

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA REFLEXIVA, CRÍTICA Y COMPROMETIDA

PHILOSOPHICAL GROUNDS FOR THE TEACHER FORMATION FROM A REFLEXIVE, CRITICISM AND IMPLICATE PERSPECTIVE

Jean Carlos García Zacarías. UPEL – IPR “El Mácaro”
jcgarciazac@yahoo.es

RESUMEN

En el marco de la transformación curricular que adelanta la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, constituye una urgente necesidad replantear la praxis pedagógica de filosofía en el contexto de la formación inicial del docente, pues se evidencian situaciones problemáticas que ponen en riesgo el logro de una educación más humana, participativa, crítica y reflexiva. En ese sentido, el presente artículo tiene como propósito fundamental analizar algunos fundamentos teóricos que sirvan de soporte epistemológico para promover una formación filosófica del docente desde una perspectiva reflexiva, crítica y comprometida. La metodología empleada fue el estudio monográfico de carácter crítico - analítico de diversas fuentes documentales directamente vinculadas con la temática planteada. Por consiguiente, se abordan planteamientos tales como: Paulo Freire y la Educación Problematicadora – Liberadora y Lipman y el Programa de Filosofía para Niños. Se concluye, en primer lugar, Paulo Freire sostiene la necesidad de una práctica pedagógica liberadora, problematizadora, basada en una relación dialógica, que permita la formación de la conciencia crítica del oprimido y suscite el compromiso para transformar la realidad social. Finalmente, Matthew Lipman en su propuesta de Filosofía para Niños busca recuperar a la filosofía como dimensión perdida de la educación, convirtiendo al aula en una comunidad de investigación a través de la discusión filosófica, con el objeto de mejorar la capacidad de razonamiento, desarrollar la creatividad y fortalecer la dimensión ética – social de la persona que se encuentra en un proceso auténticamente educativo.

Palabras claves: Educación, Filosofía y Formación Inicial del Docente

ABSTRACT

As a part of the activities being conducted during the Curricular Transformation that is promoting “Universidad Pedagógica Experimental Libertador” to improve itself, it has become an urgent need to think of the pedagogical philosophy praxis again in the context of the initial formation of the teachers. Some problems have arisen and they attempt to put in risk the achievement of a more humanist, participatory, critical and reflexive education at the University. For that reason, the present article objective is to analyze some theoretical fundaments that can provide epistemological support to promote a philosophical formation of the teachers themselves. The methodology followed was the monographic study of analytical characteristics of several documentary sources directly linked with the considered thematic. It is analyzed the approaches of Freire and Lipman. From Freire: the interrogative education-liberating and from Lipman: the philosophy program for children. In conclusion, first, Paulo Freire supported the necessity of the Liberating Practice, which allows the creation of critical conscience of the oppressed and to raise the compromise to sensibilise society about it to make a real change. Finally, Matthew Lipman in his proposal of Philosophy for children, he searched to recover the philosophy as a lost dimension of education, turning the classroom in a community of investigation through philosophical discussion, with the goal of improving the capacity of reasoning, to develop the creativity and to strengthen the ethic-social dimension of the person that it is found in an authentic educational process.

Key Words: Education, Philosophy and Initial Formation of the Teacher.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas, y de manera concreta las universidades, entendidas como organización social formal, se le presentan una serie de retos organizacionales. Al respecto, Tünnermann (2000) sostiene la necesidad de convertir a cada universidad de Educación Superior en una “universidad proactiva” en la cual se destaquen aspectos como: (a) formación de alta calidad; (b) flexibilidad curricular; (c) desarrollo del conocimiento; (d) igualdad de acceso; (e) equidad, pertinencia y justicia social; (f) modernización y descentralización de los procesos académicos – administrativos; (g) inserción y compromiso social, entre otros elementos que constituyen los indicadores por excelencia de la eficacia universitaria los cuales contrastan con la realidad de algunas universidades públicas venezolanas. Según el Profesor Ruíz, (2008) éstas se caracterizan por: (a) la rigidez de la organización académico-administrativa; (b) la excesiva burocracia institucional; (c) la preeminencia de los criterios político-gremiales en la toma de decisiones universitarias; y (d) el manejo irregular del presupuesto universitario por malversación y/o peculado del recurso financiero asignado.

