



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089

Vol. 10 N° 1 (2025) / Sección Dossier / pp. 1-12 / CC BY-NC-SA 2.5 AR

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

[revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar) / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)

Recibido: 21/02/2025 Aceptado: 03/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.140>

# La filosofía como experiencia de liberación en la escuela. Una propuesta desde la filosofía con niñxs<sup>1</sup>

*Philosophy as an Experience of Liberation at School.  
A Proposal from Philosophy with Children*



Andrea Cristina Cacace Mini

Universidad Nacional de San Luis, Argentina  
[accacace@email.unsl.edu.ar](mailto:accacace@email.unsl.edu.ar)

**Resumen.** En el presente trabajo me propongo reflexionar en torno a las posibilidades que ofrece la filosofía con niñxs para hacerle un lugar a la filosofía como experiencia de pensamiento en la escuela. Para ello comienzo formulando una noción de filosofía como experiencia de liberación elaborada a partir de algunos filósofos latinoamericanos, tales como Arturo Roig, Enrique Dussel, Juan Carlos Scanone y Mario Casalla. Luego, profundizo el concepto de experiencia que propone Hans-Georg Gadamer y su distinción entre el sentido positivo de la experiencia (vinculado a la ciencia y a los dispositivos de control institucional) y el sentido negativo de la misma (vinculado a la experiencia cotidiana y a la filosofía). Finalmente, arribo a la filosofía con niñxs en tanto alternativa latinoamericana a la filosofía para niñxs, su antecedente norteamericano. Tras desarrollar los supuestos filosóficos y pedagógicos de ambas propuestas, me detengo en la idea de educación y de infancia que subyace en la primera.

**Palabras clave.** filosofía, infancia, experiencia, liberación, educación.

**Abstract.** In this paper I propose to reflect on the possibilities offered by philosophy with children to make a place for philosophy as a thinking experience in school. To do so, I begin by formulating a notion of philosophy as an experience of liberation based on some Latin American philosophers, such as Arturo Roig, Enrique Dussel, Juan Carlos Scanone and Mario Casalla. I then go on to explore the concept of experience proposed by Hans-Georg Gadamer and his distinction between the positive sense of experience (linked to science and the devices of institutional control) and the negative sense of experience (linked to everyday experience and philosophy). Finally, I arrive at philosophy with children as a Latin American alternative to philosophy for children, its North American antecedent. After developing the philosophical and pedagogical assumptions of both proposals, I focus on the idea of education and childhood that underlies the former.

**Keywords.** philosophy, childhood, experience, liberation, education.

<sup>1</sup> Avance de tesis en el marco de la Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

## A modo de introducción

El lugar de la filosofía en la escuela tiende a reducirse cada vez más. En nuestro país su presencia se limita a los dos últimos años del secundario. Más restringido aún resulta el espacio para la filosofía como experiencia o actitud crítica-reflexiva sobre el *statu quo*. En las aulas, generalmente, suele predominar el modo tradicional de enseñanza de la filosofía como historia o cúmulo de teorías, autores y conceptos filosóficos. Haciéndose eco de la célebre frase kantiana "no enseñen filosofía, enseñen a filosofar", la filosofía con niñxs se propone generar las condiciones para que aquella dimensión práctica y vivencial de la filosofía tenga lugar en la escuela.

Desde los supuestos filosóficos y pedagógicos de la filosofía con niñxs me propongo pensar las posibilidades de abrir un espacio para acometeza la filosofía como experiencia en nuestras instituciones educativas. Cabe señalar aquí que el presente trabajo forma parte del trabajo final para la "Especialización en Filosofía con niños y jóvenes" (UNCuyo).

Comenzaré desarrollando una noción de filosofía como experiencia de liberación, la cual se apoya en filósofos latinoamericanos como Arturo Roig, Enrique Dussel, Juan Carlos Scannone y Mario Casalla. Luego, me detendré en el concepto de experiencia que propone Hans-Georg Gadamer y su distinción entre el sentido positivo de la experiencia (vinculado a la ciencia y a los dispositivos de control institucional) y el sentido negativo de la misma (vinculado a la experiencia cotidiana y a la filosofía). Finalmente, abordaré la filosofía con niñxs en tanto alternativa latinoamericana a la filosofía para niñxs (su antecedente norteamericano). Tras desarrollar los supuestos filosóficos y pedagógicos de ambas propuestas, me detengo en la idea de infancia y educación que subyace en la primera.

