falta de sentido; es, en todo caso, la falta de una configuración completa, total y cristalizada de lo que se sabe y piensa. Así pensada, la infancia es la experiencia del límite entre lo que se puede pronunciar con sentido y todo aquello aún no nombrado ni recortado del mundo para ser tomado por algún concepto. La infancia es la experiencia de que es ese mismo límite el que configura y hace posible el lenguaje (Agamben, 2007).

Esta particular experiencia del lenguaje guarda una especial relación con la filosofía. Si la entendemos como experiencia del descubrimiento del mundo y de sí mismo, como experiencia del pensar-se y de descubrir el pensar-se, la infancia puede tener un claro lugar en la filosofía. Y vale refrescar la idea de “infancia no-cronológica” de Walter Kohan (2007, 2009). Cuando planteamos la infancia en los términos en los que lo estamos haciendo, la edad de las personas deja de ser un factor parteaguas: en la medida en que tengamos lenguaje, todas tenemos la capacidad y la posibilidad de experimentar el descubrimiento del mundo, esa zona indefinida, vibrante y estimulante en la que pueden crearse nuevos sentidos e interrogar los existentes.

Desde este punto de vista, Filosofía para Niños de Lipman y Sharp presupone el habla articulada como base de la comunidad de indagación filosófica y su hacer. Pero, siguiendo a Agamben, no hay una relación necesaria entre *phone*, el habla como sonido informe o ruido, y *logos*, el habla mediada por la lógica formal de la gramática y la polis. Por lo tanto, van a afirmar Jasinski y Lewis (2015), las reglas de la lógica formal como marco del buen pensar no se sostienen como necesarias.

[En Filosofía para Niños] hay un viraje hacia la transmisión de modos de indagación que pueden analizar críticamente

61 Original: “speech that does not know its own status, does not know its own reasonability, that does not know what rules it operates under, does not know if it is ever successful.” (Jasinski & Lewis, 2015, p. 3-4).

los temas y cómo se relacionan, antes que hacia la transmisión de contenidos específicos. Podríamos estar de acuerdo con el diagnóstico de Lipman. [...] Sin embargo, Lipman no percibe que centrarse en la investigación en sí misma y en sus habilidades específicas, disposiciones, etc., simplemente sustituye un contenido (contenido de la asignatura) por otro (contenido procedimental). La fe en el contenido procedimental permanece en el modelo de FpN abrazado por Lipman y ata la FpN a resultados de aprendizaje específicos (esta vez en relación con manifestaciones crecientes de razonabilidad y sensatez). Ofrecemos una alternativa: en lugar de seguir centrándonos en la transmisión de contenidos, nos orientaremos hacia la infancia como transmisión de la transmisibilidad. En otras palabras, la experiencia de la infancia es la experiencia de la transmisibilidad sin contenido, la potencialidad de que la transmisión suceda como tal a través del diálogo lingüístico con otros en una comunidad. (Lewis & Jasinski, 2022, p. 12, la traducción propia)⁶²

Modificar las posiciones filosóficas que constituyen la base de Filosofía para Niños, ¿modifica también la práctica? La comunidad de indagación, una parte de la propuesta de Lipman y Sharp que sobrevive a las más diversas transformaciones, ¿es siempre la misma, funciona siempre de la misma manera, con los mismos parámetros, sin importar qué se modifique? A primera vista, podría parecer que sí, que la comunidad de indagación es un núcleo duro del hacer filosofía que no varía demasiado, pero la práctica efectiva nos muestra que son diferentes los efectos de posicionarse de una manera u otra (asumir la lógica informal como base procedimental o asumir la infancia como no

62 Original: "there is a shift on transmitting modes of inquiry that can critically analyze subject matter and how they relate rather than on transmitting specific content. We would agree with Lipman's diagnosis. [...] Yet Lipman fails to see that focus on inquiry itself and its specific skills, dispositions, and so forth merely replaces one content (subject content) for another (procedural content). Faith in procedural content remains in the P4C model espoused by Lipman and tethers P4C to specific learning outcomes (this time in relation to increasing manifestations of reasonableness and judiciousness). We offer an alternative: instead of remaining focused on the transmission of content, we will turn to infancy as the transmission of transmissibility. In other words, the experience of infancy is the experience of transmissibility without content, the potentiality for transmission to happen as such through linguistic dialogue with others in a community" (Lewis & Jasinski, 2022, p. 12).

cronológica son dos ejemplos de esta diferencia). Además, hemos de tener en cuenta el contexto institucional en el que se da lugar a la filosofía, factor que también tendrá consecuencias concretas en la elección de materiales y actividades. A continuación, nos detendremos a analizar algunas cuestiones que hacen referencia a pensar este contexto institucional.

b. Desactivar la maquinaria de la comunidad de indagación filosófica y sus fines (¿qué nos queda?)

En las últimas décadas se ha producido un cambio en el lenguaje con el que se habla de la educación, reemplazando el concepto de educación por el de aprendizaje, produciendo una hegemonía del “nuevo lenguaje del aprendizaje”, que se manifiesta en la redefinición de la enseñanza como la facilitación de aprendizajes y de la educación como la generación de oportunidades de aprendizaje o experiencias de aprendizaje (Biesta, 2006). Este proceso ha sido denominado como *learnification* (Biesta, 2004; 2006). Bajo este paradigma la educación es concebida como una transacción económica donde los aprendices son potenciales consumidores que tienen una necesidad y los profesores o instituciones educativas son los proveedores, cuya función es ofrecer formas de satisfacer las necesidades de los aprendices (Biesta, 2006). La economía del aprendizaje se da a través de la “gestión de la potencialidad en el nombre de una futura medición y la promesa de mejora [...] Lo que importa es que hay una economía subyacente que toma la forma de una simple ecuación: I(ntención) + E(stándar) + A(ctualización) = R(esultados medibles)” (Lewis, 2018, p. 2).⁶³

Este giro en la educación también genera que las políticas educativas estén guiadas bajo la lógica de la medición, importan aquellas investigaciones basadas en evidencias que puedan demostrar la efectividad de una determinada intervención o práctica educativa (Biesta, 2010). En ese sentido, las escuelas se

⁶³ Original: “management of potentiality in the name of future measure and the promise of improvement [...] What matters is that there is an underlying economy that takes the shape of a simple equation: I(ntention) + S(tandard) + A(ctualization) = M(easurable outcomes)” (Lewis, 2018, p. 2).

vuelven fábricas de aprendizaje (Flússer, 2002) que buscan ser más efectivas y productivas. La lógica instrumental no solo está presente en los enfoques más estandarizados de educación sino también aparece en las propuestas educativas alternativas que la adoptan sin problematizar, siendo Filosofía para Niños una de ellas:

Para eludir la cuestión del adoctrinamiento (que presupone ciertos fines antes del momento educativo), Matthew Lipman (2003) se concentra en los medios divorciados de los fines prescritos. Su énfasis está puesto en crear un nuevo estilo de educación –la comunidad de investigación– que ofrezca una experiencia de aprendizaje radicalmente diferente: una centrada en cómo pensar en lugar de en qué pensar. Donde el rumbo del diálogo no es tan importante como la forma en que se lleva a cabo. Así, en la superficie, los fines parecen estar entre paréntesis, dejando en manos de los participantes la formulación de sus propios juicios. Sin embargo, los fines se presuponen en la insistencia de Lipman en la capacidad de razonabilidad como parámetro para definir lo que cuenta como una comunidad de investigación “exitosa”. De hecho, Lipman sostiene que la filosofía para la experimentación de los niños con los medios se supone que culmina en la formación para una ciudadanía razonable y democrática. [...] Como tal, parecería que los fines se vuelven a introducir de contrabando en el modelo de Lipman, incluso si insiste en que no está decidiendo de antemano la dirección de ningún diálogo determinado. (Lewis, 2020, p. 2, traducción propia)⁶⁴

64 Original: “In order to sidestep the issue of indoctrination (which presupposes certain ends in advance of the educational moment), Matthew Lipman (2003) concentrates on the means divorced from prescribed ends. His emphasis is on creating a new style of education—community of inquiry—that offers a radically different experience of learning: one focused on how to think rather than on what to think. Where the dialogue is heading is not as important as how it is undertaken. Thus, on the surface, ends seem to be bracketed out, leaving it up to participants to formulate their own judgments. Yet ends are presupposed in Lipman’s insistence on reason-ability as the benchmark for defining what counts as a “successful” community of inquiry. Indeed, Lipman argues that philosophy for children’s experiment with means is supposed to culminate in training for reasonable, democratic citizenship. [...] As such, it would appear that ends are smuggled back in to Lipman’s model, even if it insists that it is not deciding in advance the direction of any given dialogue” (Lewis, 2020, p. 2).

Lipman (2003) enfatiza que la comunidad de indagación filosófica no es sin objetivos, puesto que apunta a la consecución de un producto. La comunidad de indagación filosófica se constituye como el medio predilecto para el aprendizaje de las habilidades de pensamiento y, a la postre, el desarrollo del pensamiento multidimensional (crítico, creativo y *caring* [cuidadoso]), que a su vez son los medios por los cuales se forma el estudiante como razonable y ciudadano democrático. Al final, la filosofía no es otra cosa que un instrumento de la democracia, “la filosofía en la escuela es la mejor forma de formar ciudadanos democráticos, tolerantes, respetuosos, pluralistas, el mejor camino para educarlos” (Kohan & Waksman, 2000, p. 60). Esta concepción de la filosofía podría conllevar el riesgo de una tecnificación de la práctica filosófica al reducir su valor a un instrumento o herramienta que debe producir una serie de resultados esperables y medibles.

Bajo esta lógica instrumental, donde la educación es tan solo un medio para la consecución de fines externos a ella, cabe preguntarse: ¿qué papel juega el movimiento de Filosofía para Niños ante esta situación? ¿Debería alinearse y adaptarse al paradigma de la *sociedad del aprendizaje* de forma que pueda volverse una efectiva intervención educativa para desarrollar las habilidades de pensamiento requeridas para un futuro *cambiante, complejo y competitivo*? O, ¿podría establecerse como un lugar de resistencia que suspenda los modos imperantes de la educación tomada por el aprendizaje? Más aún, en lo que nos respecta sobre la comunidad de indagación filosófica, ¿es el modelo pedagógico ideal para responder a estas demandas y para formar determinadas subjetividades? O, ¿podría ser un espacio para desactivarlas?

Pensamos que otra comunidad de indagación filosófica es posible. ¿De qué forma la práctica filosófica con niñas y niños, particularmente la comunidad de indagación filosófica, podría suspender la lógica instrumental y productiva de la educación de hoy? En ese sentido, lo que proponemos es *desactivar la maquinaria* que busca (re)producir constantemente una serie de

fines predeterminados. Creemos que la práctica filosófica puede ser una experiencia de pensamiento que

[...] vale o no vale la pena en sí misma, sin recurrir a otra instancia fuera de ella, en la medida en que es generadora e intensificadora de sentido para los que participan de ella, en tanto aumenta la potencia para pensar de sus miembros, si es capaz de generar alegría para seguir pensando y viviendo entre sus actores. (Kohan, 2009, p. 65)

Lo que sucede en la comunidad de indagación filosófica podría ser un encuentro de cuerpos, voces, pensamientos, silencios, preguntas que se sostengan en sí mismas, que suspendan las exigencias y obligaciones externas, que pongan entre paréntesis los destinos prefijados y las expectativas de futuro. No se piensa ya *para*, sino *junto con*.

Sabemos de la dificultad de defender prácticas educativas que no se sostengan en su capacidad de prometer cuantiosos resultados en tal o cual competencia, que no sean capaces de formularse en base a indicadores medibles. Sin embargo, creemos en la capacidad de la filosofía de abrir una brecha en esta lógica mercantil de la educación.

3. De la indagación como estudio

a. La skholé como tiempo libre para estudiar

En un ya conocido ensayo, *Ecole, production, égalité*, Jacques Rancière (1988/2022) comienza cuestionando la estrecha relación entre aprender y emprender que va dando forma a las lógicas contemporáneas de educación a merced del mercado, como lo veníamos desarrollando en el apartado anterior. Poco después, vendrá a proponer que lo que la escuela hace no es preparar para el afuera o para el futuro, sino separar.