De este contexto de exigencias, se le plantean a las universidades asumir la impostergable tarea de transformación educativa la cual permite, entre los miembros de la comunidad universitaria y sin la injerencia de carácter político-ideológico excluyente, iniciar un proceso de reflexión crítico-analítico y de compromiso real sobre la misión y visión de la universidad de acuerdo a las demandas del contexto local, regional y nacional donde se encuentra ubicada. Todo con el fin de adecuar y fortalecer su dinámica organizacional, en términos de eficiencia y eficacia, respondiendo así a las necesidades de su entorno, tanto interno como externo. De lo contrario, la universidad como organización tiene el riesgo de ser reemplazadas por nuevas instituciones.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) tiene como misión esencial formar, capacitar y actualizar el recurso humano que requiere el sistema educativo venezolano, en sus diferentes niveles y modalidades. En tal sentido, la UPEL, a través de sus distintos Institutos Pedagógicos, distribuidos a lo largo y ancho de la geografía venezolana, entre ellos, el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”, se constituye en la universidad líder del país al orientar sus acciones de Docencia, Investigación y Extensión hacia la formación sólida de profesionales de la educación. La actual estructura curricular de la

UPEL data del año 1996 está conformada por cuatro componentes curriculares, a saber: Componente de Formación General, Componente de Formación Pedagógica, Componente de Formación Especializada y Componente de Práctica Profesional. Estos cuatro componentes forman una integralidad que se articulan con el fin de desarrollar en el estudiante los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes pedagógicas que requiere en su futura profesión docente. Por otra parte, cada componente está organizado, de acuerdo a sus propósitos, en áreas, cursos, fases, tanto en bloques homologados como en bloques institucionales según los proyectos de cada instituto.

Precisamente, las unidades curriculares de Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación y Ética y Docencia son cursos obligatorios tanto del Componente de Formación General como del Componente de Formación Pedagógica. Ambos contemplados en el Diseño Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador ubicados en el segundo, tercer y quinto semestre respectivamente del Plan de Estudios de los Programas y Especialidades que se desarrollan pedagógicamente en la UPEL - IPR "El Mácaro".

De acuerdo a los Programas de Curso, Introducción a la Filosofía tiene como propósito fundamental proporcionar al estudiante un conocimiento básico sobre la filosofía, su historia y su problemática vital, que permitan luego al alumno la reflexión y la discusión sobre la comprensión del hombre en su relación con el mundo, la creación del conocimiento, la orientación de los valores humanos y los desafíos de la sociedad actual. Mientras Filosofía de la Educación pretende proporcionar al estudiante las bases teóricas para la identificación y análisis de las tendencias filosóficas e ideológicas que sustentan las diferentes corrientes de pensamiento pedagógico, tanto a nivel mundial como latinoamericano y que tienen sus fuertes implicaciones en los fines de los sistemas educativos. Por otra parte, permite que el futuro docente o el docente en ejercicio, fundamente su praxis educativa desde una perspectiva filosófica sólidamente constituida.

Por su parte, Ética y Docencia se conciben desde una dimensión filosófica, axiológica, deontológica y educativa cuyo propósito fundamental está dirigido a propiciar la reflexión del futuro docente sobre las consecuencias desde sus acciones pedagógicas en la formación de las futuras generaciones. Presenta las bases teóricas para que el estudiante se identifique con los principios éticos y los deberes profesionales del ejercicio de la docencia. También, incorpore

experiencias de aprendizaje moral en su desempeño entre las diversas situaciones y contextos educativos en que le corresponda desenvolverse como educador. De esta manera, los cursos de Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación y Ética y Docencia permiten consolidar el perfil del profesional de Educación Preescolar, Educación Integral, Educación Rural, Matemática, Informática, Lengua y Literatura y Educación Física que egresa del Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” los cuales se distinguen por:

- (a) Fomentar en los educando el desarrollo del pensamiento lógico, el espíritu crítico y reflexivo.
- (b) Actitud favorable en la comprensión y la reflexión del hecho educativo en su interdisciplinariedad y multidimensionalidad.
- (c) Sustentar los diferentes procesos de la acción educativa desde una visión integral del ser humano.
- (d) Generador de experiencias pedagógicas que promuevan la formación de la conciencia moral desde valores universales y el compromiso social con el entorno.

Por otra parte, la experiencia docente desde el año 2005 generada por la praxis pedagógica de estos cursos ha permitido conocer de manera directa que los estudiantes, en su mayoría jóvenes, presentaban al principio cierta desmotivación hacia todo lo que tenía que ver con filosofía. En el mejor de los casos, los cursos eran percibidos como algo “aburrido”, propio de un grupo o élite social, perteneciente al pasado y que se reducían al estudio de ideas y fechas que no tienen aparentemente sentido en nuestra época postmoderna. Para otros estudiantes eran considerados sencillamente como “materias de relleno” o “complementarias” las cuales debían aprobarse porque constituían un requisito académico formal de la carrera docente que habían elegido. Desde el punto de vista institucional en la praxis pedagógica se evidencia una falta de articulación y una desvinculación entre los cursos o fases de los cuatros componentes de la Estructura Curricular, atomizando y reduciendo los conocimientos y las experiencias educativas de las distintas unidades curriculares, con una tendencia a olvidar el perfil profesional y el contexto de la formación inicial docente.