## La filosofía como experiencia de liberación

Si en vez de las estúpidas panteras  
y los férreos estúpidos leones,  
encerrases dos flacos mocetones  
en esa frágil cárcel de las fieras,  
No habrían de yacer noches enteras  
en el blando pajar de sus colchones,  
sin esperanzas ya, sin reacciones  
lo mismo que dos plácidos horteras;  
Cual napoleones pensativos, graves,  
no como el tigre sanguinario y maula,  
escrutarián palmo a palmo su jaula,  
buscando las rendijas, no las llaves...  
¡Seas el que tú seas, ya lo sabes:  
a escrutar las rendijas de tu jaula!  
(Almafuerte, 2006)

En diversas ocasiones me he preguntado acerca del sentido de mi apuesta por la filosofía. Una inquietud que no cesa de emerger y que generalmente se hace presente cada vez que en mi ejercicio de aprender y enseñar filosofía comienzo a transitar por caminos que a mi entender se apartan de

ella. Suelo atribuir tales desviaciones a la lógica institucional de la escuela y la academia.

Ahora bien, ¿qué entiendo por filosofía y por qué asumo que tales instituciones conspiran en su contra? Pienso que se trata de una forma de libertad o de un anhelo de liberación. Un lugar donde es posible poner en cuestión lo establecido, problematizar el estado de cosas vigente. Y en la medida en que critica lo instituido, la filosofía abre otros modos de pensar el mundo y a nosotrxs mismxs dentro de él. En palabras de Arturo Roig (1981): "la filosofía no es ejercida como una función justificadora de un pasado, sino de denuncia de un presente y de anuncio de un futuro abiertos a la alteridad" (p. 15).

De modo que la filosofía nos invita a buscar las fisuras del saber dominante, los intersticios por donde fugarse de la normatividad instalada. Se trata, entonces, tal como propone Almafuerte (2006) en el epígrafe, de escapar "buscando las rendijas, no las llaves" (p. 11). Es preciso indagar otras alternativas a las ya pensadas, caminos aún no trazados y que no respondan a la misma lógica de la jaula; explorar estrategias diferentes a la ideada y vigilada por nuestros verdugos. En definitiva, evitar caer en el lugar común de intentar huir buscando la llave, y acabar, agotados por fracasar una y otra vez, "sin esperanzas ya, sin reacciones" (Almafuerte, 2006, p. 11).

Enrique Dussel (1973) ofrece una pista para descubrir las fisuras aún ignoradas de nuestra jaula: atender la palabra reveladora del/Ix Otrx que abre un camino insólito hacia la liberación de la totalidad opresora. La filosofía "es exposición a un pensar popular, el de los más, el de los oprimidos, el del Otro fuera del sistema; es poder aprender lo nuevo. El filósofo ana-léctico o ético debe descender de su oligarquía cultural académica y universitaria para *saber oír* la voz que viene de más allá, desde lo alto (ana-), desde la exterioridad de la dominación" (p. 126).

Resulta sugestivo que Almafuerte nos empuje a buscar intersticios, pero no haga referencia al afuera de la jaula. Una omisión que me lleva a pensar en el valor de la búsqueda más allá del resultado. Un olvido que recuerda la actitud filosófica de preguntar y cuestionar, en lugar de responder y justificar; que evoca el sentido etimológico del término filosofía como deseo de saber, más que su posesión. Siguiendo la reflexión de Dussel (1973), lxs filósofxs (*philosophos*) o buscadores del saber escuchan la palabra del/Ix Otrx que denuncia y moviliza el sistema de opresión. Lxs sofistas (*sophós*) o sabixs, en cambio, reducen la palabra del/Ix Otrx a lo ya dicho, lo ya sabido desde la Totalidad (p. 134).

Y es que la filosofía, en lugar brindar respuestas acabadas y clausurar los problemas, enriquece y amplía sus interrogantes. No desemboca en respuestas unánimes y definitivas, sino que infatigablemente pregunta y repregunta. Así pues, de encontrar una vía de escape y lograr liberarnos, más tarde o más temprano caeremos en la cuenta de que seguimos encerradxs y que debemos continuar rastreando fisuras si deseamos ampliar nuestra libertad siempre limitada. En este sentido, Dussel (1973) plantea que si bien la palabra del/Ix Otrx abre y mueve la Totalidad, siempre corremos el riesgo de caer presxs de nuevos instituidos: "Pero aquella palabra de ayer, hoy está muerta, y quedarse en ella por ella misma es nuevamente sepultar la analéctica presente en dialéctica del pasado (...) resultados, nunca finales, siempre relativos de la historia de la liberación humana" (p. 134).

Así pues, no hay un afuera de la jaula dónde sea posible ser libre de manera absoluta. Hace tiempo que abandoné la esperanza de alcanzar el exterior auténticamente real de la caverna platónica. Sin

embargo, aún confío en que podemos ampliar nuestra prisión, como si se tratara de una serie casi infinita de mamushkas, cuyo centro habitamos y vamos abriendo desde el interior.