La escuela no es, en principio, una función o un lugar definido por una finalidad social exterior. Ella es, antes, una forma simbólica, una norma de separación de espacios, tiempos y ocupaciones sociales. Escuela no quiere decir

fundamentalmente aprendizaje, sino tiempo libre. La *skholé* griega separa dos usos del tiempo: el uso de aquellos cuyas obligaciones del trabajo y de la producción les quitan, *por definición*, el tiempo de hacer otra cosa; y el uso de aquellos que *tienen tiempo*, o sea, son dispensados de las exigencias del trabajo. (Rancière, 1988/2022, p. 77, traducción propia)

Lo que se hace en la escuela, más aún, lo que se aprende en ella no puede estar supeditado por exigencias sociales, políticas o mercantiles. En ese sentido, debemos suspender aquellas demandas que le piden a la escuela desarrollar las competencias necesarias para “responder a las demandas de nuestro tiempo [...] formar ciudadanos que puedan desenvolverse exitosamente en un futuro de cambios profundos y constantes” (Ministerio de Educación del Perú, 2016, pp. 8 y 12), como claman algunos de nuestros currículos educativos. La escuela, si deseamos preservar su sentido escolar, debe mantener su potencia de separar, a decir de Rancière, de erigir una muralla que permita aislarla del tiempo productivo para ser un refugio de tiempo libre. Entonces, la escuela, al separar del afuera, suspende la lógica en la que funcionan las cosas fuera de ella y la torna temporalmente inoperante. Esta suspensión permite una interrupción temporal, enraíza en el presente (trae al aquí y ahora) a las estudiantes y las libera tanto del “lastre potencial de su pasado como de la presión potencial de un futuro ya proyectado (o ya perdido)” (Masschelein & Simons, 2014, p. 37). Además, se produce una lentificación del tiempo que permite que las cosas se hagan con detenimiento, con paciencia y atención, sin prisas y con cuidado (Larrosa, 2019).

Pero este tiempo libre no es solo el tiempo escolar, sino también el tiempo de la práctica filosófica. En el *Teeteto*, Sócrates (172d-173a) decía que el tiempo libre era necesario para hacer filosofía, para argumentar y dialogar sin el apremio del tiempo cronológico. Diferenciando así el tiempo libre del tiempo esclavo, un poco como Rancière en la cita con la que abrimos este apartado. Desde Sócrates, el ocuparse de sí mismo se convirtió en “el ejercicio filosófico por excelencia, razón por la cual el tiempo de la filosofía se hace un tiempo sin límites, un

tiempo que halla su sentido en sí mismo, no en el futuro ni en los propósitos externos” (Espinel & Pulido, 2024, p. 137).

Entonces, parece que tanto la escuela como la filosofía comparten un tipo especial de tiempo no utilitario. Para Walter Kohan (En Kohan & Kennedy, 2015) hacer filosofía en la escuela puede ser intento de restaurar la *skholé*, configurando una experiencia de pensamiento que sea capaz de transformar las relaciones con uno mismo, con los otros y con el mundo. Pero ello no necesariamente se encuentra en todas aquellas actividades que prometen el desarrollo de las competencias del futuro, para las que no hay tiempo que perder ni energía que desperdiciar. Todo lo contrario, en la escuela debería estar permitido perder el tiempo y ocuparse de asuntos inútiles a ojos del mundo exterior (Vlieghe & Zamojski, 2019). Restaurar la *skholé* no solo para suspender las exigencias externas, sino para encontrar otro ritmo diferente al ritmo vertiginoso en el que nos movemos cotidianamente, para desacelerar el tiempo y permitir la duración.

La filosofía precisa de un tiempo que se narra en el *durante* o en el *mientras tanto*, la filosofía se hace pens-ando, pregunt-ando, dialog-ando, filosof-ando... La filosofía se hace en gerundio, en un tiempo presente que se estira, que se demora en sí mismo. Y ese tiempo tiene algo de tiempo infantil, como cuando un niño juega. Cuando se juega, cuando se juega en serio, se produce tal inmersión en la experiencia del juego que se desborda y olvida cualquier marca de temporalidad cronológica. Así, como dice Walter Kohan, “la práctica infantil de la filosofía no es una cuestión de cronología sino de modos diversos de experimentar la infancia y, a través de ella, la filosofía” (2005, p. 55).

En las sociedades actuales hay una concepción bien distinta del tiempo libre o el ocio, que en realidad se trataría de otra forma de tiempo capturado, porque bien puede ser concebido como tiempo de descanso (el lapso de tiempo entre los momentos de producción y trabajo) que no sería otra cosa que una forma de recuperar fuerzas para maximizar la productividad o, en otro sentido, tiempo de diversión que está a merced del mercado del

entretenimiento. Maximiliano López (2020) puntualiza que el tiempo libre que ofrece la escuela sería un tiempo no utilitario pero un tiempo para el estudio.

¿Qué es el estudio? ¿Qué entendemos aquí, específicamente, por estudio? Cotidianamente se utiliza el término estudio para designar varias cosas. Por ejemplo, con estudio(s) podemos referirnos a cierto trayecto educativo formal que las personas cursan: estudios escolares o estudios universitarios. También podríamos decir que estudio es la preparación para algún examen o prueba. Incluso, podemos encontrar que estudio también es la denominación de un lugar, tradicionalmente el lugar donde se estudia, pero también hay estudios de arquitectura o estudios de abogados.

Pero aquí hablaremos del estudio como una cierta práctica pedagógica y para pensarla más a fondo la pondremos en relación a otra práctica pedagógica: el aprendizaje. En muchas ocasiones, en el habla cotidiana, podemos utilizar ambos términos de modo indiferente para referirnos a una misma cosa. Sin embargo, ambos remiten a una lógica muy diferente, incluso, contraria: aprendizaje (del latín *apprehendere* cuyo significado es el de atrapar algo, traerlo hacia sí, de ahí el parentesco con otra palabra muy similar en español: *aprehender*, de capturar) tiene que ver con apropiarse de algo, una lógica apropiativa (López, 2022); estudio (del latín *studium* que significa aplicación, celo cuidado) hace referencia a una tarea de volcarse completamente a una cuestión: mirar, leer, escuchar, escribir, suspender(se), dejarse tocar, ser atraído, una lógica de padecimiento. O, dicho en otras palabras, “el aprendizaje se refiere al desarrollo y medición de habilidades/conocimientos/disposiciones (a través del aumento de la experiencia), mientras que el estudio implica la interrupción de dicho desarrollo y medición en momentos de reflexión o estupor” (Lewis, 2019, p. 398).

Aquí no hablamos del estudio como una actividad individual, silenciosa, a cuatro paredes y a luz de lámpara de escritorio, todo lo contrario, se trata de una actividad viva y dinámica, de intercambio y construcción de ideas y preguntas

en conjunto. En esta otra noción, “a diferencia del modo en que se lo concibe actualmente, el estudio no estaba relacionado con la adquisición de un saber, sino con un gesto de dedicación” (López, 2020, p. 128). El estudio pensado como un *gesto*, según dice Giorgio Agamben (2018), no es un medio para la consecución de otros fines (aprender tal o cual cosa, desarrollar una u otra habilidad, rendir con éxito un examen) sino un *medio puro* o un *medio sin fin*, así, el estudioso no solo está siempre encaminándose hacia un objetivo indeterminado, sino que el propio camino del estudio genera un movimiento de alejarse de la misma idea de metas (Lewis, 2013).

La práctica del estudio implica una inmersión total en el objeto de estudio, conforme se avanza se van abriendo caminos e interrogantes nuevas, los estudiantes se mantienen en una búsqueda constante que parece no tener rumbo o va tomando rumbo a partir de los signos que van siendo descifrados y de los nuevos senderos que abren las preguntas que se colocan. En esta búsqueda hay una alternancia de “estupor y lucidez, de descubrimiento y extravío, de pasión y de acción” (Agamben, 2015, p. 55). El estudio no tiene fin, en el sentido de que no tiene una finalidad predeterminada y, también, en el de que no parece acabar. Siempre hay algo más que estudiar, aparecen nuevas preguntas, reaparecen otras antiguas, otras tantas cobran otro significado y el movimiento del estudio prosigue su curso.

b. Ejercicios filosóficos como una forma de estudio

Que no se pueda prometer un contenido determinado o un resultado predecible no quiere decir de ninguna manera que nada suceda en las comunidades de indagación filosófica bajo su concepción como *skholé*. Sino, como hemos mencionado, la disposición cambia y eso hace que el sentido del *hacer con* nos permita seguir repensando el estudio. ¿En qué se transforma estudiar cuando se libera el tiempo? ¿Qué implica estudiar como momento de reflexión o estupor sin pensar en una medición al final?

Si al estudiar le quitamos el para qué no es que pierda el sentido, sino que le damos la posibilidad que ya no sea un *me-*

dio para un fin sino que tenga valor en sí mismo. Como resaltan Masschelein y Simons:

[L]a escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos estudio. En la escuela, el lenguaje de la matemática se sostiene por sí mismo (las formas de su incorporación social quedan suspendidas) y, precisamente por ello, se convierte en materia de estudio. Del mismo modo podemos hablar de las destrezas, en la escuela, como práctica de las destrezas por sí mismas. Por eso la escuela es el lugar y el tiempo para el estudio y para la práctica: actividades escolares que pueden alcanzar un significado y un valor en sí mismas. (Masschelein & Simons, 2014, pp. 40-41)

Como también hemos mencionado más arriba, la escuela es el lugar-tiempo para el estudio y la práctica y, justamente, es en el ámbito escolar donde pueden adquirir valor por sí mismas. No practicamos para prepararnos para el futuro o para ser mejores ciudadanos sino por el ejercicio en sí. Estudiar, de esta manera, es poner en práctica la suspensión y la inoperabilidad de las cosas, ¿para qué? Para nada, simplemente por el propio ejercicio de estudiar y ejercitarse.

Los ejercicios escolares son formas de estudiar o, si se quiere, procedimientos para estudiar, técnicas o artes del estudio. Nuestros ejercicios están destinados a formar una disposición, un hábito, una manera encarnada e incorporada de relacionarse con el mundo, eso de mirar el mundo como estudiándolo, una forma de hacer (y de ser) estudiosa, eso que en latín se llamaba *studiositas* y que podríamos traducir como estudiosidad, como cualidad del individuo estudioso. (Larrosa, 2019, p. 177)

De vuelta a la comunidad de indagación: ¿qué tipo de ejercicios, de estudio, serían posibles en la práctica filosófica con niños y niñas? Puntualmente podríamos responder que lo que proponemos dentro de la comunidad de indagación no son cualquier tipo de ejercicios sino que concebimos a la propia filosofía como un ejercicio. Hadot (2009) sostiene que la filosofía es un ejercicio espiritual. Espiritual por el carácter personal

para quien lo ejerce, y ejercicio porque no concibe a la filosofía sólo como un cuerpo teórico sino como una puesta en acto. En palabras de Hadot:

Personalmente definiría el ejercicio espiritual como una práctica voluntaria, personal, destinada a operar una transformación en el individuo, una transformación de sí. [...] Lo que he dicho de una manera general en mis libros sobre los ejercicios espirituales podría dar la impresión, aunque haya intentado evitarlo, de que los ejercicios espirituales son algo que se añade a la teoría filosófica, al discurso filosófico; sería una práctica, que solamente complementarí­a la teoría y el discurso abstracto. De hecho, toda la filosofía es ejercicio, tanto el discurso de enseñanza como el discurso interior que orienta nuestra acción. [...] Y es muy importante, creo, porque justamente lo que he querido mostrar es, sobre todo, que lo que considerábamos como pura teoría, como abstracción, era práctica, tanto por su modo de exposición como por su finalidad. (Hadot, 2009, pp. 137-139)

Estudiar filosofía como ejercicio no es solo el conocimiento o el manejo de la teoría, esa podría ser una parte, sino que es la puesta en práctica del pensar, ya que

[L]o que cuenta no es tanto la solución de un problema concreto como el camino recorrido para conseguirlo, en el cual el interlocutor, el discípulo, el lector, dan forma a su pensamiento, haciéndolo más apto para descubrir por sí mismo la verdad (“los diálogos pretenden formar en vez de informar”). (Hadot, 2006, p. 38)

Los ejercicios, entendidos como una actividad hecha cuidadosamente y que no busca nada más allá de sí mismo, es lo que puede acontecer en una comunidad de indagación filosófica si nos permitimos suspender su utilidad y objetivos. Nos podemos permitir dedicarle tiempo y atención a detenernos a considerar diferentes registros del pensamiento y las relaciones que establecemos con ellos. Incluso Lipman, cuando escribe sobre ejercicios filosóficos como aquellos que apelan a la puesta en práctica de la filosofía, dice que “[l]os ejercicios apuntan a

la ejemplificación. Pero también apuntan a mejorar la práctica de algunos de los procedimientos establecidos” (Lipman, 1997, p. 100). Más allá del tema que se esté abordando, los ejercicios tienen la función de poner en práctica procedimientos que, podremos decir, hacen posible el mismo ejercicio. Es decir, el procedimiento de suspender el uso cotidiano es algo que también se tiene que ejercitar y que se ejercita cuando se logra hacer en una comunidad de indagación. Esta doble dimensión de los ejercicios, como personal y como procedimiento, adquiere una potencia particular cuando es posible prestarles atención y tomarlos como fines en sí mismos.