Por otra parte, en conversaciones con los Profesores del Departamento de Integración de la Experiencia Docente del IPREM sostienen que los estudiantes al inicio de cada Fase de Práctica Profesional (Observación, Ensayo Didáctico, Ejecución de Proyectos Educativos e Integración Docencia Administración) traen consigo

fortalezas y debilidades en cuanto a las competencias que se requieren para el desarrollo de las mismas con mira a consolidar el Perfil Profesional de su especialidad. A nivel general los estudiantes reflejan una situación problemática en su formación docente, caracterizada por en muchos casos por:

- (a) Dificultades para iniciar procesos de reflexión, crítica y cuestionamiento de la praxis educativa.
- (b) Debilidades para identificar ideas y concepciones que subyacen en distintos planteamientos educativos.
- (c) Poca importancia para cultivar el asombro y la duda como puntos de inicio de experiencias pedagógicas para la construcción del conocimiento.
- (d) Problemas para expresar sus ideas tanto orales como escritas con razonamiento lógico.
- (e) Debilidades para promover el diálogo y la discusión con argumentación sobre temas sociales y educativos.

A nivel de la Jefatura del área de Filosofía, adscrita al Departamento de Pedagogía e Investigación, esta situación problemática originó una serie de cambios para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contenidos de los mismos. Por ejemplo, la reestructuración de los Programas tanto de curso o fase como los Programas didácticos de ambas asignaturas; la exigente selección del personal académico contratado con el perfil correspondiente al área de estudio; la facilitación de material bibliográfico actualizado sobre filosofía y educación las jornadas de planificación y evaluación para la administración de los cursos, entre otros.

En esta última se desarrollaron interesantes debates, donde se replanteó la praxis docente de filosofía en el contexto de la formación docente. Superando la visión academicista, se propone acercar la filosofía al ser humano como actividad esencialmente humana, inherente a su condición de ser pensante, donde la persona que se interroga a sí misma y a su contexto podrá discutir los planteamientos fundamentales heredados de la tradición del pensamiento filosófico occidental desde el punto de vista crítico. Se piensa en una enseñanza que partiendo de las nociones elementales de la filosofía (ideas, corrientes, autores) no se reduzca a ellas, sino que sirva de base para el análisis y el cuestionamiento del contexto social, político, económico y educativo en que se encuentra ubicado el futuro docente.

De cara a responder a los desafíos planteados, surge la necesidad de pensar de manera crítica y reflexiva la praxis pedagógicas de los cursos de filosofía en el contexto de la formación inicial del docente, a los fines de encontrar respuestas favorables, más allá del pragmatismo y de aspectos meramente formales que permitan establecer una verdadera articulación e integración entre el saber filosófico y el hecho educativo. En efecto, Rodríguez (1994) coincide en afirmar que entre filosofía y educación se tiende un puente que permite una estrecha relación de reciprocidad, pues en la praxis educativa se encuentran unas dimensiones filosóficas que constituyen el fundamento teórico del quehacer educativo.

Tales dimensiones filosóficas son: la antropología, la epistemología, la ética y la axiología. Desde estas dimensiones, el saber filosófico brinda un aporte fundamental a la educación, pues permite fundamentar el acto formativo desde un modelo de hombre y de sociedad que se desea formar. Por otra parte, la filosofía dota de competencias para promover - en el ser humano conscientemente situado en la realidad social e histórica- la crítica, el análisis, la reflexión y el despliegue del pensamiento formal por las habilidades de razonamiento.

En este escenario de replantear la praxis pedagógica de la filosofía en la UPEL – IPREM, surge la necesidad de identificar algunos enfoques de carácter epistemológicos, con el propósito de generar a futuro unos lineamientos de orden metateóricos para la formación filosófica del docente desde una dimensión crítica, reflexiva y comprometida. En ese sentido, a continuación se presentan los principales planteamientos de dos autores que abren camino para la discusión.

Freire y la Educación Problematicadora - Liberadora

En el contexto del pensamiento educativo contemporáneo surge la figura del insigne pedagogo y filósofo Paulo Freire (1921 – 1997). Según Gadotti (2004) es considerado como un influyente teórico a nivel latinoamericano cuyos planteamientos han marcado el pensamiento de la filosofía de la liberación propia del siglo XX. El educador brasileño, nacido en el año de 1921 expuso en su máxima obra escrita *Pedagogía del Oprimido* (1975) un conjunto de planteamientos antropológicos, políticos, epistemológicos, éticos y pedagógicos, desde los cuales reflexiona y sistematiza su praxis educativa; específicamente en la educación de alfabetización con clases obreras de adultos, sometidos a situaciones de opresión y deshumanización.