De manera que estamos hablando de una libertad relativa, siempre anclada a una cárcel determinada. En efecto, uno de los estandartes que levanta la filosofía de la liberación –movimiento fundado por los filósofos argentinos que he citado hasta aquí– tiene que ver con la importancia otorgada a la localización de la reflexión filosófica frente al discurso abstracto y ahistórico de la tradición europea. Así pues, en su primera publicación colectiva plantean que "la primera coincidencia básica, que de alguna manera tuvo y tiene un carácter fundacional del grupo, es la de querer hacer filosofía latinoamericana, que sea auténticamente filosofía y por ello de valor universal, y sin embargo, genuinamente latinoamericana, es decir, históricamente situada en nuestro aquí y ahora" (Ardiles, et al., 1973, p. 271). Y es que si no pensamos desde nuestra propia jaula concreta, difícilmente hallaremos una escapatoria. Tal como exhorta Almafuerte (2006): "¡a escrutar las rendijas de tu jaula!" (p. 11).

La filosofía de la liberación propone un pensar consciente de su origen sin que ello implique abrazar un relativismo historicista. Tal como advierte Juan Carlos Scannone (2009) "no por plantearse desde una perspectiva latinoamericana se deja sin embargo de pretender validez universal, aunque se trata de una universalidad situada" (p. 61). La filosofía no sólo asume su punto de partida, su cárcel concreta y peculiar; sino que también logra trascenderla críticamente. Y superando la particularidad de su origen, consigue proyectar un universal situado: "Piensa a partir de lo real histórico dado y con ello se arraiga firmemente a lo existente; más piensa también *contra* (en el sentido del Aufheben) y en ella radica su fuerza crítico-transformadora" (Casalla, 1978, pp.107-108).

Las características del pensamiento filosófico, que he expresado hasta aquí desde la poesía de Almafuerte y la filosofía de la liberación, me remontan al concepto de experiencia que Hans-Georg Gadamer (1999) expone en *Verdad y método I*. El autor distingue en ella dos sentidos: cuando nuestras expectativas son corroboradas por la experiencia, nos encontramos ante su sentido positivo; pero cuando aquellas son defraudadas estamos frente al sentido negativo de la experiencia. Es decir, del mismo modo que puede producirse un hecho que habíamos previsto y que, por tanto, confirma nuestras expectativas; también puede acontecer algo inesperado que las defraude y las niegue.

El sentido positivo de la experiencia es retomado por la ciencia, cuya materialización se da en el experimento. Aquí se valora el aspecto de la experiencia que es susceptible de repetición, reproducción, transmisión; en definitiva, su dimensión objetiva. "Una experiencia solo es válida en la medida en que se confirma; en este sentido su dignidad reposa por principio en su reproductibilidad. Pero esto significa que por su propia esencia la experiencia cancela en sí misma su propia historia y la deja desconectada" (Gadamer, 1999, pp. 421-422). A fin de alcanzar un conocimiento acabado y certero, se descarta entonces la historicidad de la experiencia, lo que en ella hay de irrepetible y único.

Gadamer encuentra en el sentido negativo de la experiencia cotidiana el aspecto más importante de la misma. Lo que irrumpre de manera inesperada y desbarata lo que hasta entonces pensábamos, conduce a un saber de apertura: "aquel a quien llamamos experimentado, no consiste en ser alguien que lo sabe ya todo, y que de todo sabe más que nadie. Por el contrario, el hombre experimentado es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente porque ha hecho tantas

experiencias, está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas" (Gadamer, 1999, pp. 431-432).

Cuando la experiencia en sentido negativo involucra a un/x tú, a un otrx como yo, estx últimx aparece como alguien que me dice algo que no esperaba, que no había previsto, que no sabía. En este sentido, lxs otrxs me interpelan, me afectan y me transforman: "No pasar por alto su pretensión y dejarse hablar por él. Para esto es necesario estar abierto" (Gadamer, 1999, p. 438). Y este estado de apertura implica para Gadamer reconocer nuestras propias limitaciones, nuestra finitud, nuestro ser histórico.

Ahora bien, alcanzo a vislumbrar algunos puntos de encuentro entre el concepto de experiencia en Gadamer y la noción de filosofía esbozada a partir de la filosofía de la liberación: en ambos casos, se destaca el aspecto negativo que permite romper con lo previsto, con lo ya sabido, con lo ya dicho; se pone el énfasis en el carácter histórico, finito, limitado del propio punto de vista; y se considera relevante la apertura y la escucha del/lx otrx, la disposición a dejarse hablar, afectar, interpelar por la alteridad.

