



UNIVERSIDAD METROPOLITANA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

**DELINEACIONES TEÓRICAS PARA LA PRÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN LA
ENSEÑANZA BÁSICA**

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESORA DE FILOSOFÍA**

AUTORA: CAROLINA PAZ RIOS HENRÍQUEZ

**PROFESORA GUÍA: ELIZABETH
COLLINGWOOD-SELBY**

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL DE 2017



UNIVERSIDAD METROPOLITANA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

**DELINEACIONES TEÓRICAS PARA LA PRÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN LA
ENSEÑANZA BÁSICA**

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESORA DE FILOSOFÍA**

AUTORA: CAROLINA PAZ RIOS HENRÍQUEZ

**PROFESORA GUÍA: ELIZABETH
COLLINGWOOD-SELBY**

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL DE 2017

Autorizado para

Sibumce Digital

Dedico esta tesis a
Los *criminales* del pensamiento y la educación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis profesores y compañeros de universidad que estuvieron siempre presentes cuando me faltaba el ánimo y la fuerza para centrarme en el estudio.

Agradezco especialmente a mi profesora guía, Elizabeth Collingwood-Selby, por su trabajo en torno a la Filosofía con niños y niñas, inspirando en mí la dedicación e interés que practico ahora en este área. Y sobre todo, por su gran apoyo durante estos últimos años, animándome finalmente a terminar esta carrera.

Agradezco a mi familia, tortugas, y compañeros de vida.

Carolina Paz Rios Henríquez

Resumen

Se presenta este trabajo con una invitación a conocer algunos puntos importantes de la de la propuesta de *Filosofía para Niños* desarrollada por Mathew Lipman.

El objetivo de esta apertura es remarcar la importancia que tiene la propuesta de Lipman en torno a las prácticas educativas en la escuela, en específico, respecto de la Filosofía y más específicamente, del lugar del pensamiento en esta institución.

Se describirán algunos puntos catalizadores para una práctica de la *Filosofía para Niños*, en torno a los cuales se irán desarrollando problemáticas para tejer tenues cuestionamientos en torno a cómo Lipman los comprende en dirección hacia su propuesta, para luego intervenir esta lectura afirmando que estos puntos en un grado no menor actuarían como vectores clave que guían la dirección (y no la intención) de su propuesta.

Una primera intervención a la lectura de Lipman será a través de Walter Kohan, para finalmente trabaja de manera global la introducción de la noción de “*dispositivo*” (desde Michel Foucault y Gilles Deleuze), como una herramienta posible para reconocer, a través de los análisis de los *dispositivos*, las sujeciones implícitas que podemos encontrar en la propuesta de Lipman.

Palabras clave: Filosofía, niñ@s, escuela, política, dispositivo.

Abstract

This work is an invitation to know some of the most important points from the view by Mathew Lipman “Philosophy for Children”

The aim is remark the importance of this proposal around the educative behaviours at school specifically respect to the philosophy and moreover the place of thinking at the school.

Some stronger points for practice of “Philosophie for Children” are described and around them some subtle questionings will be developed about how Lipman understand them towards his proposal. Later this approach will be modified to state that these points would act as key to leave the direction and not the intention of his proposal.

The first intervention to the Reading of Lipman will be through Walter Kohan to finally work in a global way the introduction of the concept of “*dispositif*” (from Michel Foucault and Gilles Deleuze) as a possible tool to recognize through the analysis of the “*dispositifs*”, the implicit subjections we can find in Lipman’s proposal.

Key Words: Philosophy, Children, School, Politics, “*dispositif*”.

Introducción

“Como profesor me gustaría lograr una clase como Dylan, que más que un autor es un asombroso productor que organiza una canción. Empezar como él, de golpe, con su máscara de clown, con este arte de tener previsto cada detalle y que sin embargo parezca improvisado. Justo lo contrario de un plagista, pero lo contrario también de un maestro o de un modelo. Ni métodos, ni reglas, ni recetas, tan sólo una larga preparación. Bodas pero no parejas ni conyugalidad. Tener un saco en el que meto todo lo que encuentro, pero a condición de que también me metan a mí en un saco. En lugar de resolver, reconocer y juzgar, hallar, encontrar, robar. Reconocer es lo contrario del encuentro.” Deleuze (citado por Kohan,(2004)

En este momento múltiples dispositivos hablan a través de mí. Por medio del lenguaje puedo enunciar problemáticas comunes que me agobian desde la cotidianidad de ejercer como profesor: Todo gira en torno a esta: hablo, pienso y sueño con el estar en la escuela haciendo clases, me angustio sometida a plazos y a exigencias características de nuestro sistema educacional actual (Cantidad de niños por sala entre 35-45 niños; cumplimiento de un horario de trabajo en el que se debe luchar para hacer efectivas las horas no lectivas y así no llevarse, como siempre, el trabajo a la casa; la rutina que implica el ser un trabajador de 44 horas semanales intentando mantener una vida con alegrías y afecciones, compartir con la personas; medir y controlar los gastos económicos que implican la mantención de las condiciones materiales básicas necesarias para la existencia, etc.), pienso en encuentros con los colegas, y veo cómo algunos intentan mantener sus fuerzas, y en todos los demás, veo rostros, voces frustradas, totalmente absorbidos por las rutinas, absorbidos totalmente por la práctica de esta institución, sin escuchar ni percibir las melodías que nos rodean, y nos componen.