Para Tamayo (1991), la Pedagogía del Oprimido tiende a conseguir que el pueblo se concientice; es decir, renuncie a las concepciones fatalistas que suele tener de la realidad o del entorno en que vive, abandone su actitud pasiva, tome conciencia de su situación, se integre en el proceso de liberación y asuma el protagonismo que le corresponda en la configuración de su propio futuro, sin olvidar su responsabilidad histórica. Se trata de una pedagogía orientada, no a cambiar unas formas de dominación por otras o a convertir a los oprimidos en opresores, sino construir el hombre nuevo y la sociedad nueva. De esta manera, la pedagogía intenta erradicar del oprimido la conciencia opresora de revancha que puede llevar dentro.

La obra del filósofo y pedagogo pernambucano está constituida en cuatro grandes capítulos. A continuación se presenta un análisis de los planteamientos argumentativos, propios de este texto, expuestos en el primer capítulo de la obra el cual se estructura en los siguientes apartados: (a) Justificación de la pedagogía del oprimido; (b) La contradicción opresores-oprimidos, su superación; (c) La situación concreta de opresión y los opresores; (d.) La situación concreta de opresión y los oprimidos; y, (e) Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión.

Como parte de la argumentación, el filósofo brasileño tiene como punto de partida la situación concreta de opresión, dominación y explotación que vive el hombre campesino. Para Freire (1975) la pedagogía se vuelve antropología, pues “el problema de su humanización, a pesar de haber sido siempre, desde un punto de vista axiológico, su problema central, asume hoy el carácter de preocupación ineludible” (p. 24). Aquí radica el punto de partida de su reflexión antropológica, la cual se constituye el tema fundamental de estudio en el primer capítulo de la obra. Los hombres se descubren como seres heridos ontológica e históricamente por la violencia deshumanizadora de los opresores, pero “afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada” (Freire, ob.cit. p. 38).

La situación “dolo-rosa” que viven los hombres y mujeres latinoamericanos adquiere un carácter real, resultado del orden injusto producto de la violencia, la explotación y la opresión de la clase dominante frente al oprimido. Desde tal perspectiva, se devela la tesis fundamental de Freire: el dilema histórico, deshumanización y humanización donde los hombres oprimidos se descubran como seres “dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son

posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión” (Freire, 1975, p. 38).

Paulo Freire argumenta en su obra *Pedagogía del Oprimido* que toda acción educativa debe ir precedida de una concepción del hombre, y a partir de una situación concreta en que este hombre se encuentra. Para él toda acción educativa debe ir precedida de una reflexión sobre el hombre: ¿qué es el hombre?, ¿cuál es su posición en el mundo? Son respuestas que encauzan el rumbo de la educación. En ese sentido, desde esta perspectiva se comprende la propuesta freiriana de convertir a la pedagogía en antropología, desde donde se interpreta al ser humano en condición de sujeto. En ese sentido, el autor fundamenta su tesis central a partir de los conceptos antropológicos como: (a) conciencia, (b) humanización, (c) intersubjetividad, (d) historicidad y (e) libertad. He aquí el ensamblaje argumentativo de carácter eminentemente racional, propio del saber filosófico, combinado con otros tipos de argumentos como de hecho y de autoridad, donde refuta negativamente la situación de deshumanización, concepción antropológica del hombre a – histórico, propio del opresor y trata de convencer argumentativamente la necesidad de revertir el orden propio de contradicción opresor - oprimido.

Desde el concepto conciencia, se interpreta al ser humano como ser consciente, capaz de reconocer, en primer lugar, la situación de violencia, explotación, dominación y opresión de la clase opresora. Los oprimidos como sujetos conscientes, a través de la concientización superan la conciencia opresora, también llamada mágica o conciencia ingenua, y asumen un nivel de conciencia crítica – reflexiva, por la cual el hombre no sólo toma conciencia de su realidad, sino que lo hace en forma crítica comprometiéndose con su cambio concreto, evitando sustituir una estructura mental de poder por otra similar que oprima, por lo que implica una real transformación de la situación de opresión inicial. Al respecto, Freire (1975) sostiene:

Hay algo que es necesario considerar en este descubrimiento, que está directamente ligado a la pedagogía liberadora. Es que, casi siempre, en un primer momento de este descubrimiento, los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores. La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial, en que se forman. Su ideal es, realmente, ser hombres, pero

para ellos, ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores. Estos son sus testimonios de humanidad (p.41).