También vimos que Gadamer critica la reducción científica de la experiencia a su momento positivo, a lo que en ella se repite confirmando las expectativas, ratificando las predicciones que lanzamos al mundo. Esta actitud propia de la ciencia, que cancela la apertura y el carácter radicalmente no dogmático de la persona experimentada, también se manifiesta tanto en el pensamiento sofista que describe Dussel más arriba como en el concepto de ideología que propone Casalla (1978): "serán 'ideológicas' aquellas formas cerradas (o pseudoabiertas) de especulación que tiendan a convalidar determinada situación-origen. Firmemente adheridas a situaciones particulares, las ideologías no pueden ni necesitan superarlas" (p.107). Estilos de reflexión que buscan optimizar la opresión de la cárcel, perfeccionar su hermetismo, sellar sus líneas de fuga.

Ahora bien, ¿qué lugar le cabe a la filosofía como experiencia de liberación en las instituciones escolares y académicas? La escuela y la academia privilegian el momento positivo de la experiencia, el cual permite a la ciencia repetir y reproducir el pasado para predecir y controlar el futuro. En efecto, ambas instituciones despliegan un sinfín de dispositivos orientados al control mensurable de la productividad tanto de estudiantes como de docentes: planes de estudios, programas, cronogramas, planificaciones, correlatividades, exámenes, proyectos de intervención educativa, títulos, plazos de presentación, controles de asistencia, requerimientos de perfeccionamiento infinito, etc. Tal como señalan José Domingo Contreras y Nuria Pérez (2010), en la escuela pesa más la dimensión de la experiencia valorada por la ciencia:

En el sistema escolar hay una continua exigencia de productividad, de resultados concretos, en tiempos determinados, de certezas respecto a los procesos docentes que conducirán a aprendizajes previstos. El sistema escolar soporta mal lo que hay detrás de cualquier auténtica experiencia educativa: la imprevisibilidad, la ambigüedad, la resignificación subjetiva singular y variada. Por ello busca certezas técnicas, métodos productivos eficaces, garantías de resultados, busca reducir la inseguridad, la apertura que representa toda experiencia de encuentro y relación humanos (...) Así pues, la determinación de los resultados y la fijación de procesos se antepone a la vivencia particular y concreta de quienes participan del encuentro, impide que sea la propia vivencia la que guíe el sentido de las cosas, que sean sus protagonistas quienes puedan dar significado a lo vivido y que puedan vivir cosas que tengan significación (pp. 38-39).

De modo que los dispositivos de control de las instituciones escolares y académicas, conforman un enrejado que tiende a limitar la filosofía como experiencia de liberación, que obstaculiza un preguntar que emerja auténticamente de lxs sujetxs. Ese anhelo de liberación, que tan bien se expresa en la práctica filosófica (aunque no solo en ella) y que en el poema aparece incluso como una compulsión propia de la humanidad, implica que la búsqueda sea trazada por nosotrxs mismxs, en lugar de estar prediseñada por otrxs. En el caso del aprender y el enseñar filosofía, es preciso entonces que tanto estudiantes como docentes piensen por sí mismos, cuestionen su propia jaula.

Pero, si bien el lugar del pensamiento filosófico en la escuela es en verdad reducido, no está del todo ausente. Pese a los esfuerzos destinados a cercenar y contener el momento negativo de la experiencia, ella se abre paso una y otra vez. Lo impensado nos asalta cuando menos lo esperamos para recordarnos no solo límites de nuestra ilusión de control pedagógico, sino también las infinitas posibilidades que abre cada situación de aprendizaje. Y así emerge lo imprevisible, mostrando los límites de toda planificación; la palabra del/Ix Otrx, movilizando la Totalidad; el intersticio, abriendo una nueva vía de escape.

## **La infancia como la rendija de un filosofar**

Tal como anticipé en la introducción, el presente escrito forma parte del trabajo final de la especialización en filosofía con niñxs y jóvenes (UNCuyo). Fueron varias las razones que motivaron mi decisión de cursar dicha carrera. Un factor de peso en dicha elección tuvo que ver con el desafío que se propone la filosofía con niñxs: generar una experiencia de pensamiento en la escuela. Así pues, "concibe a la filosofía como una actividad vital, una forma especial de pensar la realidad, y no una disciplina de estudio. Desde esta perspectiva la filosofía es algo que se vive y no un saber que se posee, lo que supone distinguir el saber acerca de la filosofía del filosofar como actividad" (López, 2008, p. 18). De modo que la filosofía con niñxs se aparta de la enseñanza tradicional de la filosofía como transmisión de su historia, sus teorías, sus conceptos, como imitación de preguntas y respuestas ajenas.

Si bien esta concepción de la filosofía como práctica puede remontarse hasta Sócrates, la idea de acercar la filosofía a lxs niñxs en la escuela tiene un antecedente más cercano en el tiempo: la filosofía para niñxs de Matthew Lipman.