Uno de los objetivos de este trabajo es invitar a pensar en nuestras prácticas educativas, especialmente a aquellos que se han interesado en hacer filosofía con/para niños y niñas. Pero, también es una invitación a abrirse a otras formas posibles de pensar la filosofía con niños y niñas, tal vez en otros contextos, fuera de la escuela, más adentro de la escuela... no lo sé.

Esta invitación lleva consigo una noción: la de dispositivo.

“Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.

En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes.[CITATION Fou77 \l 13322]

Como profesores pensamos y “planificamos” atravesados “desde” y “por” ciertos dispositivos, nos constituimos en base a estos, pero no los vemos. No nos damos cuenta que el “estar alerta” podría repercutir significativamente en nuestras prácticas educativas, en cuanto nos convirtiéramos en cartógrafos de nuestras vidas, de nuestras intensidades e intenciones, analizando los múltiples dispositivos que nos determinan y, cuestionándonos para escuchar los flujos y melodías a nuestro alrededor. *Seamos criminales*¹ y compartamos nuestros descubrimientos, abrámonos a otras posibilidades, a otros mundos posibles.

Necesitamos despertar la curiosidad y mirar nuestro alrededor, prestar atención a los órdenes y disposiciones actuales del mundo, identificar las relaciones de poder que nos determinan, para experimentar y potenciar las posibilidades de abrirnos a los otros modos posibles de ser en el mundo.

¹ Aquí me refiero al termino “criminal” haciendo referencia a Tiquun, específicamente en torno al texto <<Podría surgir una metafísica crítica como ciencia de los dispositivos...>>. Véase en la última sección de este trabajo.

Capítulo 1: *¿Filosofía para Niños?* Una Invitación a Conocer la Propuesta de Mathew Lipman

Mathew Lipman es el inspirador y propulsor de las (diversas) prácticas y programas pensados para hacer Filosofía para/con niños (no me introduciré en las diferencias importantes que se desarrollan a partir de las preposiciones “con” y “para”, pero sí me parece importante mencionarlo en este momento de presentación para hacer notar la diversidad de propuestas que existen y que se han desarrollado en torno a cómo pensar la filosofía con los más pequeños, dejando la invitación al lector comprometido con esta práctica a investigar), por esta razón, presentaremos algunos puntos generales que me parecen importantes en torno a la teoría de esta práctica, principalmente leyendo sus libros “Filosofía en el aula” y “Pensamiento complejo y educación”.

El objetivo de este primer recorrido, es remarcar la importancia que tiene la apuesta-idea de Mathew Lipman en torno a las prácticas educativas en la escuela, en específico, respecto de la Filosofía, y más específicamente del lugar del pensamiento en esta institución, para luego afirmar que esto marca un antes y un después en torno a los objetivos y lugares de la Filosofía en la escuela.

Para justificar esta afirmación es necesario partir desde uno de los supuestos que han atravesado el ejercicio de la Filosofía en las escuelas y en la Vida en general; el supuesto de que la Filosofía es sólo para aquellos que ya “no son infantes”, o aquellos que son más “adultos”.

Desde este supuesto se piensa el currículum de Filosofía sólo para los estudiantes más “adultos” (educación media y superior), fortaleciendo el imaginario de que la Filosofía es exclusiva para “el adulto”, o “los menos infantes”, que sólo son filósofos aquellos “sabios” que han vivido y experimentado por mucho más tiempo (cronológicamente) por lo que han de haber adquirido múltiples y extensos conocimientos, razón que al parecer justificaría que se está preparado y apto para “filosofar”(pensemos también en la imagen que se tiene del

filósofo, al invocar inmediatamente la figura del sabio griego con sus ropas de telas holgadas y barbas extensas...).

“Ya que nuestra cultura define habitualmente la inteligencia en términos de la capacidad de responder preguntas más que por la capacidad de plantearlas, y en términos de competencia en la resolución de problemas más que de competencia en su reconocimiento y formulación, no es extraño que normalmente se piense que la Filosofía y la Infancia se excluyen mutuamente. Tradicionalmente se ha considerado la Filosofía como algo propio de personas mayores. Por una peculiar perversión de la lógica, ignoramos auténticas manifestaciones de razonamiento filosófico que aparecen en la infancia, ignoramos virtualmente la necesidad que tienen los niños de ser incitados y apoyados para desarrollar sus capacidades filosóficas, y luego sacamos la conclusión de que la Filosofía es por definición inadecuada para la gente joven, que no tiene talento para ella ni les interesa.”