De igual modo, el autor insiste muy a menudo a lo largo del capítulo primero de la obra que la finalidad de su propuesta pedagógica se centra en la “vocación ontológica e histórica de ser más” (p. 54) es decir, en la “humanización de los hombres” (p. 98). He aquí el segundo concepto antropológico que surge de la obra estudiada. No obstante, el mismo Freire advierte y es consciente que desde la situación de opresión y dominación se genera la posibilidad de la deshumanización; situación en la que se encuentran muchas personas que viven desde su condición de oprimidas. La deshumanización es una distorsión que va en contra tanto de quienes oprimen como de quienes son oprimidos, puesto que despersonaliza al ser humano. Esta situación de deshumanización atenta contra la vida misma causando la muerte no sólo física sino también en términos de desarrollo humano. Por ello, a partir de las ideas de Fromm denomina a la persona producto de esta situación “persona necrófila” (p. 85).

La humanización contraria a la deshumanización, hace que el hombre pueda ser más, en otras palabras, que alcance la plenitud de sí mismo, que se reconozca como sujeto, como persona humana, que desarrolle sus potencialidades y capacidades, que genere cambios, que viva en una búsqueda permanente del ser, que no viva disminuido en su ser de hombre a causa de la opresión sino que logre unas condiciones de convivencia en las cuales pueda desarrollar sin impedimento, las potencialidades que lleva en su interior. Desde la humanización el oprimido revierte la situación de dominación, se reconoce por el proceso de concientización como hombres que son y no como objetos a los que fue reducido y se compromete en la liberación. En ese sentido “humanizar es, naturalmente, subvertir y no ser más, para la conciencia opresora”. (Freire, 1975, p. 59).

Freire sostiene que la intersubjetividad es la condición más propiamente humana, tal como lo es la concientización y la humanización. La intersubjetividad es un concepto originario que sostiene su reflexión de orden antropológico puesto que “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (p. 35). Por tanto, el aislamiento, el individualismo y el egoísmo es negación del hombre en su vocación ontológica de ser más. Al concebirse al hombre como ser intersubjetivo, el encuentro con el otro, la solidaridad y la comunión

permiten superar las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos, transformando el entorno social con un carácter humanista y liberador. Asimismo, Freire a lo largo de *Pedagogía del Oprimido* desarrolla una extensa y profunda reflexión sobre la estrecha relación Hombre – Mundo. Hombre y Mundo no son dos realidades separadas, sino dos polos de una misma realidad que se implican mutuamente. No hay hombre sin mundo y no hay mundo sin hombre. En ese sentido el autor argumenta:

Confundir subjetividad con subjetivismo, con psicologismo, y negar la importancia que tiene en el proceso de transformación del mundo, de la historia, es caer en un simplismo ingenuo. Equivale a admitir lo imposible: un mundo sin hombres, tal como la otra ingenuidad, la del subjetivismo, que implica a los hombres sin mundo (...) No existen los unos sin el otro, mas ambos en permanente interacción. (Freire, 1975, p. 48).

Asimismo, el hombre no es un objeto, como la roca o el árbol, sino que tiene la posibilidad de situarse ante el mundo como sujeto; admirarlo, comprenderlo reflexiva y críticamente, establecer relaciones dialógicas conscientes con el otro, y mediante su trabajo y su acción creadora. Desde la condición del hombre como ser consciente y ser situado, emerge de la obra en estudio el concepto de historicidad el cual viene dado al hombre al tener conciencia de su actividad y del mundo en que está, lo que le permite entablar una relación de enfrentamiento con la realidad en función de finalidades que se propone. Por el despertar de la conciencia reflexiva, el hombre se reconoce como sujeto histórico, como testigo de la historia, como responsable de su entorno, capaz de comprometerse en un proceso de transformación a través de la humanización del mundo en que vive. El hombre es, al mismo tiempo, actor y autor de su propia historia. En consecuencia, afirma Freire (1975, p. 67):

En los momentos en que asumen su liberación, los oprimidos necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica de ser más. La acción y reflexión se imponen cuando no se pretende caer en el error de dicotomizar el contenido de la forma histórica de ser del hombre.