En nuestra experiencia hemos podido proponer ejercicios que han buscado solamente detenernos a pensar la cotidianidad escolar y, de esa manera, cuestionar (poner sobre la mesa) muchas decisiones o acciones que tienen sentidos que damos por indiscutibles. Por ejemplo, tanto a docentes como estudiantes se les exige leer, pero, ¿qué tipo de lectura? ¿Cómo y por qué leemos? ¿Hay algo más en la lectura que solo una competencia? A la par que nos íbamos preguntando, íbamos cuestionando y explorando nuestras propias formas de leer. ¿Leemos de la misma manera un poema o cuento que un texto de filosofía? ¿Qué pasaría si leemos poesía como leemos filosofía o si leemos filosofía como leemos poesía? Solemos utilizar textos literarios (poesía, cuentos, libros álbum) para explorar nuestra relación con la lectura. Explorar esta relación nos permite evidenciar la propia relación de las docentes con los textos, con la lectura y con las estudiantes. De esta manera, distintas experiencias de lectura —no solo de los textos sino la lectura grupal, narración, silenciosa, entre otras— permiten experimentar el texto más allá de la comprensión lectora. En el trabajo con docentes esto permite a las docentes no solo pensar en la experiencia de lectura sino en cuestionar o preguntarse sobre los textos que presentamos en clase. ¿Cuál es un texto adecuado para cierto grado?, ¿cómo escoger un texto? Pensando y creando criterios distintos a los que se suele contemplar.

Otro ejemplo de ejercicio en el cuál nos hemos detenido a pensar y explorar es el de preguntar. La pregunta tiene un

lugar central en la educación y es difícil pensar en una clase sin preguntas. Sin embargo, ¿Qué tipo de preguntas son las que aparecen en el aula? ¿Qué preguntas suelen hacer las docentes? ¿Qué se busca con las preguntas que se hacen? Los ejercicios de preguntas buscan cuestionar la relación entre preguntas y respuestas. ¿Se puede concebir una pregunta sin respuesta? ¿Qué más se puede hacer con una pregunta además de responderla? La propuesta creativa de pensar qué otras cosas se pueden hacer con una pregunta hace posible pensar nuestra relación con ellas y el lugar que ocupan en la vida de las docentes. Es interesante cómo al inicio la posibilidad de que se puedan hacer preguntas que no necesariamente nos lleven a una respuesta es algo contraintuitivo, incluso suelen mencionar como buenos modales que una pregunta no se puede responder con otra pregunta. Esto es justamente lo que ejercitar la pregunta nos permite pensar: nuestra relación personal con ellas y cómo, sin darnos cuenta, reproducimos esas relaciones en el aula y, a su vez, las inculcamos a las estudiantes.

En estos dos ejemplos de ejercicios se puede notar cómo lo que se busca es justamente detenernos a observar, conversar y pensar en actividades cotidianas de la escuela. No es que busquemos que las docentes ni estudiantes aprendan un contenido puntual sino que exploren otros escenarios posibles. La posibilidad de detenernos a estudiar nociones cotidianas de la escuela y de pensar sus posibilidades nos lleva a poder poner en acto, ejercitar, esa misma potencialidad. De esa manera, dejamos de utilizar, o pensar, en las preguntas como su única función la respuesta, sino que se vuelve un elemento a ser pensando, desarmado, cuestionado por sí mismo.

Esta suspensión de uso en nuestro caso, dio pie a pensar lo que Lavinia Marin llama *desplazamiento mediático* (Marin, 2021), donde se logra la suspensión de un registro, o medio, introduciendo otro por el cual se expresa la misma temática. Por ejemplo, escribir una pregunta es un registro distinto a decirla en voz alta o de escucharla. Lo que nosotros buscábamos hacer era justamente, al suspender la utilidad, al ponernos a estudiar a través de los ejercicios, era explorar diversos temas de muchas

maneras. Pero también, los ejercicios permiten desplazamientos mediáticos que posibilitan el estudio. Los diálogos de la comunidad de indagación pueden verse interrumpidos por otro tipo de ejercicios donde se pide trasladar lo dialogado a otro registro, un ejercicio de escritura donde la voz propia se pone en juego con las voces e ideas de los demás, un ejercicio donde se trabaje un esquema que conceptualiza y permite establecer conexiones entre los conceptos surgidos en el diálogo, un ejercicio de formulación de preguntas donde se pone en cuestión lo dialogado, etc. Marin le pone nombre al movimiento que estábamos persiguiendo por hacer, el desplazamiento mediático:

Lograr la suspensión y ponerle distancia a algo que ya está previamente incorporado y estructurado por códigos. Como nos es imposible no pensar en códigos, el desplazamiento mediático usa el poder de los códigos en contra de otros códigos, un medio en contra de otro, voz contra mirada, escuchar contra escritura, leer contra la voz, en un movimiento circular continuo que desplaza los medios y crea ocasiones para pensar. (Marin, 2021, p. 52, la traducción es nuestra)⁶⁵

De esta manera, los ejercicios que buscamos proponer en las comunidades de indagación son ejercicios que, al detenernos más allá de la utilidad, nos permitan ese desplazamiento mediático de los conceptos e ideas que genera una oportunidad para pensar. Marin (2021) sostiene que estos desplazamientos logran que las estudiantes y maestras no se concentren en el medio sino que puedan prestarle atención a la cuestión que se está poniendo en discusión: a la pregunta por la pregunta, la filosofía por la filosofía, la escuela por la escuela, la comunidad de indagación filosófica por sí misma, etcétera.

⁶⁵ Original: "It achieves a suspension and placing at a distance of something already embedded and structured by codes. Since we cannot but think in codes, mediatic displacement uses the power of a code against another code, a medium against another, voice against the gaze, listening against writing, reading against the voice, in a continuous circular motion to displace the media and create occasions for thinking" (Marin, 2021, p.52).

4. Seguir pensando (en) la comunidad de indagación

Este trabajo ha sido una tentativa de repensar el concepto de comunidad de indagación filosófica a partir de las inquietudes, pensamientos y preguntas que nacieron de una experiencia educativa realizada en un colegio de Piura, en el norte del Perú. Desarrollar las actividades con los materiales originales de Filosofía para Niños, con el formato ideado por Lipman y Sharp, no resultaba la mejor alternativa para hacer frente a las particularidades del contexto y a las resistencias pedagógicas, además de nuestras propias reticencias para adherirnos a rajatabla a un *modelo* pedagógico. Se nos hizo necesario replantearnos algunas directrices. ¿Podía ser la comunidad de indagación filosófica un punto de partida para estudiar y filosofar con los y las maestras, para apropiarse del hacer? ¿Qué aspectos de la comunidad de indagación filosófica valía la pena revisar? ¿Con qué intención los revisaríamos y en busca de qué?

Vernos ante el desafío de diseñar una propuesta de formación en filosofía con niños, niñas y adolescentes para docentes en ejercicio nos obligó a ser explícitos en nuestros propios presupuestos y nuestras propias convicciones para llevar adelante la práctica. En la búsqueda de las reflexiones propias, nos vimos ante la necesidad de encontrar estrategias para suspender las ansias docentes de querer “hacerlo *bien*”, y se volvió clave insistir en los *por qué* que motivaban a hacer una cosa u otra, más allá del puro cumplir con los formatos escolares heredados. Nuestra intervención, a partir de los talleres y espacios de estudio, buscó una manera de que los espacios de filosofía puedan ser integrados al tiempo de la escuela y la vez resistir las presiones pedagógicas de volverse *competencias a desarrollar*.

Nos interesaba introducir un sentido distinto en el aula que se sostuviera no por una obligación sino por alguna convicción o curiosidad por parte de los y las maestras. ¿Sería posible concebir una práctica filosófica con niños y niñas, con maestras y maestros, que no estuviera sometida a responder a las exigencias de productividad de la sociedad actual?

¿Sería posible una filosofía (o cualquier otra práctica pedagógica) que se sostuviera por sí misma? ¿Era una locura pensar en una comunidad de indagación filosófica sin objetivos? ¿Qué quedaría si se dejaba de lado el ideal de la razonabilidad y de la ciudadanía democrática? ¿Qué posibilidades se abrirían al dialogar por dialogar, al pensar por pensar, al preguntar por preguntar, al estudiar por estudiar?

¿Cómo podíamos transformar el tiempo que teníamos para filosofía en un tiempo libre de estudio y pensamiento? ¿Qué tiempo sería necesario para tales prácticas?

Suspender el gran y pesado marco de exigencias (extra) escolares nos abría un tiempo-espacio para pensar ejercicios propios, en relación a los sentidos profundos que cada uno de nosotros concibe para la tarea de educar y no ya para cumplir con demandas siempre externas y ajenas.

La potencia de la comunidad de indagación filosófica es que puede seguir siendo ese aval que posibilita y permite que tanto maestras como alumnas puedan darse un tiempo para detenerse en pensar y conversar sobre lo que están haciendo, en disfrutar de sus ideas, de las de otros y de la escucha paciente y atenta de lo que aparece como posible de ser pensado.

La experiencia en Piura significó para nosotros un punto de partida, la oportunidad de empezar en un territorio nuevo, de remover y desplazar aquellos conceptos que aparecían como fijos, la ignición de preguntas que nos encaminaron a estudiar la propia idea de comunidad de indagación filosófica, y que permanecen abiertas. ¿Qué otras comunidades de indagación podemos pensar, estudiar, ensayar, errar, imaginar?

Seguimos...

Referencias

Agamben, G. (2007). Experimentum linguae. En *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia* (pp. 207-219). Adriana Hidalgo.

- Agamben, G. (2015). *Idea de la prosa*. Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2018). *Karman. Breve tratado sobre la acción, la culpa y el gesto*. Adriana Hidalgo.
- Biesta, G. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education*, 23(1), 54-66. <https://www.doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2004-01-06>
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in the Age of Measurement*. Routledge.
- Bleazby, J. (2006). Autonomy, Democratic Community, and Citizenship in Philosophy for Children: Dewey and Philosophy for Children's Rejection of the Individual/Community Dualism. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 26(1), 30-52. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/832>
- Costa Carvalho, M., & Kohan, W. O. (2020). Da árvore e do rizoma: pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância. En M. Costa Carvalho (2020), *Filosofia para crianças: A (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas* (pp. 129-154). NEFI Edições.
- De la Torre Gamboa, M. (2018). La filosofía como crítica de la cultura: Ciudadanía y utopía en John Dewey. En R. Amador, R. Ceballos, & L. Villa Lever (Coords.), *Los desafíos de la educación* (pp. 323-337). COMECSO.
- Espinell, O., & Pulido, O. (2024). *Filosofar en el aula. Modos de preguntar, modos de habitar*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Flüsser, V. (2002). *Filosofía del diseño: la forma de las cosas*. Síntesis.
- Gregory, M. R. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy*, 30(1), 59-84. <https://www.doi.org/10.5840/teachphil200730141>
- Gregory, M. R. (2009). A framework for facilitating classroom dialogue. En E. Marsal, T. Dobashi, & B. Weber (Comps.), *Children Philosophize Worldwide* (pp. 277-299). Peter Lang.

- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela.
- Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Alpha Decay.
- Jackson, T., & Oho, L. E. (1997). Preparándose para filosofar. En W. O. Kohan, & V. Waksman (Comps.), *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación* (pp. 19-63). EUDEBA.
- Jasinski, I., & Lewis, T. E. (2015). Community of Infancy: Suspending the Sovereignty of the Teacher's Voice. *Journal of Philosophy of Education*, 50(4), 1-16. <https://www/doi.org/10.1111/1467-9752.12154>.
- Kennedy, D. (1996). Forming Philosophical Communities of Inquiry in Early Childhood Classrooms. *Early Child Development and Care*, 120(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/0300443961200101>
- Kennedy, D. (2004). The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry. *Metaphilosophy*, 35(5), 744-765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2004.00348.x>
- Kohan, W. O. (2007). *Infancia, pensamiento y política. Ensayos de filosofía y educación*. Del estante.
- Kohan, W. O. (2009). *Infancia y filosofía*. Progreso.
- Kohan, W. O. (2015). *Viajar para vivir: Ensayar. La vida como escuela de viaje*. Miño y Dávila editores.
- Kohan, W. O., & Waksman, V. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. NOVEDUC.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. NOVEDUC.
- Lewis, T. E. (2013). *On Study. Giorgio Agamben and educational potentiality*. Routledge.
- Lewis, T. E. (2018). *Inoperative Learning. A Radical Rewriting of Educational Potentialities*. Routledge.