[CITATION Lip92 \p 138 \l 13322]

Lipman se dedica a desenmascarar este supuesto poniendo en cuestión lo que se entiende como “progreso intelectual” desde la mirada oficial y la tradicionalidad de la que se afirma la escuela como institución, partiendo desde la problematización de los marcados conflictos que enfrenta al momento de hacer clases de Filosofía a los estudiantes en las Universidades(educación superior), percibiendo que las habilidades crítico-reflexivas y creativas propias para el desarrollo del pensamiento no se encuentran trabajadas o simplemente no están presentes. Desde aquí se comienza a analizar el problema que deriva de lo que se comprende como “progreso intelectual” normalmente en una escuela que parece responder al “dar cuenta” y comprobar a través de evaluaciones, pruebas, test, etc., que el contenido de nuestro propio pensamiento está siendo absorbido por el pensamiento de los estudiantes, comprendiendo y aprendiendo a ver el mundo de la misma forma que lo vemos “nosotros los profesores o nosotros los adultos”. En este sentido, los estudiantes sólo tendrían un intelecto digno de ser reconocido, al momento de desarrollar su pensamiento en el tiempo que logren asimilar las normas y verdades establecidas en un mundo ya hecho, que nosotros conocemos y enseñamos cómo es. Esto, en vez de invitarlos a conocerlo y percibirlo por sí mismos.

“Hasta que los niños no ven la realidad como los adultos, se ignora y desprecia la riqueza y finura de sus puntos de vista sobre el mundo”.[CITATION Lip92 \p 138 \l 13322]

Desde esta visión y práctica tradicional del desarrollo del pensamiento en la escuela, es lógico comprender por qué los estudiantes (en su mayoría) han opacado y olvidado su fervoroso y regocijante hambre por el conocimiento, puesto que la escuela siempre gira en torno a las respuestas correctas, a aquello que debemos conocer y aprender por alguna razón que alguien ya pensó; olvidamos el asombro por el encuentro con lo desconocido y los cuestionamientos propios porque alguna vez en alguna de nuestras clases fueron etiquetados de “irrelevantes” o “impertinentes”, impidiendo dar un lugar a una exploración en esos terrenos posiblemente desconocidos y aún no pensados, quedando deshabilitados para la posibilidad de recorrer y dejar fluir aquellos pensamientos, desclasificándolos y olvidándolos, porque así parece que “progresamos intelectualmente”, así nos sacamos buenas notas, así nos felicitan, siempre en pos de convertirnos en buenos adultos o mejor dicho en pos de “convertirnos buenos futuros ciudadanos de nuestra comunidad”.

“El debilitamiento de la imaginación, del sentido de la armonía con lo que nos rodea, de la curiosidad ante el mundo, no se consideran perdidas en absoluto, dado que se ha equiparado la madurez a la realización de tareas consideradas como la antesala de una vida adulta responsable (...)”[CITATION Lip92 \p 137 \l 13322]

“La evaluación de la inteligencia infantil ha estado con frecuencia en investigadores cuya forma de abordar el problema se basa totalmente en una observación imparcial. Muy a menudo medimos las capacidades de los niños para hacer cosas que nosotros queremos que hagan, en lugar de valorar sus capacidades para hacer lo que ellos quieren hacer(...)”[CITATION Lip92 \p 140 \l 13322]

Desde aquí podemos comprender las inquietudes que impulsan a Lipman a proponer y pensar un lugar para la filosofía en la escuela con los más pequeñitos, puesto que el objetivo principal de la *Filosofía para Niños* es ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos.

El “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos”, trae consigo múltiples obstáculos teórico-prácticos. Desde Lipman, el cómo conseguirlo y qué objetivos se fijan

desde la práctica de la *Filosofía para Niños*, se encuentran desarrollados a lo largo de toda su obra, ya que junto a otros autores ha desarrollado un currículum de *Filosofía para Niños* muy riguroso e interesante para el desarrollo de ciertas habilidades del pensamiento (otra vez no puedo detenerme a comentar este extenso programa puesto que este trabajo se interesa en invitar al lector a otro lugar).

Uno de los objetivos de este trabajo es exponer algunos puntos que nos hacen ver que en este programa no se reconocen los conflictos que se desprenden de los supuestos en los que se basa Lipman para pensar como objetivo el “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos”. Es a partir de esos supuestos que veremos sus puntos de conflicto en los siguientes capítulos.

Por ahora, para comprender qué es lo que piensa Lipman al momento de plantear como objetivo de la *Filosofía para Niños* el “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos”, haremos un breve recorrido por los objetivos que han de desarrollarse al ofrecer a los niños un curso de pensamiento filosófico.

Fines y Objetivos de la Filosofía para Niños según Lipman, Sharp y Oscanyan (1992)

Mejora de la capacidad de razonar.

Los Orígenes del Razonamiento.