Por último, en el primer capítulo de la obra *Pedagogía del Oprimido* Freire desarrolla un conjunto de planteamientos referidos a la libertad

sobre los que gravita su propuesta pedagógica y antropológica, dada la importancia y el significado concreto que guarda la libertad para todo hombre, de modo particular para el hombre oprimido. Freire sostiene que la libertad es una dimensión humana fundamental en el planteamiento pedagógico propuesto, puesto que la libertad es una cualidad esencial de la vida, es el ejercicio de la autonomía y responsabilidad del ser humano, es la fuente de las posibilidades de acción del hombre en el mundo y el medio para realizarlas. La libertad se encuentra en estrecha relación con la concientización y la acción, pues el hombre para vivir libremente es necesario haber alcanzado el nivel de conciencia crítica y reflexiva, por la que le permite al ser humano insertarse en su contexto por libre decisión, tomando conciencia de su realidad y actuando en función de humanizar la situación de injusticia, explotación, violencia por parte de los opresores a los oprimidos. Al respecto, argumenta:

La acción liberadora implica un momento necesariamente consciente y volitivo, configurándose como la prolongación e inserción continuada de éste en la historia. La acción dominadora, entretanto, no supone esta dimensión con la misma necesidad, pues la propia funcionalidad mecánica e inconsciente de la estructura es mantenedora de sí misma y, por lo tanto, de la dominación (p. 49).

En síntesis, Paulo Freire en el primer capítulo de su obra *Pedagogía del Oprimido* emplea un discurso argumentativo para justificar sus planteamientos desde una concepción antropológica del hombre como ser en continuo proceso de humanización frente a la des-humanización, crítico, reflexivo, concreto, histórico, libre, consciente de su mundo y de su actividad en su contexto, en una relación directa con su realidad social, capaz de transformarla a través de un proceso de reflexión - praxis - reflexión, a fin de superar la situación de opresión y dominación en que se ha encontrado.

Matthew Lipman y el Programa de Filosofía para Niños

Según Ferrater (1999) con el nombre de “Filosofía para Niños” se conoce en los países de habla española el proyecto norteamericano “Philosophy for Children” que nace a finales de los años sesenta. El autor principal de este programa es Matthew Lipman, profesor jubilado de la Montclair State University, de New Jersey. Para Olmos (2004) hace muchos años hablar de filosofía en los predios escolares resultaba ser una idea que causaba asombro, estupor o sencillamente incomprensible.

La mayoría de las veces, al oír la palabra filosofía, el pensamiento tradicional señala, de manera reductiva, a las obras y enseñanzas de los grandes pensadores e intelectuales de la historia, o bien en aquellas personas que actualmente proponen una forma de interpretar y de dar sentido a los acontecimientos de la vida como seres humanos. Cuando se escucha hablar de filosofía rara vez se relaciona con niños.

Por consiguiente, antes de describir el Programa de Filosofía para Niños, es conveniente esclarecer algunos malos entendidos que pueden surgir en torno al tema de la filosofía en los niños. La interrogante fundamental que surge a quienes se acercan por primera vez a la propuesta es: ¿El Programa pretende sostener que es posible que los niños puedan hacer Filosofía en el tradicional sentido académico del término? La respuesta a la pregunta planteada se encuentra en Puig y Sático (1998) citados por Olmos (2004) quienes al respecto afirman:

La finalidad de este proyecto no es convertir a los niños en pequeños o grandes filósofos sino en individuos que sepan tomar decisiones, que prevean consecuencia de sus acciones, que sean en la vida activa más reflexivos, considerados y razonables; es decir, se trata de mejorar la capacidad de juicio para mejorar la acción. (p. 197)

La cita resulta ser clara y elocuente. No se propone convertir a los niños en filósofos profesionales. Tampoco se plantea la posibilidad de que los infantes lean las clásicas obras de Platón, Aristóteles. O las más contemporáneas como las Husserl, Gadamer o cualquier otro. Se trata de desplazar el centro de atención del aula hacia la discusión en grupo y la reflexión como un elemento constitutivo del saber filosófico y del ambiente pedagógico. Se trata de brindar a los niños y jóvenes un espacio donde la reflexión y el intercambio de ideas sean los puntos cardinales para discutir y construir los propios argumentos y soluciones a problemas que se presentan a nivel escolar, familiar y social.