- Lewis, T. E. (2019). Study. A Disinterested Passion. En D. Ford (Ed.), *Keywords in Radical Philosophy and Education. Common Concepts for Contemporary Movements* (pp. 398-407). Brill Sense.
- Lewis, T. E., & Jasinski, I. (2022). *Rethinking Philosophy for Children. Agamben and Education as Pure Means*. Bloomsbury.
- Lipman, M. (1997). Actividades para desplegar la filosofía con niñas y niños: planes de discusión y ejercicios. En W. O. Kohan, & V. Waksman (Comps.), *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación* (pp. 89-108). EUDEBA.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2da ed.). Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- López, M. (2020). Del ocio al estudio: sobre el cultivo y la transmisión. En F. Bárcena, M. López, & J. Larrosa (Orgs.), *Elogio del estudio* (pp. 119-142). Miño y Dávila editores.
- Love, R., & Randall, V. (2024). Enabling dialogic, democratic research: using a community of philosophical enquiry as a qualitative research method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(8), 2186-2202. <https://doi.org/10.1080/09518398.2023.2267027>
- Marin, L. (2021). *On the possibility of a digital university. Thinking and mediatic displacement at the university*. Springer.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela pública. Una cuestión pública*. Miño y Dávila editores.
- Medina, M. L. (2016). La Gran Comunidad y la Comunidad de Indagación: un camino de John Dewey a Matthew Lipman. En A. A. Salas (Coord.), *La enseñanza de la filosofía con niños y adolescentes* (pp. 187-206). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú.
- Platón. (1993). Teeteto. En *Diálogos*, vol. V. Gredos.
- Rancière, J. (1988/2002). Escola, produção, igualdade. En J. S. Fonseca de Carvalho (Org.). *Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação* (pp. 75-103). Autêntica Editora.
- Sharp, A. M. (1996). The educative value of childhood friendship. En R. Reed & A. M. Sharp (Coords.), *Studies in Philosophy for Children*. Pixie. Ediciones de la Torre.
- Sharp, A. M., & Splitter, L. J. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Editorial Manantial.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Springer.

La(s) razon(es) de la filosofía para niños: recuerdos actuales de mi niñez y mi errancia pedagógica⁶⁶

Marina Santi⁶⁷

Es un gran placer haber sido invitada a participar en este banquete entre amigos: ya puedo oír a mi alrededor, mágicamente presentes, las diversas voces implicadas en una apasionada conversación sobre nuestra experiencia del encuentro entre filosofía e infancia, o mejor dicho, entre filosofías e infancias. Si algo he aprendido en estos treinta años de estudio “errante” en busca de un mapa que las englobe, es que ambas construcciones semánticas, hijas de modismos coloniales, deben emplearse en plural.

La pluralidad de la infancia es una evidencia que recorre las infinitas formas de la vida y se manifiesta en la inagotable y multicolor fenomenología de lo “infantil” en lo vivo: de la

66 Parte de este capítulo es fruto de la traducción y reelaboración de una contribución de la autora, publicada con el título “*Philosophy for Children*: dieci buone ragioni e un valido motivo per riformare la scuola” [“Filosofía para niños: diez buenas razones y un motivo válido para reformar la escuela”] en G. D’Addelfio (ed.) (2023), *Stupirsi [Sorprenderse]*. Morcellianapp. 94-108.

67 Universidad de Padua, Italia.
marina.santi@unipd.it
<https://orcid.org/0000-0002-2658-3473>

delicada fragilidad de las células jóvenes emana tanta fuerza como ternura en el mundo, atrayendo a su alrededor el cuidado inmediato y la curiosidad por lo que pueda venir. Un futuro incierto, pero naturalmente cargado de optimismo y humor gracias al carácter lúdico del movimiento infantil, que hace de la ignorancia un impulso vital y el antídoto esencial contra la muerte inherente a todo determinismo. Cualquiera de nosotros que haya dejado de preferir el refugio de la filosofía de la verdad, la academia, para acoger la aventura del filosofar como experiencia real (Kohan 2004) ha tenido que entrar en diálogo con su propia infancia y acoger por fin el estar en conversación con los niños. ¿Es acaso esta la figura que nos une en la mesa puesta para este libro/simposio?

Me gustaría hablar del principio, que debería ser una prioridad en la pedagogía, y sin embargo casi nunca ocurre: estamos tan ocupados teorizando y discutiendo sobre los fines, que la pedagogía corre el riesgo de ser el fin. Recuerdo mi “comienzo” pedagógico y pienso que el comienzo es siempre un encuentro, porque uno nunca está solo. Así que les hablaré de mis comienzos, aunque todavía no sé por dónde empezar. Tal vez debería hacerlo por el más imborrable de los comienzos pedagógicos: un niño exuberante que siempre levanta la mano en clase para hablar, diciendo: “¡yo, maestra!” Y la profesora de pelo blanco que genialmente siempre le responde: “¡yo, yo, dice la mula!” ¡Gracias Giovanna Pasqualini! Te debo la primera lección de la vanidad de la identidad, entre los pupitres de la escuela.

Recuerdo otro comienzo: una joven que se encuentra con la filosofía en la escuela; un encuentro mediado por otro encuentro, el de “mi” profesora de filosofía, Mariangela Donzelli, que mirándonos juntos –a mí y a la filosofía– reflejaba cada vez en sus ojos la pasión de un amor a primera vista, que puede renovarse día tras día como por arte de magia entre los pupitres de una clase. Tengo un recuerdo sincopado de aquel comienzo: un sentimiento intenso, pleno y prolongado, tanto intelectual como emocional, que hoy llamaría coraje. Mariangela consiguió infundirme el coraje necesario para alimentar mi encuentro con la filosofía e inspirarme en ella para vivir una vida valiente y

sobrevivir a los acontecimientos de una vida a veces dolorosa y a veces peligrosa. Sobrevivir a la muerte repentina de un hermano como compromiso fue un acto de valentía; sobrevivir a la fatalidad de un accidente repentino que puede desbordarse y convertirse en fatalismo, difícil de contener sin la sabiduría de la edad y al que se puede sucumbir a los dieciséis años. Gracias Mariangela, amiga mía. Lo vivido como oportunidad filosófica de crecimiento y transformación, con su alcance tanto devastador como generador, ocupa desde entonces su lugar en mi «credo» pedagógico y nunca lo ha abandonado.

En la memoria surge un nuevo comienzo: un recuerdo arrastra a otro en los relatos, igual que las palabras en los discursos, y así, con el coraje llega el vagabundeo. El encuentro con la errancia, como condición existencial y como cuestión epistemológica, se produce poco después, cuando tomo en serio la filosofía y comienzo a estudiarla en la Universidad de Padua, ni siquiera a propósito, dentro de un itinerario pedagógico. En la cita con el destino estaba el que desde entonces considero mi maestro: Dario Antiseri. Era y sigue siendo un maestro de la errancia en las formas y maneras que esta adopta en su transcurso y que él plasmó en su curso de Filosofía del Lenguaje. Dentro de este comienzo, como en una muñeca Matryoshka, estaba el encuentro fatal con las palabras, que se convirtieron en el alimento infinito de mi existencia. Antiseri daba clases en una habitación de un viejo edificio en horario vespertino. Digo enseñaba porque fue allí donde me di cuenta claramente de que había maestros y maestros-profesores; los que, precisamente, te ponían en relación con los signos y los que, en cambio, profesaban su disciplina como una doctrina. En el caso de los signos filosóficos, su sintaxis y su semántica, comprendí de él que para enseñar filosofía era necesario filosofar juntos; y cuando no preguntábamos nada durante sus “lecciones”, más aún que cuando no respondíamos a sus preguntas, Antiseri lo repetía todo humildemente de otra manera, disculpándose ante nosotros; decía que tenía que hacerlo para mover de otro modo los engranajes del pensamiento, para quitar el óxido de la costumbre, como él decía.

Fue una revelación del mismo modo que lo había sido la muerte: ¡el problema como motor de búsqueda! Antiseri repetía siempre que hay que «tropezar con los problemas» para encontrar una verdad siempre falsable; de ahí un camino para encontrar el error como única prerrogativa de la investigación humana. «*Errare per errare*», en su doble acepción de errancia y falibilismo, podría ser en síntesis el lema metodológico que él mismo había derivado de su encuentro ‘vivo’ con Popper, de quien fue el primer traductor en Italia. Error para equivocarse es el camino que guía tanto a la ciencia como a la fe: en ambos casos, hay que admitir que los «hechos» están hechos precisamente de teorías, conjeturas, suposiciones metafísicas cuya «verdad» se demuestra, se elige o se decide y no se dice, como advertiría nuestro querido Wittgenstein. Aunque sea lo que más nos importa para sobrevivir, hay que saber «tirar la escalera después de haberla subido». Hablar para saber callar; decir para apreciar el silencio y las pausas que sostienen las palabras en el discurso. Fue esta conciencia la que me hizo aceptar el reto de una disertación sobre Soeren Kierkegaard y «las ocasiones de la vida cotidiana» contenidas en sus doce *Diarios*, buscando un vínculo invisible y una conexión con la brevedad lógica y a la vez mística del *Tractatus Logico Philosophicus* basada precisamente en el silencio. Tanto me gustaba hablar, que anxionar y admitir el silencio en este gesto erótico era la mejor meta antinómica de esa búsqueda. Imagino en este momento el rostro de mi maestro y aún me pregunto si estaría siempre orgulloso de mí, de lo que aprendí a los veinte años. También he aprendido a someter todo lo que no es fe al escrutinio constante de la crítica constructiva y sigo embarcada en esta aventura de la falsificación creativa, que me parece una práctica lúdica maravillosamente infantil. Gracias, Darío.

La errancia como errancia existencial fue la revelación más fuerte de aquel joven paseo, que me tumbó entre las notas de un diario «infinito» del padre solitario del existencialismo y del pensamiento débil. La errancia mezcla sin descanso un curso activo y pasivo que se convierte en *pathos*, incluso en forma de sufrimiento. No es un recuerdo lo que tengo, sino más bien una

reverberación en la oscuridad de un tiempo en el que empiezas a creer más que en ti mismo, en la medida variable de tu sombra. Entonces, de repente otra vez, el camino se convierte en danza y empiezo a bailar de nuevo. Me viene a la memoria el verso de la hermosa canción “*La nostra pelle*” de Ex-Otago que dice “*a volte vorrei lasciarmi ma non so dove altro andare. A volte mi innamoro di me e ricomincio a ballare*”⁶⁸... Yo no estaba enamorada de mí misma, pero sé que empecé a bailar de nuevo en mi doctorado, iniciando una forma diferente de entender la búsqueda y encontrando a una hermosa mujer de ojos azules que me acogió en la puerta de su estudio, en Piazza Capitaniato. Raffaella Semeraro amaba la complejidad del mundo y su ecología era rica y polifacética. Conocerla fue también un encuentro con la aceptación de mi complejidad ante la del conocimiento y la vida, que ella simplemente realzaba con una sonrisa. Una sonrisa que me invitaba a no dejar nunca, a sostener mis hombros rectos, como ella decía. Gracias Raffaella. Sin esa confianza no habría dado sentido a mi nombre cruzando el océano en busca de esa filosofía infantil con la que tropecé por casualidad en la Biblioteca de Literatura Infantil y que tu ingenio reconoció como mi nueva aventura: *Philosophy for Children* - P4C.⁶⁹

Aquí estoy en el aeropuerto de Newark, New Jersey, con un clavel de tela rosa en la mano para darme a conocer: primer largo viaje sola, pero en compañía de todas las voces que me alzaban en otro idioma distinto del que ahora tenía que hablar. Un encuentro cultural y lingüístico antes que logístico. Había leído inglés en los libros y ahora iba a ser el idioma en el que escribir el mío propio. Fue allí donde me di cuenta de que el pensamiento verbal pasa de la intuición muda a la comunicación oral y al razonamiento escrito, aunque no se escriba. Y que para escribir no basta con tener pensamientos. Ese deambular me llevó a conocer a Matthew Lipman y fue un nuevo comienzo, entre las ardillas de su Instituto en el Montclair State College y los pinos de la casa donde P4C se estaba gestando y tomando

68 Ex Otago, “a veces me gustaría salir de mí mismo, pero no sabría con quién más ir, a veces me enamoro de mí mismo y empiezo a bailar de nuevo”.