Eran los tiempos de la Guerra Fría, la contracultura, los levantamientos estudiantiles de finales de los 60', cuando este filósofo norteamericano enseñaba lógica en la Universidad de Columbia y comenzaba a percibir en sus estudiantes escasas habilidades lógicas y argumentativas. Esto lo llevó a preguntarse sobre el sentido de su propia práctica:

¿Razonaban realmente mejor como resultado de estudiar lógica? ¿O acaso sus hábitos lingüísticos y psicológicos no estaban ya firmemente establecidos, de tal manera que cualquier tipo de práctica o instrucción en el razonamiento llegaba demasiado tarde? (...) Sin duda, las revueltas educativas de 1968 influyeron en mi preocupación (...) Si nos habían educado mal en aquellos primeros años, entonces, muy probablemente habíamos llegado a compartir las mismas ideas erróneas que nos llevarían a estropear nuestra educación posterior (Lipman, 1997, p. 153)

Ante esta situación consideró pertinente enseñar filosofía desde la escuela primaria como una herramienta para pensar. Si bien aquí subyace una concepción de la filosofía como práctica, termina

reduciéndola a un conjunto de habilidades lógicas-argumentativas y asumiendo una perspectiva instrumentalista sobre ella. Sin embargo, cabe destacar que a Lipman no sólo le interesaba la dimensión lógica del filosofar, sino que también hacía hincapié en sus dimensiones ética y política.

Cuando Lipman (1997) refiere a los supuestos pedagógico que subyacen a su propuesta, se retrotrae a una situación límite de su vida: "Mis conocimientos de estos últimos [los principios de educación] provenían de haber cargado en mi mochila, durante la Segunda Guerra Mundial un ejemplar de *Intelligence in the Modern World* de Dewey, que contiene una serie de pasajes claves de su teoría educativa (...) Todavía recuerdo cuando hojeaba el libro en aquellos momentos ocasionales de descanso que puede tener un soldado de infantería" (p. 155). En cuanto continuador del pragmatismo de Dewey, Lipman asume la relación sinérgica entre educación y democracia: la educación forma lxs ciudadanxs razonables y abiertos al diálogo que se precisan para vivir en democracia. Esta última es concebida como el ideal de vida social.

Tal como señala Walter Kohan (2004), es posible reconocer aquí una mirada sobre la infancia como pura posibilidad y material de la política:

Los niños son potencialmente razonables, democráticos, juiciosos, tolerantes (...) En función de esa pura potencialidad, casi ilimitada, la infancia es el material de los sueños políticos que una educación bien entendida sabrá producir. Por eso es tan importante para Lipman llevar la filosofía a las escuelas. Para construir, por medio de la formación de los niños, sus propios sueños más bonitos de un mundo mejor: la formación de los buenos pensadores será el camino para la instauración de una sólida sociedad democrática (p. 124).

También subyacen a la propuesta de Lipman la concepción de la infancia como etapa cronológica a ser superada, asociada a la inferioridad, a la minoridad, en oposición a la superioridad del adulto. Noción ampliamente aceptada en las ciencias y en las instituciones que de ella se ocupan.

El dispositivo pedagógico que propone como eje de la práctica en el aula es la comunidad de indagación, concepto que retoma del filósofo pragmatista Charles Peirce:

Matthew Lipman desarrolló para el programa de "filosofía para niños" un tipo de encuadre basado en el diálogo colectivo concebido como una comunidad científica en miniatura, al que llamó "comunidad de indagación". Esta se rige por el principio de razonabilidad, un tipo de ejercicio de la racionalidad que implica simultáneamente una dimensión ética y política para ser modificado por el pensamiento del otro. Se trata de un tipo de pensamiento que trabaja sobre criterios racionales, y al mismo tiempo tiene en cuenta al otro como alguien que necesita ser cuidado. Así cada miembro de la comunidad debe ser respetado y considerado, independientemente del contenido de su intervención. (López, 2008, p. 88)

De manera que las discusiones al interior de una comunidad científica se erigen como modelo de los debates filosóficos entre lxs alumnxs en el aula.

Tales discusiones son propiciadas a partir de la lectura de novelas filosóficas, algunas de ellas escritas por el mismo Lipman (1997): "los niños de la historia deberían constituir de alguna manera una pequeña comunidad de investigación, en la que cada cual participara en alguna medida de la búsqueda cooperativa y del descubrimiento de modos de pensar más efectivos. Mi idea era que el grupito de niños de la historia sirviera de modelo con el cual niñas y niños reales de la clase pudieran identificarse" (p.154). Las novelas vienen acompañadas de manuales para docentes con ejercicios, actividades, planes de discusión, ideas principales.