Según García y Márquez (2006) Filosofía para Niños parte de la problemática educativa ya planteada desde los orígenes del programa. Lipman considera que el problema de la escuela proviene de la escasez de prácticas reflexiva en los alumnos. En ese sentido, frente a un modelo tradicional de escuela, que atomiza el conocimiento en un conjunto abrumador de contenidos los cuales deben ser aprendidos por los estudiantes de manera mecánica y repetitiva, la propuesta de Lipman pretende una educación que anime y permita a los niños pensar por sí mismos desde sus propios elementos significativos. Al respecto, él plantea:

Una meta de la educación es librar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas. (1992, p. 171)

La educación necesaria es la que permite la creación de individuos críticos. Para Lipman conocer es sinónimo de reflexión. Este ideal de hombre sólo se puede alcanzar por los caminos de la filosofía, pues, en los procesos educativos, según el autor, el saber filosófico juega un papel fundamental tanto por los temas que plantea como por el modo en que los hace ya que permite la reflexión, la crítica, la discusión y el cuestionamiento. Asimismo, se preocupa de clarificar significados, descubrir supuestos y presuposiciones, analizar conceptos, considerar la validez de los procesos de razonamiento e investigar las implicaciones de las ideas y las consecuencias que tiene para la vida humana sostener unas u otras ideas. Por ello tendría sentido la filosofía

En Carmona, M. y Rodríguez A. (2004), Lipman concibe la filosofía no como disciplina exclusivamente académica, ni reservada a los especialistas ya que el proceso de filosofar puede ser adoptado como una forma de vida que todo ser humano que por su capacidad de ser pensante puede desarrollar. Se propone recuperar a la filosofía como dimensión perdida de la educación y propia del quehacer humano, herramienta fundamental para desarrollar en él la capacidad de pensar y actuar. Según Lipman, la filosofía no es una mera especulación teórica sino una actividad, una reflexión crítica y creativa a la vez que puede aplicarse a cualquier disciplina y que trata de aclarar y dar sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres humanos. De esta manera se apuesta decididamente por una filosofía entendida no como complemento a la educación sino como elemento integrante de ésta.

Desde este planteamiento, surge el Programa de Filosofía Infantil el cual es definido por Olmos (op. cit) como “propuesta filosófica – pedagógica”. En efecto, Filosofía para Niños es un programa filosófico

y, al mismo tiempo, de un programa educativo: una teoría filosófica del conocimiento y una filosofía de la educación que pretende adaptar el interés y la temática de la filosofía a la realidad escolar. Para García, J y Márquez, A. (op. cit.) este programa trata de mejorar la educación del niño. Una educación basada en supuestos filosóficos de esta naturaleza, es decir, una educación en la que el pensar es el elemento primordial de la acción cognitiva y reflexiva. Considera Lipman que en el marco educativo que propicia la filosofía es que se brinda al pensamiento crítico y creativo las condiciones para el desarrollo de las habilidades del pensamiento. Filosofía para Niños se presenta como un programa destinado a mejorar las destrezas de razonamiento en los niños, intentando ayudarles a desarrollar un pensamiento crítico y creativo. La propuesta de Lipman quiere ir más allá de la distinción entre “filosofía teórica” y “filosofía práctica”, y pretende conciliar los dos términos en un mismo hacer filosofía.

Para Carmona, (2005) Lipman sostiene que los niños se plantean cuestiones filosóficas desde los primeros años de la infancia. Se sostiene con frecuencia la idea equivocada de que los niños no tienen interés por las nociones filosóficas, sino que sólo desean divagar sobre trivialidades. Por el contrario, el niño necesita entender el mundo que lo rodea y las cosas que le pasan, y su primera pregunta filosófica es ese tan conocida y familiar ¿por qué? La cuestión es que el adulto interpreta la pregunta literalmente e intenta responderla con información dando por hecho que es información lo que el niño quiere obtener. Muchas veces no se da cuenta de que el significado o la intención de la pregunta va más allá de la mera información o que muchas veces es menos que información lo que el niño quiere. Al respecto, el mismo autor de la propuesta afirma:

Pero alguien podría preguntarse: ¿cuándo empieza el niño a razonar filosóficamente? (...) Los niños empiezan a pensar filosóficamente cuando empiezan a preguntar ¿por qué? La pregunta “¿por qué” es sin duda una de las favoritas de los niños pequeños. Pero sus usos no son nada sencillos. En general, se está de acuerdo en atribuir dos funciones principales a la pregunta “¿por qué? La primera es descubrir una explicación causal; la segunda es definir una finalidad. (1992, p. 235)

Para Velasco (1998) cuando el niño pregunta ¿por qué? lo que expresa es asombro perplejidad ante las cosas que percibe; asombro

de ver que las cosas son de una manera y no de otra; asombro ante la inmensidad e intensidad de las cosas que el mundo y las personas le ofrecen y que escapan a la respuesta precisa y concreta. Para Santiago (2003) en el programa de Lipman, las relaciones entre filosofía y educación y educación son múltiples. Por un lado, se adopta un cierto tipo de pedagogía para poner la filosofía al alcance de los niños. Pero no se trata de aproximar una didáctica a contenidos pensados independientemente de ella. La visión de la filosofía sostenida por Lipman requiere de una postura pedagógica particular.