69 En español, la sigla habitual de Filosofía para Niños es FpN; sin embargo, se opta por mantener la denominación que usa la autora en la denominación en inglés: P4C.

forma, en Mendham. Era 1990 y yo tenía veintiséis años. Matt dio un giro pragmatista a mi forma de ser y de vivir, y dio un giro pragmatista a mi forma de pensar sobre la complejidad, haciéndola operacionalizable dentro de su triple noción de *"Complex Thinking"*, es decir, *"critical, creative and caring"*, ayudándome a combinarlos en una propuesta didáctica concreta y sistematizando algunos conceptos queridos tanto por Dewey como por Pierce.

Pienso en la idea de investigación que se extendía en el arco entre la duda y la certeza para convertirse en el concepto metodológico de "comunidad de investigación". Me gustó el interés político no ideológico de Lipman por la democracia, no como forma de gobierno, sino como condición epistemológica de la libertad de pensar; un interés por parte de un lógico de la Columbia University en New York que hace de la lógica un medio pedagógico para educar a "pensadores críticos" capaces de co-construir juntos un pensamiento creativo lleno de sentimientos y valores compartidos. Lipman prefiere comprometerse concretamente en la creación de condiciones escolares adecuadas para la democracia del pensamiento en lugar de la transmisión demagógica de un ideal democrático. En este sentido, Matt se parecía mucho a Darío y a su fervor por la "sociedad abierta" popperiana. Hoy reconozco para ambos la amenaza aún mayor y globalizada de los mismos enemigos. Que entonces son los enemigos de la infancia no como edad de la vida, sino como forma de estar en las cosas y en las relaciones, habitando el mundo con asombro. El manual del cuento filosófico "Kio & Gus", Lipman lo tituló precisamente "Asombrándose ante el mundo".

Yo también empecé a comprender mejor la entidad visionaria de este proyecto cultural traduciendo estas dos mismas obras al italiano, y mientras lo hacía, podía oír la voz de Darío en el aula de Papafava instándonos: ¡el asombro es el disfraz psicológico del problema! Por otra parte, que la filosofía nace del asombro lo habían dicho, curiosamente de acuerdo y hace más de dos milenios, tanto Platón como Aristóteles. El asombro es la forma y la sustancia de la filosofía como práctica

y no como doctrina, como también señaló Soeren Kierkegaard en sus diarios. Así que esta convergencia sobre el asombro no era tan sorprendente. Pero lo que no esperaba, otro imprevisto, era el amor de Lipman por Lev Vygotsky, por el «Mozart de la psicología» del que yo también me había enamorado recientemente. Una pasión capaz de superar el clima adverso de la Guerra Fría que congelaba cualquier afluencia de ideas y prácticas procedentes del Este, tanto en Estados Unidos como en Europa. Una pasión valiente que le estaba llevando a escribir un cuento con tintes rusos titulado *Natasha*. Un desafío indecoroso incluso para mí, en el contexto académico erudito en el que estaba dando mis primeros pasos, al libre albedrío del personalismo católico local y del neopiagetismo generalizado. Y sin embargo, a pesar de las perturbaciones, todo fluía, no sin divertidos y sombríos saltos mortales, hacia un nuevo y ancho cauce de pensamiento, donde ahora fluían nuevas construcciones con las que navegar. Pienso en la “zona de desarrollo próximo” que nos “autorizaba” a poner a los niños a filosofar en círculo, no porque estuvieran legitimados por una secuencia escalonada de desarrollo evolutivo, sino porque estaban implicados en una actividad semiótica significativa y socialmente mediada, posibilitada por el contexto desde el jardín de infancia e incluso más atrás, desde el primer asombro infantil compartido.

Me refiero a la revolucionaria idea de que el aprendizaje precede al desarrollo, situando la enseñanza como modelización en el uso de signos lingüísticos dentro de marcos de significado, que subyace a toda acción pedagógica. Pienso en la superación de una visión identitaria del conocimiento y del saber a la que corresponde una evaluación como competencia subjetiva, para acoger un enfoque distribuido (Hutchins, 1995; Salomon, 1997) que privilegia unidades de análisis plurales y “extendidas” y una idea del “yo” construida gracias a la interiorización del otro, querida también por George Mead (1934), querida también por Matt. Todas ideas que nos ayudaron a creer que podíamos transformar las aulas en comunidades de indagación filosófica para promover la libertad “de todos y de cada uno”; es más, de todos *en* cada uno.

Con este eco de fondo, feliz de tener entre mis recuerdos de los viajes a las conferencias de P4C el de un clavel rojo llevado a la tumba de Lev en el cementerio de Moscú, doy un doble salto mortal y me pongo a leer los periódicos de hoy, buscando algún motivo y al menos una razón válida para seguir creyendo en esta aventura.

Retomo en esta conversación las razones que ya había trazado y propuesto a un auditorio italiano hace menos de dos años, en las circunstancias particulares de la alternancia en el gobierno del país y con el reavivamiento de la atención política sobre la escuela como baluarte del nacionalismo patriótico y de la autarquía económica del *"made in Italy"*. Circunstancias políticas, sin embargo, no muy distantes de las que recorren el planeta, con un claro giro hacia políticas conservadoras, donde la recuperación demagógica de la centralidad de los sistemas educativos está derivando paulatinamente en un centralismo dogmático y fundamentalista de los mismos y de su función que no tiene nada de crítico. Por ello creo que merece la pena el esfuerzo, no tanto de generalización de aquella primera aportación local mía, sino de preocupación concreta y cosmopolita.

En Italia, el Ministerio de Educación ha añadido recientemente el Mérito a su nombre, haciendo un guiño, no tan velado, a valores que van más allá de la "beatificación" de la meritocracia. Quizá nos lo merezcamos. Cien años después de la única e inquebrantable Reforma Escolar Fascista promulgada en 1923 en la recién nacida "nación" del *"Regno d'Italia"*, asistimos a un paulatino endurecimiento de las funciones de la enseñanza pública, progresivamente congeladas entre el servilismo al mercado de las cualificaciones — hijas de un capitalismo ahora más atento a la instrumentalidad productiva de los "recursos humanos" — y la restauración de una escuela de rasgos populistas donde el patriotismo, la identidad nacional y el soberanismo pueden cultivarse fácilmente en masa y sin mucho escándalo. Vuelven, por orden de prioridad, la primacía de la disciplina y la conducta a través de regímenes punitivos en nombre del respeto a la autoridad y la seguridad; la restauración de indicaciones

curriculares con sabor programático que a través de la retórica de la recuperación de saberes y contenidos disciplinares hace guiños al nocionismo tan querido por el maestro destinatario de la Carta de los muchachos de la Escuela de Barbiana⁷⁰.

Por el lado universitario, las cosas no van mejor, y bajo el baluarte de la eficiencia –que reduce a las universidades a organizaciones (in)corporativas– y de la excelencia –medida por *rankings*– a las que se reduce la cacareada internacionalización, se decreta el declive de la universidad pública, entre recortes y promesas indisimuladas a las multinacionales de la educación de masas. Si es cierto que un “cambio de paradigma” requiere al menos un siglo, con nuevas generaciones capaces de hacer proliferar las semillas del pensamiento revolucionario, diríamos que hemos perdido la juventud o la oportunidad.

Pero seamos optimistas y busquemos semillas de revolución pacífica precisamente en la relación invertida entre filosofía e infancia que Lipman propuso con *Philosophy for Children* hace medio siglo. Más de cuarenta años después de su publicación, *Philosophy in the classroom*⁷¹ sigue siendo el manifiesto de este compromiso que Lipman –junto con Ann Sharp y Frederik Oscanyan (1980)– quiso y supo plasmar, con optimismo pedagógico y generosidad didáctica, en un currículo escolar. Las razones que los tres pioneros de la P4C ofrecieron en apoyo de su proyecto escolar para el nuevo sueño americano a través de la filosofía y la infancia siguen siendo convincentes y pueden inspirar una visión cosmopolita de los retos educativos actuales al contribuir a una idea diferente del desarrollo humano.

En este volumen se resumen, analizan y argumentan aspectos cruciales de los sistemas escolares occidentales que

70 Escuela creada por Lorenzo Milani en Italia. Sus principios son recogidos en el libro *Carta a una maestra*, firmado por ocho (8) alumnos.

71 En esta contribución hago referencia directa a la edición original del libro publicada en los Estados Unidos de América en 1980 con Temple University Press en Filadelfia. El libro fue traducido y adaptado por primera vez al castellano en 1992 por F. García Moriyón con el título *La filosofía en el aula*, con Ediciones de La Torre en Madrid. En el texto citaré las citas en el idioma original, con la traducción propuesta en este volumen como nota a pie de página.

siguen siendo ampliamente presentes y críticos. No es de extrañar, dado que hay un enfoque globalizado de las políticas educativas, consideradas como vástagos de las económicas y militares, muestra claramente derivas autoritarias, muy alejado del “*thinking for themselves*” [pensar por sí mismos] que inspira y recorre este libro.

Todo comienza con un llamamiento que suena a deseo y se asemeja a la admonición “*sapere aude*!” de la memoria kantiana: “*Encouraging children to be thoughtful*” [Animad a los niños a ser reflexivos] (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 3). ¡Qué bien encontrar inmediatamente el valor como acto pedagógico y vincularlo al valor heurístico de la infancia! Un llamamiento que parece dirigirse más bien a los adultos, dado que ser reflexivo parece ser una característica congénita de la infancia que, sin embargo, hay que cultivar. Sabemos bien que el valor de pensar el mundo se nutre de la esperanza de contar en el mundo, y esto está en manos de la política que importa. Por eso, llevar la filosofía a la escuela, a cada escuela y a todas las escuelas, es un acto de política educativa antes que una opción pedagógica. Un acto que sigue ausente de las agendas globales que, en nombre de la competencia y la excelencia, reducen la escuela a una “salida segura” del futuro.

La segunda parte del volumen describe la *Philosophy for Children* como un fin y un medio educativo, deteniéndose en las condiciones metodológicas para promover el pensamiento filosófico a través de la discusión en clase. La tercera y última parte aclara el sentido de un compromiso pedagógico con el pensamiento hábil, no como un fin en sí mismo, sino aplicado a la experiencia escolar.

El índice de este volumen sigue teniendo, y quizá más que entonces, el patetismo y la clarividencia de un decálogo: deseando sugerir al lector del tercer milenio buenas razones para llevar la filosofía a la escuela, he aquí diez de ellas, interesantes y conectadas con una visión más amplia de la educación y de su papel en las sociedades humanas. Ha sido y es un placer comentarlas, treinta años después de haberlas leído por primera

vez en el estudio de Lipman en la Montclair State University, haciéndolo con la retrospectiva y la preocupación de hoy. Al relatarlas, las aderezaré con mis propias notas y contrapuntos, a veces indistintos de sus pensamientos y atribuibles a las preguntas y estudios de toda una vida. No obstante, invito a quienes lean este relato a que dediquen más tiempo a compararlo con el texto original de los tres autores, Matt, Ann y Frederik (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980), cuyas razones he intentado relatar fielmente. La fidelidad a su pensamiento es la mejor premisa para cumplir la promesa que todo discípulo hace a sus maestros: ir más allá de ellos. Así, al igual que Lipman con su proyecto quería ir “más allá de Dewey”, esperamos poder ir más allá de estas razones, filosofando en la escuela con niñas y niños, en mi caso, como una niña.