Con el paso del tiempo Lipman y sus seguidores fueron escribiendo novelas y manuales para cada etapa escolar, abarcando desde el nivel inicial hasta los últimos años del secundario. También dictaron cursos de formación para docentes. Y así fueron dando forma a lo que hoy conocemos como el programa de filosofía para niñxs. Personas de todas partes del mundo comenzaron a asistir a sus seminarios y así el programa se fue extendiendo por los cinco continentes.

Entre quienes se interesaron por la filosofía para niñxs en Latinoamérica, es posible distinguir dos grandes grupos: por un lado, se encuentran aquellxs que desarrollan el programa de Lipman sin modificaciones fundamentales y, por el otro, quienes, tras una crítica radical proponen como alternativa la filosofía con niñxs.

Profusos y extensos son los reparos de esta última hacia la filosofía para niñxs. A continuación me centraré en aquellos que se relacionan con los supuestos teóricos y metodológicos, que sustentan y, al mismo tiempo, separan a ambas prácticas: las concepciones de filosofía, infancia, comunidad de investigación y educación.

El cambio de preposición ya nos indica las direcciones que tomarán algunas de sus críticas. La palabra "para" alude a una situación de exterioridad de la filosofía respecto de lxs niñxs, y también de lxs docentes. El filosofar viene ya listo para ser aplicado en cualquier aula del planeta tierra. Es concebido al modo de una técnica estandarizada, mientras que la filosofía con niñxs lo entiende como experiencia en el sentido negativo:

No desconocemos que hay una dimensión del pensar que tiene que ver con la técnica, la habilidad, la mecánica. Pero no es esta dimensión la que sustenta el pensar como experiencia de la filosofía. La experiencia es algo de lo cual se sale transformado, algo que no puede ser transferido o universalizado (...) Poniendo en la base del pesar su carácter no subjetivo, lo que el pensar tiene de transferible y generalizable, se asegura su reproducción, su circulación, su abarcabilidad. Pero se pierde justamente lo que el pensar tiene de transformador de la subjetividad, lo que tiene de imprevisto y de impensado, lo que en él abre espacio a la creación. (Kohan, 2004, p. 120)

A su vez, Walter Kohan plantea que en Latinoamérica la enseñanza de la filosofía como mero instrumento o herramienta de pensamiento podría colaborar a la reproducción de la estructura de dominación imperante. De ahí que considera necesario examinar los sentidos políticos del programa de Lipman. Y por ello vuelve a la alternativa "inventar o errar" de Simón Rodríguez: "de un lado, la creación, la invención, el pensamiento, la vida, la libertad; por el otro, la reproducción, el error, la imitación, la opinión, el servilismo. Lo primero es lo que necesitamos y no solemos practicar. Lo segundo es lo que hemos hecho y se trata de transformar" (Kohan, 2014, p. 5). O creamos nuestra propia manera de acercar la filosofía a las infancias en las escuelas latinoamericanas, o caeremos en el error de imitar la filosofía para niñxs norteamericana. O pensamos por nosotrxs mismxs, o reproduciremos ideas foráneas que pueden estar convalidando nuestra opresión. O buscamos las rendijas de nuestra propia jaula o nunca saldremos de ella.

En esta misma línea de pensamiento, Cristina Rochetti (2009) destaca la importancia de situar histórica y geográficamente la práctica filosófica. Así pues, nos advierte sobre los riesgos de aplicar ingenuamente la filosofía para niñxs como si se tratara de una metodología aseptica y neutral. Para esta filósofa argentina es preciso poner en cuestión no tanto la investigación comunitaria, sino más bien el carácter universal que la filosofía para niñxs le otorga a la comunidad de indagación. En tal

sentido recupera de Roig la idea de un/x sujetx plural y empíricx propio del pensamiento auténticamente latinoamericano, un/x "nosotrxs" que se considere a sí mismx como valiosx:

Es pertinente rescatar de la "comunidad de indagación" la idea de una búsqueda comunitaria de conocimiento, pero es importante señalar que el "nosotros" que constituye la comunidad es un pronombre deíctico y en cuanto tal cobra sentido cuando el sujeto lo enuncia y este sujeto es social e histórico, en vistas a lo cual la diversidad y pluralidad es el lugar inevitable desde el cual preguntamos y respondemos por el nosotros. Por lo tanto el "nosotros" de una "comunidad de indagación", sea ésta una comunidad constituida en el ámbito de la escuela, reúne en su seno la diversidad originada por el grupo social, el género, la edad, la nacionalidad, la historia personal entre otras y constituye el anclaje desde donde nos identificamos como comunidad frente a otras comunidades. (p. 637)

Esta preocupación por el anclaje histórico-cultural de la comunidad de investigación, también se extiende a las novelas y manuales de Lipman. En este sentido se propone una apertura respecto a los tipos textos (pueden ser canciones, poemas, obras de arte plástico, películas, etc.) y la procedencia de los mismos (es posible acudir a las producciones culturales de todo tiempo y lugar).