Uno de los primeros objetivos es la mejora de la capacidad de razonar. Para explicarlo Lipman, Sharp y Oscanyan, nos aproximan a cuáles serían algo así como los orígenes del “razonar” partiendo desde el ejemplo de que “el razonamiento intenta hacer a favor de la mente, lo que la medicina intenta hacer a favor del cuerpo”, del cual se desprende que el razonamiento sería una especie de acumulación de razonamientos (acertados o efectivos) que han sido resultado de primeros “razonamientos erróneos”. Esta acumulación de saberes se va componiendo a través del tiempo (cronológico) con el fin de evitar lo que daña al cuerpo o no nos es deseable. De esta lógica se sigue que “el salvaje debe haber reconocido que existen

errores de razonamiento” ya que de no ser así nunca habríamos llegado a convertirnos en “una sociedad supuestamente civilizada”². Por ejemplo; darse cuenta que es más efectivo tratar la causa de los males en vez de los efectos, sería un dato comprendido como “sabiduría”. La sabiduría se fundaría, en este sentido, en base a que las incoherencias y los razonamientos erróneos nos causan muchos problemas y de esto comprenderíamos que la coherencia es una de las muchas características importantes en las cuales una educación orientada filosóficamente debería insistir.

Razonar en la infancia.

¿A qué edad comienza a razonar un/una niño/niña?

Se puede decir que los niños y las niñas piensan con inducciones y deducciones mucho antes que comiencen a utilizar el lenguaje (este simboliza las conductas y las formaliza) y también hacen inferencias (aunque los perros también las hacen), entonces habría que volver a preguntarse ¿Cuándo empieza el niño o niña a razonar filosóficamente?

Como se afirma en esta parte, si bien toda actividad filosófica implica el razonamiento, no todo el que razona está involucrado en una actividad filosófica.

Los autores afirman que los niños y niñas comienzan a pensar filosóficamente cuando empiezan a preguntar ¿por qué?

A continuación nos muestran la complejidad de esta pregunta, siendo la favorita de los niños puede apuntar simultáneamente a explicar causalmente algo y/o a definir una finalidad (¿para qué está hecho algo?, ¿con qué finalidad?, ¿para qué sirve?):

“El niño pregunta <<por qué>> desde una edad muy temprana por lo que se puede considerar muy pronto involucrado en una conducta filosófica. De hecho, el niño pequeño es tan persistente en esta conducta que, en comparación con la falta de curiosidad que caracteriza a los adultos, estamos tentados a decir que la conducta

² Sería interesante leer estas formas de racionalidad de los salvajes en relación al Pensamiento Salvaje de Levi-Strauss en donde se afirma que la complejidad del pensamiento abstracto que no es patrimonio exclusivo de las lenguas civilizadas. [CITATION Lev62 \l 13322] Esto pensado en relación a la idea de progreso y continuidad que se desprenden de estas referencias a la racionalidad desarrollada en teoría durante un determinado tiempo cronológico.

filosófica de una persona va disminuyendo con la edad.”(Lipman, Sharp, Oscanyan, 1992, pág. 137)

Permitir que el aula se convierta en un foro que pone en la mesa los temas que son relevantes para los problemas de los niños es uno de los méritos de la *Filosofía para Niños*. Estos temas abarcan una gran diversidad para que no se reduzca a una posible manipulación del pensamiento, incluyendo temas contemplativos y creativos, y a la vez se debe tener presente que la intervención de los adultos en esos momentos de indagación no necesariamente deben sintonizar con las perspectivas de los niños; el objetivo primero es que los niños exploren sus propios pensamientos.

Razonamiento e inferencia.

Los autores ponen énfasis en que las inferencias que hacen los niños pueden influir significativamente el desempeño en otras asignaturas, por ejemplo, al momento de aprender a leer si se infiere lo que se lee de forma errónea la comprensión lectora probablemente sea errónea también. Se puede pensar en la importancia de las inferencias en relación a las matemáticas, y en general en todas las áreas del conocimiento.

Es por esto que *Filosofía para Niños*, debe animar a los niños a realizar mejores inferencias, ayudándoles a identificar evidencias disponibles y apoyar en el reconocimiento de las inferencias incorrectas.

Esto puede llegar a ser muy significativo si se hace comprender a los niños, partiendo de su propia experiencia, que hay posibilidades de ir más allá de lo que ven y leen desarrollando la capacidad de extraer inferencias.

Desarrollo de la creatividad.

“Una parte poco afortunada de la educación tradicional consiste en dar por supuesto con frecuencia que la educación del rigor lógico sólo puede tener lugar a costa de la imaginación y la creatividad, como si para desarrollar las destrezas lógicas de los niños fuera necesario suprimir la espontaneidad y la imaginación. El planteamiento adoptado en

este programa da por supuesto lo contrario, que el pensamiento lógico solo se puede estimular por medio de la actividad creativa y, a la inversa, que la creatividad puede ser espoleada con el desarrollo de la capacidad lógica. Las dos marchan unidas”[CITATION Lip92 \p 143 \l 13322]

Con esta cita vemos desde dónde comprende la *Filosofía para Niños* la importancia del desarrollo del pensamiento creativo en conjunto y de la mano con el pensamiento lógico.