La primera razón que encontramos en el índice es a la vez un diagnóstico y un pronóstico: “*The need for educational redesign*” [La necesidad de un rediseño educativo] (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 3). Esta afirmación que abre el volumen no parece muy difícil de argumentar y podría asumirse fácilmente dentro de una demagogia pedagógica, a la vez progresista y conservadora: la urgencia de rediseñar el sistema educativo es una conciencia bastante extendida que empero no parece encontrar respuestas adecuadas. Pero lo interesante del diagnóstico es la anamnesis que se ofrece. Parte del reconocimiento de la ineficacia de los remedios a los que recurre constantemente una política miope, compuesta de sucesivas medidas correctoras que actúan a su vez sobre acciones cosméticas o reparadoras previas. A esta incapacidad verdaderamente transformadora se opone la importancia de debatir, como prioridad social, para hacer emerger, como propuesta cultural, los criterios de un nuevo diseño para la escuela, que aspiran a configurar un sistema educativo que tenga “*maximum intrinsic value (as contrasted with a system whose values are purely instrumental and extrinsic), maximum meaningfulness and rationality, and maximum methodological unity and consistency*” [un máximo de valor intrínseco (en contraste con un sistema cuyos valores son puramente instrumentales y extrínsecos), un máximo de significatividad y racionalidad, y un

máximo de unidad y coherencia metodológica] (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 3).

Obviamente, casi medio siglo después, podemos rediscutir el significado que debe atribuirse a conceptos como valor, significatividad, racionalidad o unidad y coherencia metodológicas, pero la importancia de los tres criterios sigue siendo enorme, sobre todo si la urgencia de un replanteamiento del diseño es proporcional al riesgo al que un sistema educativo disfuncional expone a los usuarios más vulnerables, un riesgo que también es enorme y está ante nuestros ojos. En otras palabras, esta debe convertirse en la prioridad: evitar que las debilidades de un sistema debiliten a aquellos a quienes, por el contrario, el sistema debería beneficiar. Es evidente que un enfoque compensatorio tanto de las debilidades del sistema como de las de la población tratará estos resultados indeseables —por ejemplo, el abandono escolar, la deserción, el acoso escolar, etcétera— aliviando los síntomas, en lugar de centrarse en las causas, o más bien en las condiciones y factores interactivos que conducen al fracaso escolar. Pero está claro que poner curitas en las abrasiones puede funcionar para proteger temporalmente contra los agentes externos; sin embargo, se sabe que en las heridas profundas e infectadas puede, por el contrario, agravar el daño. Sin ceder a un enfoque terapéutico arriesgado por los prejuicios que avala sobre el valor y las aspiraciones de individuos e instituciones, la analogía con el cuidado sigue siendo apropiada en un presente que muestra signos de sufrimiento para ambos.

En tiempos como los actuales, todos centrados en la retórica de la clasificación, es interesante observar cómo es precisamente la atención —como sinónimo de cuidado— que un sistema educativo pone en el desarrollo y el crecimiento de oportunidades para los desfavorecidos y los más vulnerables lo que es —para Matt, Ann y Frederik— el modelo de excelencia. Volviendo a esta idea suya, que yo llamaría “excelencia relativa”, es decir, basada no en la selección de los mejores, sino en la maximización de la distribución de la mejora, podríamos redefinirla como un modelo de “excedente” destinado a aumentar la generatividad (Santi et al., 2022) puesta en circulación por una escuela que representa

y se mide por lo mejor que puede ser accesible, disponible y utilizable para todos y cada uno.

También está claro que el aumento de la heterogeneidad de la población escolar debido a las diferencias de funcionamiento, etnolingüísticas, culturales y socioeconómicas –utilizadas hoy para absolver la inadecuación de las escuelas bajo la égida, o etiqueta, de NEE (Necesidades Específicas de apoyo Educativo)– no pueden ser excusas o justificaciones para los fracasos educativos. Como ya señalaron entonces los propios autores, la diversidad y las diferencias *“will be regarded as an opportunity for the system to give proof of its excellence, rather than as an excuse for its collapse”* [se deben ver como una oportunidad para el sistema de dar prueba de su excelencia, más que una excusa para su colapso] (Santi et al., 2022, p. 5).

Llama la atención la actualidad de este análisis y cómo hoy se siguen cuestionando las diferencias para dar cuenta de los fracasos educativos de la escuela, olvidando que la inspiración y aspiración que anima a la escuela como bien público es y debe ser el diseño universal para captar las expectativas de cada niño y niña y de sus familias; expectativas que les atraigan a la escuela, les mantengan en ella y la conviertan en un entorno al que merezca la pena ir y estar. La escuela debe ser un lugar, pero sobre todo un tiempo de crecimiento, de encuentros, de experiencias relevantes, interesantes y significativas. Mientras que es precisamente la falta de pertinencia, de interés y de sentido lo que aleja a los niños y a los jóvenes de la escuela y compromete su función educativa, antes y más allá del aprendizaje.

Debemos partir del reconocimiento de que la escuela debe definirse por la naturaleza de la educación y no viceversa; y si educativo es todo aquello que nos lleva a descubrir los múltiples significados de la experiencia, entonces la escuela es educativa si y sólo si ayuda a este descubrimiento. Puede reconocerse un enfoque deweyano en estas afirmaciones que llevan a Lipman y a sus colaboradores a concluir que el diseño escolar debe ser, por tanto, adecuado y compatible con la actividad de descubrimiento: pues mientras que la información

puede transmitirse, las doctrinas impartirse y los sentimientos compartirse, los significados deben descubrirse. La búsqueda de significados como actos socialmente contruidos y compartidos, una centralidad educativa tan apreciada por Lipman como por su contemporáneo y compatriota Bruner (1995), es posible en la escuela gracias al espacio que en ella se concede a la aventura y a la reflexión, capaces ambas de abrir a los niños a la complejidad de la existencia, la experiencia y el pensamiento. Precisamente entrenar el potencial, apreciar el valor del “pensamiento complejo” –es decir, crítico, creativo, solidario– es el corazón pedagógico y didáctico de la P4C.

La segunda razón es una invitación a introducir el pensamiento en el currículo escolar (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 12). En el capítulo “El pensamiento y el currículo escolar”, los autores describen la infancia como un “hambre de sentido”; un hambre que, si no se satisface, conduce a la anorexia de sentido. El sinsentido es algo más que no saber qué creer o estar confundido: el sinsentido es la falta de relaciones entre la información y las experiencias. Yo añadiría a este primer intento de definición un matiz actualizado a los tiempos de las conexiones. El sinsentido es el resultado de la privación conectiva (Santi, 2022), que es entonces la incapacidad de captar en la inevitabilidad de la dependencia la oportunidad creativa de tejer conexiones (Santi et al., 2024). También en este caso, el pronóstico es trágico: verse forzado al sinsentido es una de las experiencias más desmotivadoras para un ser humano. Si ese ser es adulto, tal vez pueda encontrar sentido en la superstición o en la fe. Para un niño, el sinsentido puede ser la antesala de la desesperación. La imaginación fabuladora, con su dimensión mágica, siempre ha proporcionado un antídoto indispensable, tanto a nivel gnoseológico como antropológico, contra el malestar humano (Suarez Vaca, 2024). Pero el significado no puede ser distribuido, dispensado, otorgado por alguien a otros: el significado se encuentra en las cosas, es captado por las cosas, es com-prendido de las cosas, es dado a las cosas (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 13). Es el fruto de las conexiones lo que hace florecer otras relaciones, lo que anticipa posibilidades de

ser cultivadas, de convertirse en vínculos. Por eso, un currículo escolar que no esté construido y sostenido por el sentido que cada alumno y estudiante le da o encuentra en él está destinado a ser mudo, o peor aún, a apagar las voces de los niños y, al mismo tiempo, la infancia del conocimiento.

Dar sentido es una actividad del pensamiento que pone en marcha el juicio, como acto de dar valor. Juzgar es una forma de racionalidad y reflexividad que se expresa en lo razonable de la acción y no en lo sentencioso de la condena. Por eso, unir el currículo con el hilo de los significados es el mejor pegamento para ligarlo a la vida y sacarlo de la escuela. La P4C como oportunidad para el desarrollo del pensamiento y la promoción del “pensar” se convierte así en una oportunidad privilegiada para la búsqueda de significados dentro del currículo escolar, incluso antes de la adquisición de las destrezas de pensamiento, aunque los autores también las consideran importantes en relación con las destrezas más específicamente académicas (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 20 y ss.), y el diálogo como oportunidad comunitaria para interiorizar al otro (p. 22 y ss.) para la formación del yo —como diría George Mead— y para el desarrollo superior —como diría Vygotsky—. El objetivo no se centra en el rendimiento individual, sino en el potencial de pensar juntos en comunidades de investigación. El objetivo no es convertir a los alumnos en pequeños o grandes filósofos o en buenos responsables de la toma de decisiones en el futuro, sino hacerles experimentar el placer de pensar libremente juntos “*about things that matter*” [sobre cosas que importan] (p. 25), que valen la pena para su ser y su hacer —como diría Amartya Sen—, oportunidades de libertad de las que el currículo se convierte en estímulo y repertorio.

La tercera razón es una queja de pérdida: la filosofía como “*lost dimension in education*” [dimensión perdida en la educación] (p. 31). La educación se ha llenado progresivamente de nuevos objetivos y se ha convertido en portavoz de nuevos mandatos y necesidades socioeconómicas. Sin embargo, parece haber perdido de vista un componente original que la vincula a la filosofía —al menos a la filosofía de la vida y al filosofar

como ejercicio espiritual y existencial, además de lógico—: el asombro. Si la filosofía nace del asombro, perder el asombro frente al mundo significa condenar educativamente a los seres humanos a lo obvio y, sobre todo, impedir que los niños tengan experiencias y modelos de investigación a los que emular y de los que aprender a vivir, incluso antes de aprender. La acción supresora del asombro, como actitud y sentimiento tanto existencial como heurístico, ha sido sistemática en la educación formal e informal durante milenios. Una prohibición de generación en generación, que facilita el sometimiento mediante la inducción de rutinas que facilitan la vigilancia y el castigo — como diría Michel Foucault —.

Para la escuela, la pérdida del asombro se traduce en un adiestramiento en la renuncia a preguntar; renuncia a la que se han acostumbrado los adultos, que se han convertido en ejemplos vivientes de habituación a lo obvio, hecho pasar por el celo de quienes no pierden el tiempo en maravillarse ante lo que no tiene respuesta o ya la tiene. Pero perder el asombro es perder el sentido de cualquier posible respuesta y, lo que es peor, de la propia pregunta. Sin embargo, como nos advertía otro centenario y maestro, Mario Lodi, lo que un niño pregunte hoy será lo que sabrá mañana. Las preguntas inauténticas —como las llamaría Gregory Bateson—, es decir, las demandas retóricas de afirmaciones conocidas, seguirán llenando el tiempo escolar y el espacio de los cuadernos. Así, las “preguntas” quedarán reducidas a farsas, en las que quien pregunta no busca y quien responde no encuentra, vaciando la escuela de oportunidades de crecimiento, antes incluso que el currículo de opciones formativas. La educación y la escuela deberían devolver a los niños el derecho a estar a gusto en el misterio y la duda, ofreciendo este derecho perdido a los adultos, que deberían protegerlo.

En el enigma es más fácil encontrar la ambivalencia, solicitar la imaginación, acoger la alternativa y disfrutar de la ironía: todas oportunidades que representan la condición del diálogo y la premisa de la inclusión, como voluntad de ser diferente y de ser distinto. Sobre todo —como decía mi mentor Darío Antiseri—,

el asombro es el disfraz psicológico del problema, que impulsa la curiosidad y la investigación; alimenta tanto la explicación científica como la imaginación simbólica y lo encontramos con el mismo valor presente en el surgimiento de teoremas y teorías, mitos y fábulas y en su interpretación e investigación. Maravillarse sigue siendo el ejercicio más importante de la imaginación — como diría Gianni Rodari — que hay que entrenar en la educación para reinventar creativamente el mundo y las cosas — como diría Bruno Munari —.

La cuarta razón se refiere a la recuperación de los presupuestos. Su libro enumera "*Some educational presuppositions of Philosophy for Children*" [algunos presupuestos educativos de la Filosofía para Niños] (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 41), que pueden ser los presupuestos de una visión pedagógica más amplia para una idea diferente de escuela. De hecho, proponerse a hacer filosofía en el aula como actividad "pensante" se convierte en una oportunidad para repensar la idea misma de aula. Empezar a hacerlo con niños de primaria e infantil nos obliga a plantearnos cuestiones que no solo tienen que ver con los límites y el potencial del pensamiento infantil, sino con los propios presupuestos del pensar, del educar y de quienes pueden hacerlo. Se refieren no solo a los contenidos de la filosofía, considerados demasiado complejos y abstractos para ser propuestos a los niños, sino al objeto mismo de la enseñanza en el primer ciclo de la educación y a las modalidades de formación de los profesores.