Así pues, no es posible filosofar para otrx, tener una experiencia de pensamiento por otrx. De este modo solo conseguiríamos que las niñeces repitan servilmente un pensar externo. Lo que se busca, por el contrario, es pensar juntxs, filosofar con las infancias. La preposición "con" sugiere una relación más simétrica entre la filosofía y lxs niñxs. Esto apunta a reivindicar una noción de infancia como lo nuevo, lo inesperado, lo que irrumpre y renueva el mundo. Por ello es preciso escuchar las infancias, en lugar de educarla: "A menudo, no asociaremos infancia a niños. No atenderemos a edades. No supondremos una temporalidad lineal. No nos preocuparemos de lo que la infancia puede ser, sino de lo que ella es. Aseveraremos la infancia como símbolo de la afirmación, figura de lo nuevo, espacio de libertad (...) una imagen de ruptura, de discontinuidad, de quiebra de lo normal y de lo establecido" (Kohan, 2004, p. 130).

Ya no se trata de una etapa cronológica como en Lipman, sino más bien de una actitud de apertura a lo nuevo, a lo impensado, que puede ser reactualizado en diversos momentos de la vida. Como veremos a continuación, esta mirada sobre la infancia se vincula al concepto de natalidad de Hannah Arendt.

Entre lxs autores que la filosofía con niñxs suele retomar para referirse a sus supuestos pedagógicos, aparece Hannah Arendt (1996) como figura recurrente. A diferencia de Lipman que retoma el pragmatismo de Dewey, la autora considera que la influencia de esta última corriente filosófica en la enseñanza fue uno de los factores que contribuyeron a la crisis de la educación norteamericana en la década del 60 (p. 193).

En su ya célebre la frase, Arendt declara que el sentido de la educación reside en la natalidad. Constantemente nacen nuevxs seres humanxs, y con su llegada el mundo se abre a la novedad, a lo imprevisible, a lo impensado. Entre cada nueva generación y el mundo hay ruptura, discontinuidad, extrañamiento. Este desencuentro, sin embargo, hace posible la renovación de un mundo finito y siempre al borde de la destrucción.

La educación, entonces, se relaciona con el modo en que cada persona, cada institución, cada sociedad, responde a la natalidad como irrupción de una novedad radical. La tarea del docente consiste en mediar entre lxs nuevxs y lxs viejxs, de tal manera que, por un lado, preserve la novedad

que cada niñx trae consigo y, por el otro, proteja al mundo de la llegada de nuevas generaciones:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1997, p. 208)

Maximiliano López (2008) reconoce dos ejes en la educación, los cuales se encuentran en consonancia con las dos orientaciones de la práctica pedagógica que popone Arendt (1997): "Dos son las tareas a las que, en un sentido muy general, se consagra la educación: por una parte, debe velar por la consagración de la cultura a través de su transmisión, y, por otra, precisa vivificar esa misma cultura a través de constantes creaciones" (p. 65). Denomina eje cronológico a la primera tarea de la educación, en el cual ubica a los saberes, las palabras, las habilidades que buscamos transmitir a las nuevas generaciones. La segunda tarea tiene que ver con el sentido que tienen tales saberes para cada generación, grupo o persona. A este último aspecto de la educación lo llama eje intensivo.

López asocia el eje cronológico con los aspectos de una cultura que se caracterizan por permanecer relativamente idénticos a lo largo del tiempo: las palabras, los saberes, las habilidades. Esta temporalidad lineal hace posible su transmisión, su repetición, su acumulación. Tiene que ver con la dimensión "objetiva" de la enseñanza, susceptible a ser medida, calificada (cuantitativa o cualitativamente), acreditada. No es casual, como señala el autor, que se trate del eje privilegiado dentro del sistema educativo.

Por otro lado, López considera que el sentido y el valor que le damos a las palabras están sometidos a un constante devenir. Los significados son reactualizados a cada momento como si fuera la primera vez. En consecuencia, el eje intensivo hace foco en la dimensión subjetiva e intransferible de la enseñanza. ¿Cómo medir el sentido que cada estudiante le otorga a los saberes transmitidos? Se trata de una dimensión que la escuela ha descuidado y que la filosofía con niñxs intenta recuperar.