En ese sentido, en la concepción misma del programa, filosofía y educación están estrechamente vinculadas. De modo que, en este planteamiento, no sólo la filosofía es atravesada por una determinada perspectiva educativa sino que la educación es atravesada por una determinada perspectiva filosófica. Por otra parte, plantea que para aprender filosofía no queda otro camino que el de ejercitarse en el filosofar. Por supuesto que ese camino se podrá enriquecer filosofando con las posturas sostenidas por diferentes filósofos de la historia

Finalmente, los autores Carmona y Rodríguez (op. cit), Ferrater Mora (op. cit) y Gutiérrez (2001) coinciden en sostener que el Programa de Filosofía para Niños descansa sobre dos pilares fundamentales: La Comunidad de Investigación y el Diálogo Filosófico. La Primera se presenta como el medio adecuado para plantear las cuestiones, posibilitar el diálogo y construir las respuestas. En consecuencia, se pretende convertir el aula tradicional de clase en una comunidad de trabajo conjunto, participativa y cooperativa en la que los alumnos, con ayuda del profesor, buscan conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas. Mientras la segunda, constituye el único medio posible para debatir, cuestionar y hacer asumible aquello que ha sido objeto de indagación y búsqueda a partir de los intereses de los integrantes del grupo.

Como conclusión, se plantea que para alcanzar una praxis docente reflexiva, crítica y comprometida, ésta debe promoverse desde la formación inicial, fundamentándose, entre otros autores, en los aportes de Paulo Freire y Matthew Lipman. En cuanto al primero, el filósofo pernambucano sostiene la necesidad de una práctica pedagógica liberadora, problematizadora, basada en una relación dialógica, que permita la formación de la conciencia crítica del oprimido y suscite el compromiso para transformar la realidad social. Finalmente, Matthew

Lipman en su propuesta de Filosofía para Niños, busca recuperar a la filosofía como dimensión perdida de la educación, convirtiendo al aula en una comunidad de investigación a través de la discusión filosófica, con el objeto de mejorar la capacidad de razonamiento, desarrollar la creatividad y fortalecer la dimensión ética – social de la persona que se encuentra en un proceso auténticamente educativo.

REFERENCIAS

- Cazas, F. (2006). Enseñar filosofía en el siglo XXI. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Carmona, M (2005). Investigación ética y educación moral: El Programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman. Artes y Humanidades UNICA, 6(12), 101 – 128
- Carmona, M. y Rodríguez A. (2004). El diálogo filosófico en el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. Revista de Artes y Humanidades UNICA. Año 5. N° 9. pp. 39 – 61.
- Carmona, M. y Valera Gerardo (2006) La Filosofía para Niños como medio generador de los valores del diálogo y la solidaridad: Segunda Etapa de Educación Básica en la Unidad Educativa “Padre Blanco” (Valera, Estado Trujillo). Revista Ágora Trujillo [Revista en línea], 17. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/agoratrujillo17/articulo6.pdf> [Consulta: 2007, Marzo 30]
- Cortés, J. y Martínez, A. (1996). Diccionario de filosofía [Multimedia en DC]. Disponible: Herder.
- Estacio, A. y Cordido, I. (1985). Filosofía de la Educación. Caracas: Publicaciones UNA.
- Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido (14 ed.). Argentina: Siglo XXI.
- Ferrater, M. (1999). Diccionario de Filosofía. Barcelona: Ariel
- Gutiérrez, J. (2001). Programa Lipman y su metodología. Ponencia presentada en: XIII Seminario Internacional de Formadores de Filosofía para Niños. Asturias – España.
- Kohan, W. (2006). Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Lipman, M. (1992). *Filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- Noro, J. (2003). *Filosofía: Historia, Problemas, Vida*. Argentina: Didascalía.
- Olmos, T. (2004). *Filosofía para Niños: 30 años después...* Revista Extramuros de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Nº 21. pp. 193 – 208.
- Obiols, G. y Rabossi, E. (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rodríguez, E. (1994). *Introducción a la Filosofía*. Bogotá: USTA.
- Santiago, G. (2003). *Filosofía con los más pequeños: fundamentos y experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tamayo, J. (1991). *Para comprender la teología de la liberación*. Navarra: Verbo Divino.
- Tünnermann, B. (2000). *Implicaciones de la declaración mundial sobre la educación superior para la universidad latinoamericana*. Caracas: Mimeos.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Docencia (1999). *Diseño curricular Documento Base*. Caracas: autor.
- Velasco, M. (1998). *Estrategias cognitivas*. Educar Revista de educación [Revista en línea], 6. Disponible: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/06/6monica.html>. [Consulta: 2007, Abril 01]