Los tres presupuestos de Lipman, Sharp y Oscanyan se refieren precisamente a "qué" se enseña, "cómo" se enseña y "quién" enseña. El primer presupuesto exige preservar la integridad de la filosofía como disciplina autónoma de las demás formas de pensamiento que pueblan el programa escolar y con un valor intrínseco y no meramente instrumental. Esto no significa reducirla a su aspecto académico y doctrinal, que lleva a considerar la filosofía como una actividad inadecuada para el pensamiento infantil, sino que, por el contrario, tiene que ver con la propia idea que asumimos sobre las posibilidades y la naturaleza del pensamiento en la infancia; sobre su tiempo real y

realizado frente a su tiempo ideal e idealizado; sobre los lugares que lo hacen posible y deseable, con niños “reales”, alimentando sus preguntas de sentido.

La escuela como contexto de educación, y el aula como entorno de aprendizaje, son vistas esencialmente como contenedores estructurados y organizados, en los que los contenidos se transmiten efectivamente en contenedores-cabeza –como diría Edgar Morin–. Los niños piensan en la medida en que aprenden algo y aprenden en la medida en que pueden demostrar que saben esa cosa. El currículo se convierte en la suma –siempre demasiado alta y siempre creciente– de cosas que hay que saber y la enseñanza en el acto de dispensarlas, prescindiendo muy a menudo de pensarlas. Esta presuposición, que de hecho se relaciona con las creencias de fondo que actúan sobre lo que sucede entre los pupitres de la escuela y justifican sus pupitres, se convierte en verdadero obstáculo epistemológico donde se ha de hacer espacio para el pensamiento de los niños, entendido como una actividad auténtica y libre, pensamiento filosófico, en el que las mentes se encuentran en una escuela restaurada a su significado original de “tiempo libre/liberado” (*scholé*).

Eliminar ese presupuesto que considera el currículo como una acumulación de saberes a dispensar es, por lo tanto, un acto de diseño cultural y material de la escuela, porque significa eliminar los obstáculos a la participación en lo que Lipman llama la “*democracy of thinking*” [democracia del pensamiento] (Lipman, 2003) como presupuesto de la ciudadanía infantil (Di Masi & Santi, 2016) en la comunidad. Es precisamente este constructo el que se convierte en el prerrequisito metodológico fundamental para dar cabida al filosofar como práctica de indagación en las aulas transformadas en “*community of inquiry*” [comunidades de indagación] (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 45). La comunidad de indagación es el “cómo” del filosofar: una práctica que se basa en una idea de la filosofía que no es instrumental y utilitaria, sino que tiene un valor intrínseco, como debería ser el caso de cualquier otra “disciplina” entendida como objeto de estudio, práctica cultural y oportunidad educativa.

Convertir el aula en un espacio de pensamiento implica un replanteamiento de “quién” enseña a quién, y con ello de los supuestos que inspiran la formación del profesorado (p. 46): ¿cómo debemos “prepararnos” para este compromiso?, ¿en qué relación debe estar el profesor con los alumnos y con el currículo para ser un verdadero maestro del pensamiento y facilitador de la democracia del pensamiento?, ¿qué experiencias debe vivir y llevar a la escuela para no seguir utilizando el currículo y la evaluación como instrumentos de poder sobre los niños? Llevar la P4C a la escuela permite reconocer la necesidad de redibujar las tradicionales asimetrías y simetrías en las relaciones entre adultos y niños, entre maestros y alumnos, entre conocedores e ignorantes, entre planificadores e improvisadores (Kohan et al., 2016) y redibujar el mapa invisible de los vectores que mueven el deambular pedagógico (Gaivota, 2024).

La quinta razón es la necesidad de prefigurar objetivos, sin ceder al determinismo de los resultados. En el capítulo “*Aims and Methods of Philosophy for Children*” [Objetivos y métodos de la Filosofía para Niños] (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 50), Matt, Ann y Frederik presentan los elementos sustantivos y procedimentales del currículo, más que en términos descriptivos y prescriptivos, como aspiraciones y circunstancias que deben salvaguardarse para alcanzarlo. Es muy interesante el vocabulario utilizado en esta representación, que alterna términos como “*development*” y “*improvement*” [“desarrollo” y “mejora”], que remiten a intenciones educativas hoy dominantes en la escuela, con otros que recuerdan tensiones pedagógicas más desafiantes, como “*reasoning*” y “*discovering*” [“razonamiento” y “descubrimiento”].

En este *scoperta ragionevole* [descubrimiento razonable] hay mucho más que el nocionismo disciplinar al que se ha reducido el currículo escolar: de hecho, se encuentran palabras como “*creativity*” [creatividad], “*growth*” [crecimiento], “*understanding*” [entendimiento], “*meaning*” [significado], “*experience*” [experiencia] para describir el compromiso con la indagación que anima “*the philosophy for children curriculum*” [el currículo de

Filosofía para Niños] (p. 51), que encuentra su propia maravilla en las preguntas de los niños.

El poder y el potencial que hacen que el proyecto P4C sea único y absolutamente inimitable es que él mismo es un plan de estudios; aunque se improvisa sobre las cuestiones de significado que surgen de la comunidad de indagación, ofrece materiales semiestructurados que también se organizan en forma de manual. Junto a este repertorio didáctico, se ofrece un curso de formación para “facilitadores”, en el que se introduce el uso de dispositivos “técnicos” como los textos de estímulo, las agendas y la autoevaluación, que funcionan como lienzos para la espontaneidad del filosofar en comunidad. Todo esto se ha visto como una limitación y una especie de restricción; una jaula paradójica para aquellos cuyo objetivo es liberar el pensamiento y la escuela de las jaulas. En realidad, el currículo diseñado por Lipman es solo un ejemplo, antes que un modelo, de cómo debería/podría desarrollarse un currículo para facilitar el pensamiento en la escuela, con todos los componentes reflexivos que ello implica. En este sentido, llevar la P4C al aula equivale a llevar un currículo al currículo, capaz de producir una transformación mutua entre la escuela y la vida a partir de la experiencia, privilegiando ciertas áreas electivas, como la experiencia existencial, ambiental, estética, ética, política y social. A partir de esas experiencias y de los temas que les conciernen, se construyen los relatos del currículo y se articulan las ideas rectoras, los planes de discusión y los ejercicios de los manuales.

El objetivo fundamental es permitir y apoyar la autonomía del pensamiento y hacer que los niños experimenten el *thinking by themselves* [pensar por sí mismos] junto con otros que comparten la carga y las posibles direcciones como una experiencia de pensamiento distribuida y compartida. Los textos curriculares son, por tanto, “pretextos” para que los niños encuentren oportunidades de razonamiento, juicio, imaginación, empatía, perspectiva, y para que los adultos se repiensen a sí mismos en estas ocasiones, permitiéndose el lujo de volver a la maravilla original del cuestionamiento ante un mundo que se ha banalizado y ha dejado de sorprenderles.

A primera vista, los materiales propuestos en el plan de estudios de la P4C parecen ser cuentos con “contenido” filosófico que quizá no sean ni siquiera muy bellos en términos literarios y ejercicios de refuerzo de las capacidades de razonamiento, típicos de los “*thinking skills programs*” [programas de herramientas para el pensamiento]. Pero, en realidad, los cuentos asumen más bien la “forma” privilegiada del filosofar, a saber, el diálogo, cuya belleza reside en la bondad y la autenticidad de las cuestiones que plantean. Son medios concebidos por alguien para ayudar a otro a pensar de forma autónoma en una comunidad de indagación, entendida como un laboratorio de pensamiento donde es más importante evitar las pérdidas —creatividad, imaginación, fantasía...— que reforzar las ganancias —competencias, logros, etc.—.

Ciertamente, en la progresión y concepción del currículo escolar tradicional está contenido el supuesto de que ser adulto significa pasar de la incompetencia a la competencia; de la ingenuidad a la competitividad, dejando atrás aquello que no es necesario y que, sin embargo, nos preserva de convertirnos en siervos del beneficio (Nussbaum, 2011). Desde este punto de vista, la P4C puede entenderse como una vía de escape, dentro de sistemas escolares que recaen cada vez más en las demandas externas, del mundo económico principalmente (Santi, 2019); al tiempo que puede recuperar muchas de las dimensiones perdidas de los sistemas educativos actuales, como el *well-becoming* [bienestar] (Biggeri & Santi, 2012).

La sexta razón se refiere a la elección metodológica. En este contexto, toman forma las “normas” de esta práctica filosófica —o, mejor dicho, de la práctica de filosofar—, expresadas a través de verbos que ponen de relieve la naturaleza de la acción pedagógica: “*respecting*” [respetar], “*engaging*” [conectar], “*helping*” [ayudar], “*maintaining*” [sostener], “*questioning*” [cuestionar], “*answering*” [contestar], “*listening*” [escuchar], “*communicating*” [comunicar]... Ciertamente, llevar la filosofía a la escuela implica repensar las metodologías más adecuadas para permitir a los niños y a las niñas pensar de manera autónoma, lo que no significa pensar solos y por sí mismos.

Por supuesto, como bien explican los autores (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 83), detrás de la propuesta de la P4C hay una idea de la infancia y del pensamiento infantil y de cómo aprenden los niños que es bastante diferente de la que sigue presente, aunque oculta e implícita, en nuestras prácticas tradicionales de enseñanza: en lugar de pensar en el niño como un recipiente vacío que hay que llenar de nociones para instruirlo y educarlo bien, se asume que los niños y los jóvenes crecen en el encuentro con problemas y experiencias que cuentan para sus vidas, explorando sus núcleos, límites, riesgos, oportunidades y también las esperanzas que traen consigo. Deambulando en busca de mundos posibles para su propio proyecto de vida y vida futura; perdiéndose, incluso, en el intento de orientarse en las cosas que van más allá que conseguir el éxito, acogiendo incluso la desorientación como una oportunidad (Barreneche & Santi, 2022). El pensamiento en el que los niños tienen tanto el derecho como el deber de estar inmersos no es otra cosa que la experiencia del “esfuerzo” y la “tensión” hacia la comprensión. Las condiciones metodológicas que la P4C pone en práctica para promover la indagación y la reflexión filosóficas son cuatro: comprometerse con la indagación filosófica; evitar el adoctrinamiento; respetar las opiniones de los niños y las niñas; inducir y evocar su confianza. Tal elección metodológica es ya, sin duda, una expresión de una revolución cultural en la escuela.

La séptima razón es una propuesta: el diálogo. Las metodologías que facilitan este proceso y esta actividad se resumen para Lipman, Sharp y Oscanyan en el diálogo, tal como se manifiesta particularmente en contextos argumentativos y de discusión, aunque no solamente allí (Santi, 2017). Es una revolución –y no una “cosmética” o “correctiva”– lo que reclama la P4C, que pasa por el diálogo como espacio en el que mantener la relevancia de los significados a través de la práctica compartida de preguntar, responder y escuchar; expresiones todas ellas que no son solo actos verbales, sino también posturas en la relación recíproca.

La disposición y la estrategia necesarias para dirigir un debate filosófico no coinciden con una competencia, e incluyen

"a teacher who is provocative, inquisitive, impatient of mental slovenliness" [un profesor que es provocador, inquisitivo, impaciente ante la desidia mental] (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 102). Un diálogo entendido como discurso que atraviesa posiciones monolíticas, que crea alteridad, que se abre a la polifonía (Zorzi et al., 2019). Filosofar, como experiencia de pensamiento, conlleva familiaridad y búsqueda de formas distintas y alternativas de actuar, crear y expresarse. Hacerlo en la escuela conlleva familiarizarse con lo que los chicos de Barbiana de Don Milani –él también nacido en 1923– llamarían la "reunión" de la política.

Esta experiencia de hablar en público se convierte en la práctica de la ciudadanía y, al hacerlo, el pensamiento adquiere los contornos de la reflexión sobre lo que normalmente se da por sentado: las suposiciones, los supuestos, las creencias implícitas se convierten en un lugar de exploración, deconstrucción y problematización. Lo central de esta experiencia sigue siendo la confrontación entre ideas y no el conflicto entre opiniones; lo importante no es tener la capacidad de sostener el propio punto de vista, sino tener el valor de habitar el pensamiento del otro e intentar pensar de otra manera. Aunque esta actividad está controlada en algunos aspectos por el rigor de la lógica y las limitaciones de la argumentación, cuyo dominio crítico es importante, un componente fundamental de esta experiencia es de naturaleza creativa y se expresa en la inventiva reflexiva de conceptos, imágenes, representaciones, modelos, códigos interpretativos y relaciones posibles.