Así pues, la filosofía con niñxs busca generar las condiciones para que sea posible una experiencia de pensamiento en la escuela. En tal sentido, pone el acento en el aspecto creativo, inesperado, subjetivo del filosofar, en el momento negativo de la experiencia, en el eje intensivo de la enseñanza de la filosofía: "Podríamos llamarlo el eje del pensamiento porque conecta a este con su exterioridad, con aquello que, desde fuera, nos hace pensar. El pensamiento no es una gimnasia, una destreza sino una abertura, un encuentro. Solo puede pensarse en una relación abierta con lo que todavía no pensamos, con lo que no sabemos pensar porque es heterogéneo" (López, 2008, p. 68). El pensar es posible, entonces, en la medida en que estemos dispuestos a confiar en la novedad de las infancias, a renovar el mundo con ellas, a escucharlas; en lugar de capturarla bajo palabras, saberes e instituciones viejas: "Nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan sólo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho cómo deben ser" (Arendt, 1997, p. 204).

Por el contrario, la filosofía para niñxs se inclina más hacia el eje cronológico de la educación. Busca transmitir el pensar como habilidad, como técnica; y no se preocupa por del sentido que pueda tener para lxs niñxs, para lxs docentes. Proyecta en la infancia los sueños de una sociedad ideal, y al hacerlo silencia la novedad que traen. En definitiva, su propuesta implica que lxs educadores median entre lxs nuevxs y lxs viejxs a favor de estxs últimxs. Sólo protege el mundo ante el carácter destructivo de las nuevas generaciones.

## Reflexiones finales

Muchos aspectos de nuestra realidad pueden funcionar como una jaula o una situación que es preciso superar: el mundo físico, las disposiciones biológicas, las pasiones, la tecnología, las instituciones; incluso las teorías filosóficas. Al privilegiar el momento positivo de la experiencia educativa, o el eje cronológico de la educación, algunos dispositivos escolares y académicos conforman un enrejado que tiende a limitar el enseñar y el aprender filosofía. En este sentido es que muchas veces siento el peso de la lógica de control de la escuela y la academia como un obstáculo para un preguntar que emerja auténticamente de lxs sujetxs.

Sin embargo, tal enrejado también puede pensarse como una condición del filosofar: hasta que no sentimos la resistencia de los barrotes no buscamos una escapatoria. Toda reflexión está situada en un aquí y un ahora que intenta trascender, toda experiencia en sentido negativo se encuentra anclada a su momento positivo que tiende a abrir, y las prácticas de la filosofía con niñxs se encarnan en instituciones que intentan desarticular desde la emergencia de experiencias de pensamiento. En efecto, del conflicto entre el filosofar y las instituciones puede sobrevenir el puntapié que mueva hacia la ampliación y la transformación tanto de la escuela y la academia como de nosotrxs mismxs.

## Referencias bibliográficas

- Almafuerte (2006) *Antología poética*, Ediciones del sur, Córdoba, disponible en:  
<https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/antologia%20almafuerte.pdf>
- Ardiles, O., et al., (1973), *Hacia una filosofía de la liberación*, Bonum, Buenos Aires.
- Arendt, H. (1996), "La crisis de la educación". En Arendt, H. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona.
- Casalla, M. (1978), "Aproximación y diálogo con Heidegger desde nuestra peculiar situación histórica" En Casalla, M. *Crisis en Europa y reconstrucción del hombre*, Castañeda, Buenos Aires.
- Contreras, J. y Pérez, N., (2010), "La experiencia y la investigación educativa". En Contreras, J. y Pérez, N. (Coord.) *Investigar la experiencia educativa*, Morata, Madrid.
- Dussel, E., (1973), "El método analéctico y la filosofía latinoamericana". En Ardiles, O. et al. *Hacia una filosofía de la liberación. Enfoques latinoamericanos N° 2*. Bonum, Buenos Aires
- Gadamer, H. G. (1999), *Verdad y Método I*, Editorial Sigueme, Salamanca.
- Kohan, W., (2014). "Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina", *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, nº 6, 2015, pp. 147-160  
<http://institucional.us.es/revistahaser/uploads/N6/07%20NOTASKohan.pdf>

- Kohan, W., (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Laertes, Barcelona.
- Kohan, W., (2008), *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Lipman, M., (1997), "Acerca de cómo surgió filosofía para niños", en: Kohan, W. y Waksman V. (comp.), *¿Qué es la filosofía para niños?*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- López, M., (2008), *Filosofía con niños y jóvenes*, Novedades educativas, Buenos Aires.
- Rochetti, C. (2009), "Filosofía con niños", en: Dussel, E., Mendieta, E. y Bohórquez, C., *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino"*, Siglo XXI, México.
- Roig, A., (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latino-americano*, Fondo de cultura económica, México.
- Scannone, J. C. (2009), "La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual", *Teología y Vida*, Vol. L (2009), 59 – 73 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/tv/v50n1-2/art06.pdf>