Uno de los ejemplos presentados por los autores nos hace pensar en lo rico y lleno de posibilidades que puede ser el abrir nuestro pensamiento cuando, por ejemplo, exploramos los resultados de “un razonamiento inválido”: El decir que de la afirmación “todas las cebollas son vegetales” se sigue que “todos los vegetales son cebollas” es un razonamiento claramente erróneo, pero podría ser interesante el imaginar un mundo en el que “todos los vegetales sean cebollas” ¿o no?

Esta habilidad del pensamiento creativo se relaciona con las experiencias concretas que tienen los niños. Pero según los autores, no todos los niños tienen esta habilidad desarrollada, o mejor dicho, no a todos los niños se les permite desarrollar esta habilidad. Es frecuente que la sociedad penalice la libre imaginación y creatividad de los niños, y los adultos no le dan mucha importancia a esta penalización.

Respecto de esta última afirmación, quisiera hacer un comentario a partir de esta cita que explica un poco las dificultades que implicaría el contexto de los niños para el desarrollo del pensamiento creativo:

“El niño de la ciudad, para el tema que tratamos, cualquier niño que tenga que enfrentarse a diario a los peligros de la pobreza, el crimen y otros aspectos de la desorganización social, va a tener grandes dificultades para sacudirse esa atmósfera de hechos concretos y poder disfrutar así de las delicias de los cuentos de hadas y de las evasiones de niños imaginarios y otras criaturas imaginarias en mundos imaginarios.”[CITATION Lip92 \p 143 \l 13322]

Esta cita puede ser leída de manera en que pareciera insinuar que el arte no rondaría con frecuencia en torno a aquellos niños de atmósferas impregnadas por estos hechos

concretos y conflictivos, y pienso que Lipman se está refiriendo a algo concreto, más inmediato: la satisfacción de las necesidades primarias como preocupación primera de los niños puede que no dé lugar a un espacio en donde se desarrolle con toda su potencia el pensamiento creativo. En este punto considero muy interesante pensar, que a pesar de esta posible insinuación, pareciera que en la realidad esto puede impulsar a que suceda todo lo contrario, es decir, estas condiciones concretas podrían potenciar un lugar para el desarrollo del pensamiento creativo y del arte, con la posible diferencia de que los niños abrirían autónomamente este espacio. Pensemos en las formas diversas de arte callejero que tienen esta atmósfera impregnada en sus enunciados y formas de interrumpir e intervenir la ciudad. Desde aquí es interesante pensar que desde estos lugares emergen muchas otras formas posibles de imaginar el mundo. La potencia del pensamiento creativo es alucinante.

Para resumir, los autores también consideran los siguientes puntos como objetivos fundamentales de la *Filosofía para Niños*, pero en esta sección nos delimitaremos solo a mencionarlos:

- Crecimiento inter-personal
- Desarrollo de la comprensión ética
- Desarrollo de la capacidad para encontrar sentido en la experiencia: *Descubrir alternativas; descubrir la imparcialidad; descubrir la coherencia; descubrir la capacidad de ofrecer razones a favor de las creencias; descubrir la globalidad; descubrir las situaciones; descubrir las relaciones parte-todo.*

Comunidad de Investigación

Uno de los objetivos fundamentales que desarrolla Lipman en su propuesta es la formación de comunidades de investigación en el aula.

“Lo que aporta la comunidad de investigación es un núcleo que representa y a la vez anticipa esta sociedad compuesta por comunidades plenamente participantes, una sociedad que es una comunidad de dichas comunidades.”[CITATION Lip98 \p 325 \l 13322]

Lipman dispone de un programa pensado para distintos rangos de edad, ofreciendo novelas filosóficas y un manual del profesor correspondiente en el que se orientan problemáticas y se proponen actividades para complementar las lecturas. Este programa debe leerse pensando en la comunidad de investigación como horizonte para que su efectividad sea significativa.

Esta comunidad de investigación es presentada por Lipman siguiendo el modelo de comunidad de investigación filosófica, del cual se sigue la forma en que se presenta el programa de *Filosofía para Niños*.

Para comprender las razones y las importancias de la comunidad de investigación, los autores analizan la comunidad de investigación desde la metáfora de la comunidad de investigación filosófica para ofrecer con mayor claridad los beneficios que nos ofrece pensado no sólo para el área de filosofía, sino que invitando a su aplicación en todas las otras áreas del “conocimiento”.

Este análisis se presenta preciso y concreto en “pensamiento complejo y educación”. Se adjunta a continuación:

“Modelo de comunidad de investigación filosófica

I. El ofrecimiento del texto

- 1) El texto como un modelo –en forma de relato- de una comunidad de investigación.
- 2) El texto como reflejo de los valores y logros de las generaciones pasadas.
- 3) El texto como mediador entre la lectura y el individuo.
- 4) El texto como el objeto de percepción más especial que es capaz de incorporar en sí mismo reflexiones mentales complejas.

5) El texto retratando relaciones humanas que pueden analizarse bajo relaciones lógicas.

6) La lectura rotativa en voz alta.

a) Las implicaciones éticas de la alternancia entre la lectura y escucha.

b) La reproducción oral del texto escrito.

c) El turno de la lectura como la división del trabajo: los inicios de la comunidad de investigación.