El maestro dialógico es así un maestro que permanece siempre y profundamente "ignorante, inventor e improvisador" (Kohan et al., 2016). La ignorancia –ya puesta por Sócrates en la base de la actitud filosófica y del pensamiento como relación con el conocimiento– es la condición que se abre al otro/otra y a su novedad inherente; una novedad que cada vez se regenera y nos regenera haciéndonos inventores de nuestro propio pensamiento, en la medida en que dejamos que lo nuevo venga a nosotros, en lugar de perseguirlo en la innovación. Y el tiempo en que esto sucede es siempre nuestro presente y nuestro estar

en el mundo, sin preavisos ni plazos, como oportunidad de la vida para sentirnos vivos y presentes en el presente. La infancia nos devuelve, incluso antes de pedírnoslo, el valor del presente, de estar en el mundo sin demasiada historia ni demasiado poco futuro, abriéndonos a lo inesperado, de lo que el maestro debe convertirse en guía (Zorzi, 2020).

Esta es la razón por la que la P4C se erige como antídoto curricular contra la programación: en el camino que se construye juntos, el valor de la improvisación emerge como la elección de estar en el presente y como el conocimiento de la repetición de preguntas que nunca encontrarán una respuesta definitiva. Así pues, cada sesión de P4C se abre intencionadamente a la variación, para no cerrarse en lo esperado y lo ya visto. El objetivo no es acercar Sócrates o Platón a los niños, ni los niños a ellos: ¡el objetivo es disfrutar del riesgo de pensar!

La octava razón reside en el valor de lo razonable. A menudo consideramos que ser irrazonable es una fuente de riesgo, de lo que se desprende la conexión entre riesgo y valentía. El resultado es una cierta tranquilidad asociada a la acción racional, entendida como un proceso controlado sobre una base deductiva capaz de asegurar resultados y justificar conclusiones. Uno se pregunta, por tanto, ¿por qué llevar el razonamiento, y más aún la lógica, a la escuela y al currículo requiere valor?, ¿valor para qué? Valor para utilizarlo *“to think on their on”* [pensar acerca de lo que les es propio] (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 131), para explorar lo que no conocemos, lo que nos incomoda, y para comprometer lo conocido que nos hace instalarnos en nuestras certezas. Valor para sostener el pensamiento crítico de forma creativa y con cuidado, es decir, soportando la tensión de las reglas, captando los retos que las rompen, disponiéndonos hacia las incógnitas de la relación. Valor para renunciar a las razones de fuerza (físicas y persuasivas) imponiéndose, para reconocer la fuerza de las razones escuchándose a uno mismo. Valentía para actuar en sintonía con el pensamiento y sin miedo a repensarlo, abiertos a las transformaciones que trae la experiencia y a las diferentes posiciones a las que nos transporta.

Este coraje debe sostenerse no como un acto de heroísmo individual, sino como una agencia colectiva y performativa de la comunidad de investigación, dentro de la cual se inscribe el esfuerzo de cada uno por ir más allá de la fijeza de las conclusiones. Considerar alternativas, acoger los cambios conceptuales y existenciales como oportunidades, permaneciendo fiel a las opciones de respetar las diversas formas posibles del pensamiento humano, más que el contenido del pensamiento. La lógica no se propone en la P4C como una competencia que garantice el pensamiento crítico, y este no coincide con la indagación filosófica (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 133). Si bien es interesante introducir a los niños desde una edad temprana en el puro placer de la mente, o incluso útil hacerles reconocer lo importante que es el pensamiento crítico para reforzar la autoestima, si todavía hoy tiene valor preocuparse por que los jóvenes dominen la lógica, educarles en sus formas puede servirles para no esclavizarse a las lógicas dominantes, para arriesgarse en el encuentro con lo otro de ellos mismos.

El compromiso ético con la educación moral es la novena razón. “*Can be moral education be divorced from philosophical inquiry?*” [¿Puede la educación moral estar separada de la investigación filosófica?] (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 153). Esta es la pregunta que se hacen los autores, y es claramente una opción ética optar por el respeto y la dignidad del pensamiento desde la infancia, sin excusas ni pretextos para evitarlo. Es una opción responsable que compromete a la escuela en un camino que responde a principios y valores éticos que, aunque diferentes en las distintas circunstancias y comunidades, alimentan el sentido de la moralidad, entendida como expresión del “buen juicio” en relación con el bien común.

En este sentido, la P4C se convierte en una oportunidad fundamental para ofrecer experiencias de ciudadanía a los niños y hacerlas educativas para los individuos y las comunidades, planteándose y proponiéndose como un “currículo real” de la democracia de pensamiento (Santi & Di Masi, 2016; Di Masi, 2016; Di Masi & Santi, 2015). La P4C, más que un gimnasio de la moral, se convierte en una oportunidad para el pensamiento

moral en toda su declinación *caring* [cuidadosa], solidaria, que va desde la atención y la sensibilidad a las dimensiones afectivas y emocionales del pensamiento en las relaciones cotidianas, a la reflexividad valorativa que acompaña a las elecciones, hasta las competencias relacionadas con el pensamiento solidario y el juicio deliberativo en la participación política. En el centro de este pensamiento moral –pero no del pensamiento moralizante ni de la conducta disciplinaria– está el reconocimiento de la necesidad y la exigencia de “comprometer” a la infancia en ocasiones de debate abierto, público y razonable, guiado por la aspiración a poner en práctica las decisiones, según procedimientos compartidos de cuestionamiento y escucha.

La práctica filosófica en este sentido se aproxima particularmente a lo que propone P4C con su currículo, cuando afirma que la educación no puede separarse de la investigación de la verdad, entendida no como aspiración a poseerla, sino como cuestionamiento de lo verdadero, de lo cierto, de lo conocido dentro de una confrontación social. No se trata de un mero escepticismo que conduce al relativismo subjetivo, sino de activar procesos compartidos de indagación de carácter cuestionador más que explicativo, aunque la dimensión clarificadora del filosofar sea de gran importancia en el proceso deliberativo, especialmente cuando el objeto de indagación son las acciones y situaciones morales, con todas sus complicaciones, implicaciones y dilemas. La P4C se propone, pues, como una experiencia de pensamiento que acompaña y ayuda a los niños a comprender qué hacer y qué querer en las situaciones de su vida.

La décima y última razón es una invitación al optimismo que recorre todo el volumen: alimentar la confianza y la esperanza en una infancia reflexiva (¡y generosa!). Esta es una “*presumption*” [presunción] fundamental de la P4C (Lipman, Sharp & Oscanyan, p. 153); un supuesto ineludible de su acción pedagógica y una condición necesaria de la inventiva didáctica que propone. Si una sociedad productiva se mide por la cantidad y la excelencia de sus frutos, las comunidades florecientes se reconocen por la generosidad y el excedente de semillas esparcidas. El foco de

la acción didáctica en el segundo caso es el cultivo de rastros potenciales y prometedores –como dejó muy claro Vygotsky–, en la recolección de evidencias actuales y prescindibles. Por tanto, las prioridades de la mirada cambian: del diagnóstico al pronóstico, y la P4C se convierte en la portadora “sana” de éste.

Así que, para concluir con un nuevo comienzo, podemos y debemos preguntarnos, convirtiendo esa lista de razones en un anti-decálogo, si el diseño que necesita la escuela corresponde a un nuevo proyecto o más bien se trata de des-significar y deconstruir la idea misma de escuela como espacio y tiempo diseñado por adultos. Un des-diseño que necesita algo más que introducir el pensamiento en el currículo, necesita reimaginar el conocimiento no como un camino sino como un deambular (Barreneche & Santi, 2022). La filosofía que hemos perdido en la escuela no es tanto la disciplina reconocible y reconocida, la que conocemos a través de sus pensadores autorizados, sino más bien esa forma de ignorancia indisciplinada capaz de relativizar todas las jerarquías y secuencias del conocimiento prefabricado, incluidas las destinadas a prefigurar los objetivos y supuestos de la educación. El “qué” puede estar aún por inventarse; el “cómo” aún por experimentar y quizás haya que dar vuelta al “quién” enseña: ¡niñas y niños! La elección metodológica, aunque no sea fácil ni tranquilizadora, de la “*community of inquiry*” no es inequívoca, ni se da por sentada, ni se produce de una vez por todas: es el propio proceso de filosofar el que hace surgir su “surco” cada vez diferente, exigiendo más improvisación que prefiguración (Kohan et al., 2016), pues el camino pedagógico, freireanamente, se hace caminando (Kohan, 2023). El diálogo como propuesta tampoco está exento de riesgos, sobre todo cuando legitima una visión del discurso (*logos*) restringida a los confines de la dialéctica entre verdadero y falso, tesis y antítesis, y donde la síntesis no añade nada a los presupuestos.

La razonabilidad invocada por Lipman, Sharp y Oscanyan tal vez no pueda ser lo bastante irrazonable como para admitir el desafío que exige hoy un anticolonialismo necesario. ¿Es éste el compromiso ético irrenunciable para mantener viva la escuela como “exotopo” del futuro? Un compromiso poco ortodoxo para

adultos que, más que confiar en la infancia reflexiva, deberían pensar en cómo ganarse la confianza de niñas y niños, después de haberlos invitado a soñar un futuro. ¿Necesita entonces la filosofía a la infancia más de lo que la infancia necesita a la filosofía?

Un nuevo comienzo es la manera más infantil de terminar.

Referencias

- Barreneche, M. M., & Santi, M. (2022). Philosophy for Children: the practice of (dis)orientation in community of inquiry. *Studium Educationis*, 33(2), 160-170. <https://dx.doi.org/10.7346/SE-022022-16>
- Bruner, J. S. (1995). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Biggeri M., & Santi M., (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395. <https://www.doi.org/10.1080/19452829.2012.694858>
- D'Addelfio, G. (ed.) (2023). *Stupirsi*. Morcelliana.
- Di Masi, D. (2016). *Polisoſia: Progettare esperienze di cittadinanza*. Liguori.
- Di Masi, D., & Santi M., (2015). Learning Democratic Thinking: Philosophy for Children as Citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 1-15. <https://www.doi.org/10.1080/00220272.2015.1088064>
- Foucault, M. (2018). *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. 8º. ed. Paz e Terra.
- Gaivota, D. (2024). *Escolas invisíveis*. Dobras para uma crítica da visão pura. NEFI.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.

- Kohan, W.O. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Laertes.
- Kohan, W. O., Santi, M., & Wosniak, J. T. (2016). Philosophy for Teachers. Between ignorance, invention and improvisation. In M. G. Rollins Gregory, J. Haynes, K. Murris (Eds.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Routledge.
- Kohan, W. O. (2023). *Paulo Freire: un niño de 100 años*. Homo Sapiens.
- Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. S., (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Mead, G. (1934). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno di cultura umanistica*. Il Mulino.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori.
- Santi, M. (2017). Jazzing Philosophy for Children. An improvising way for a new pedagogy. *Childhood & Philosophy*, 13(28), 631-647. <https://www.doi.org/10.12957/childphilo.2017.30038>
- Santi, M. (2019). Problem Solving Collaborativo e Philosophy for Children. Un approccio “oltre” la Competenza tra Complex Thinking e Capability Approach. *Scuola Democratica*, 1, 83-101. <https://hdl.handle.net/11577/3300981>
- Santi, M. (2022). *Into the groove: Connettere il presente per slegare il futuro dell'educazione umana*. In E. Ghedin (Ed.), *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Guerini.
- Santi, M., Di Masi, D. (2016). Le dimensioni perdute dell'agency e della partecipazione dell'infanzia alla cittadinanza: la Philosophy for Children come opportunità. In M. C. Belloni, R. Bosio, M. Olangero, *Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione, cittadinanza*. Accademia University Press.

- Santi, M., Antonello, S. M., & Tiozzo Brasiola, O. (2022). Dall'educazione alla sostenibilità alla pedagogia della generabilità, *Pedagogia e Vita*, 1(22), 104-114. <https://hdl.handle.net/11577/3443506>
- Suárez Vaca, M. T. (2024). Reencantar la escuela: Encuentros entre infancia, filosofía y el arte de la magia. Tesis Doctoral: https://www.google.com/url?q=http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161314&source=gmail-imap&ust=1702907075000000&usg=AOvVaw3LzORM5TvASnYTNi0uI_I6
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 91-100. <https://hdl.handle.net/11577/3325641>
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Liguori.



Este libro se terminó de imprimir en el
mes de abril de 2026 en
SB Digital Publicidad S.A.S.
Tunja • Boyacá • Colombia