7) La internalización gradual de las conductas intelectuales de los protagonistas ficticios (por ejemplo, leer como un personaje ficticio realiza una pregunta puede surgirle al alumno como puede realizar preguntas)

8) Descubrir para la clase que el texto es significativo y relevante; la aprobación por parte de los miembros de la clase de tales significados.

II La construcción del plan de discusión

1) La aportación de preguntas: la respuesta inicial de la clase al texto.

2) El reconocimiento del profesor de los nombres de las contribuciones individuales.

3) La construcción del plan de discusión como trabajo colaborativo de la comunidad.

4) El plan de discusión como mapa de áreas de interés del alumno.

5) El plan de discusión como índice de lo que los estudiantes consideran importante en el texto como expresión de las necesidades cognitivas del grupo.

6) La cooperación profesor/a-alumnos/as en la toma de decisiones sobre el modo de inicio de la discusión.

III La solidificación de la comunidad

1) La solidaridad de grupo a través de la investigación dialógica.

2) La primacía de la actividad sobre la reflexión.

3) La articulación de los desacuerdos y la demanda de comprensión.

- 4) La mejora de las habilidades cognitivas (por ejemplo, el hallazgo de supuestos, la generalización, la ejemplificación, etc.) a través de la práctica dialógica.
- 5) Aprendiendo a utilizar herramientas cognitivas (por ejemplo, razones, criterios, conceptos, algoritmos, reglas, principios, etc.)
- 6) Compartiendo el razonamiento cooperativo (por ejemplo, construir las ideas sobre las de los demás, ofrecer contraejemplos, plantear hipótesis alternativas)
- 7) Internalización de las conductas cognitivas de la comunidad (por ejemplo, interiorizar los modos en que los miembros del grupo se corrigen entre sí, hasta asumir la autocorrección): <<el paso de lo intepsicológico a lo intrapsicológico>> (Vigotsky).
- 8) Ser cada vez más consciente de los elementos significativos en las diferencias contextuales.
- 9) El grupo se autoconstruye colectivamente siguiendo el argumento allí donde se ve.

IV La utilización de ejercicios y actividades para la discusión

- 1) La utilización de tópicos de la tradición académica.
- 2) Apropiación de la metodología por parte de los estudiantes.
- 3) La apertura a otras alternativas filosóficas.
- 4) La focalización sobre problemas específicos hasta poder realizar juicios prácticos.
- 5) Avance en la investigación hasta poder abordar las ideas regulativas de verdad, comunidad, persona, belleza, justicia y bondad.

V Alentar compromisos para el futuro

- 1) Explicitar responsabilidades futuras (bajo las formas de la narración oral o bien escrita de relato, poesía, pintura, dibujo, y otras de expresión cognitivas).
- 2) Reconocer las síntesis entre lo crítico y lo creativo con lo individual y lo comunitario.
- 3) Satisfacción por el hallazgo de mayor sentido y de profundidad de significado con el fortalecimiento del juicio.” [CITATION Lip98 \p 319-321 \l 13322]

La comunidad de investigación reunirá todos los elementos que se desarrollan en la propuesta de Lipman, jugando un papel fundamental al pensar lo político y sus articulaciones en la sociedad. En este sentido se concibe desde la noción del continuo “medios-fines”:

“La experiencia nos enseña además que nosotros solemos manejar fines y medios inestables, es decir, categorías cambiantes que suelen resistirse a nuestros intentos de ajuste y que requieren ser reformuladas y redefinidas constantemente para que puedan articularse eficazmente. Enfrentarse a la adaptación de los medios a los fines supone descubrir lo esquemático, reduccionista e ideológico que es nuestro propio razonamiento y por otro lado descubrir también lo intransigente y simplista que son muchos razonamientos colectivos”[CITATION Lip98 \p 323 \l 13322]

En este sentido si se indaga desde el pensamiento crítico-reflexivo y creativo, se inferiría la mejora de la razonabilidad, afirmando que si lo que se quiere es una sociedad democrática, entonces necesitamos ciudadanos que desarrollen este pensamiento.

Ahora, la cuestión es la siguiente: ¿Por qué se quiere una sociedad democrática?

“El uso y el fin del buen Razonamiento es el de llegar a buenas Nociones y a un buen juicio sobre todas las cosas; para distinguir también entre la Verdad y la Falsedad, entre lo correcto y lo Incorrecto y para actuar entonces en consecuencia” John Locke (Citado por Lipman, 1998, pág. 323)

Sería entonces también este fin de “querer una sociedad democrática” un fin, que aparentemente simple, preciso y estable, es en el fondo dinámico, cambiante y complejo, ya que en un principio supone ser el modelo organizativo que asegura la mayor calidad de vida para todos sus miembros, puede seguir indagándose, por ejemplo: ¿sólo para sus miembros?, ¿qué sucede con los animales?, ¿qué sucede con aquellos que no son miembros?...

Es por esto que Lipman nos asegura que la comunidad de investigación aporta un núcleo que representa y a la vez anticipa una sociedad compuesta por comunidades plenamente participantes, pensando una “democracia fuerte” que apunta a que la participación se produce en innumerables comunidades públicas que caminan hacia una comunidad

democrática global. Esto se pensaría desde las dimensiones pedagógicas referidas al el pensamiento crítico, la Filosofía en la escuela y el Feminismo.

“Para la Filosofía en la escuela y para el Feminismo dicha pedagogía es esencial para poder tratar el fracaso actual de nuestras estructuras sociales a la hora de actualizar los derechos de los niños y niñas y de las mujeres. La comunidad de investigación ofrece la equidad de oportunidades que históricamente se ha denegado a estos grupos. Al mismo tiempo, los estudiantes de la escuela primaria han sido denigrados y empobrecidos conceptualmente debido a ciertas teorías psicológicas que han reforzado muchos prejuicios sociales sobre las capacidades que pueden desarrollar los niños y niñas pequeños en su manejo de las ideas.”[CITATION Lip98 \p 326 \l 13322]

Es por esto que la comunidad de investigación sería fundamental para pensar cambios estructurales en la sociedad, pero es a partir de esta noción de democracia como un “fin-medio”, que se explorarán algunos supuestos, que, para lograr “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos” podrían implicar algunas complicaciones.

Capítulo 2: Vectores Clave para Cuestionar una Dirección Intrínseca de la Práctica de Filosofía para Niños Propuesta por Lipman

En el libro *Pensamiento complejo y educación* [CITATION Lip98 \l 13322] se desarrolla la propuesta de un modelo reflexivo de la práctica educativa y su relación con el pensamiento complejo o de orden superior. Estos serían dos vectores fundamentales para el ejercicio del programa de *Filosofía para Niños*.

Comenzaremos haciendo en un primer momento una resumida mención al modelo reflexivo propuesto.

El Modelo Reflexivo de la Práctica Educativa[CITATION Lip98 \l 13322]

Lipman afirma que hay tres modelos clave de instituciones públicas y privadas en nuestra sociedad. La familia, que representa la institucionalización de las conductas privadas; el estado, que representa la institucionalización de los valores públicos y la escuela, que representa una síntesis entre ambas.

En este sentido se piensa la escuela como una amalgama de intereses públicos y privados que a través de sus generaciones pasadas y actuales delibera e intenta plasmar un proyecto para ser lanzado hacia algo así como la sociedad del futuro. Lipman estaría percibiendo en cierto sentido a la escuela como aquel lugar en el cual son depositados los intereses de ambas instituciones y a partir de aquellos se forman las generaciones del futuro, teniendo en cuenta el supuesto intrínseco de que las prácticas políticas de cada familia, y cada administración estatal desearían formar a su imagen y semejanza.

Por lo tanto la escuela en mayor grado que las otras instituciones sociales sería una especie de campo de batalla:

“...el campo de batalla, la industria de la sociedad del futuro y virtualmente cada grupo o segmento social aspira a controlarla en función a sus propios fines.”[CITATION Lip98 \p 47 \l 13322]

Según Lipman, la escuela debe apuntar a una imparcialidad cumpliendo una función de legitimación de una sociedad democrática, instalándose la escuela como representante de todos los grupos sociales y no de uno en particular.

Esta concepción de la escuela nos advierte que la educación ha de reflejar los valores mayormente aceptados de la época y en este sentido la escuela “no ha de desafiar dichos valores o sugerir otros alternativos”:

“La opinión general es que la educación ha de reflejar los valores mayormente aceptados de la época: las escuelas no han de desafiar dichos valores o sugerir otros alternativos. Muchos padres sienten escalofríos con sólo imaginarse que las escuelas puedan convertirse en agentes de cambio social temiendo que ello supondría que éstas han sido raptadas por alguna facción o grupúsculo social que pretende someterlas a su voluntad. Si la escuela en cambio, viene vista como representante de todos los grupos sociales y no por uno en particular, será capaz de defender su función de legitimación de una sociedad democrática por que no habrá renunciado a la imparcialidad.”[CITATION Lip98 \p 47 \l 13322]

En esta sección Lipman advierte uno de los conflictos de esta concepción de escuela, pues tiende a convertirse en una institución muy conservadora e incluso tradicionalista (Lipman menciona que es efectivamente lo que vemos hoy en día). Un ejemplo de este conflicto es pensar en la forma en que las instituciones preparan a los futuros profesores. Los distritos escolares todavía especifican con qué libro de texto se ha de enseñar considerando poco deseable que se contratasen futuros profesores que han sido formados de formas distintas y con otros libros de texto que no sean los que ya se han dictado y consensuado, justificando la resistencia al cambio arguyendo que harían un mal a los estudiantes al prepararlos de formas diferentes, y así mismo cada punto de la cadena de engranajes que componen este sistema educativo y se ocupan de él se justificarían en las “no-alternativas”, ya que al intentar nuevos

modelos y formas educativas se encuentran luego a sí mismos en una situación fija e impotente respecto a la realización de estos.

En este momento del conflicto que Lipman nos entrega un recurso al cual la escuela puede recurrir para dejar de justificar esta resistencia al cambio y las “no-alternativas que se ven implicadas en esta concepción de escuela “imparcial”: un principio que superaría estas dificultades que implica la organización por consenso: un principio que apela a la “racionalidad”.

“El valor fundamental que fomenta el estado es el consenso, en nombre del cual se puede justificar prácticamente cualquier política económica o militar. (Las Cortes representan una excepción parcial a esta generalización en la que aparece la constitucionalidad. No obstante, las leyes aprobadas por las Cortes son generadas mediante consenso.)”[CITATION Lip98 \p 49 \l 13322]

Para comprender qué está pensando Lipman al proponer la racionalidad como principio organizativo de la escuela, recorre ciertas clases de racionalidad: a) La racionalidad medios-fines que entiende que su objetivo fundamental es el beneficio y sus políticas se convierten en medios para maximizar esos beneficios. b) La racionalidad que tiene que ver con la distribución de la autoridad en una organización jerárquica como el aparato militar, la iglesia y el estado. Y c) una clase mixta de racionalidad como por ejemplo el aparato militar que se organiza jerárquicamente pero a la vez está preparada para conseguir victorias militares.

Las escuelas entrarían en esta tercera clase:

“Las escuelas también son burocracias, con una distribución racionalizada de la autoridad, pero su objetivo es la producción de personas educadas –personas que tienen la información que necesitan tener y que son razonables hasta el punto en que se les pueda ayudar a serlo”[CITATION Lip98 \p 49 \l 13322]³

³¿Pero qué pasa si repensamos el término de *personas educadas*? ¿Cuál es esa información que necesitan tener las personas educadas? Y ¿Cuál es ese punto en el cual se es razonable hasta el punto en que se les pueda ayudar a serlo?

En este sentido pensar la racionalidad como principio organizativo significaría una práctica siempre atemperada por el juicio, comprendiendo las escuelas como las Cortes, siempre bajo el mandato de la racionalidad.

Pero comprender el mandato de la racionalidad es algo complejo. La noción de valor puede ayudar a comprender en qué está pensando Lipman al momento de proponer la racionalidad como principio organizativo y como principio al que puede apelar la escuela para abrirse a las contingencias sin perder su carácter de “imparcialidad”.

Lipman menciona que siguiendo esta propuesta, el pensamiento crítico se piensa también juiciosamente orientado tanto por criterios y por valores pero hace una distinción interesante entre lo que sería un “valor real” y un “valor ideal”:

“Existe el valor real del pensamiento crítico y el valor ideal de la racionalidad; el valor real del pensamiento creativo y el ideal de la creatividad; el valor real del juicio y el ideal de la sabiduría. El movimiento dinámico que impulsa a los procedimientos reales de la medicina hacia la salud, o de la ciencia en dirección a la verdad, o del arte orientándolo hacia la belleza, se llama *investigación* (...) La investigación en sí misma no es la relación entre los valores ideales y los reales, sino que es el proceso que revela dicha relación.” [CITATION Lip98 \p 225 \l 13322]

Y en este momento es donde la racionalidad funciona como principio organizativo, teniendo en cuenta que:

“Los valores reales –al menos aquellos que denominamos reales- se asemejan a lo que Spinoza define como bienes verdaderos: <<Se suele concebir el carácter humano como algo más estable de lo que realmente es y se entiende que no hay razones por las que no se tenga que adquirir dicho carácter. Por lo tanto, él se dispone a buscar aquellos medios mediante los cuales se pueda alcanzar ese grado de perfección y denomina a todo aquello que sirva a esos medios como el bien verdadero. El bien mayor es aquel que nos permitirá avanzar conjuntamente con los otros individuos dentro de lo posible, la posesión de ese carácter>>” Tr.R.H.M. Elwes (Citado por Lipman, 1998, pág. 223)

Esta cita nos ayuda a comprender la razonabilidad como principio organizativo con fin de legitimar una sociedad democrática, y desde este punto es que cuando pensamos la práctica educativa, implica que cada aspecto de la escolarización ha de ser defendido racionalmente a cualquier precio:

“Se han de dar las mejores razones para utilizar este currículum, estos textos, esas pruebas, aquellos métodos didácticos que para emplear otros alternativos. En cada situación es lo mismo: los niños educados en instituciones razonables son más razonables que aquellos que han crecido bajo circunstancias irracionales.”[CITATION Lip98 \p 49 \l 13322]

Los estudiantes que pasan por las escuelas han de ser tratados razonablemente en un esfuerzo para convertirlos en seres más razonables: “Escuelas más razonables significan futuros padres más razonables, ciudadanos más razonables y valores más razonables por doquier.”[CITATION Lip98 \p 49 \l 13322]

El Pensamiento Complejo

Una de las distinciones del modelo reflexivo es que tiene por objetivo conseguir la autonomía del estudiante. En este sentido se entiende:

“...por pensadores autónomos aquellos que <<piensan por sí mismos>>, que no siguen a ciegas lo que otros dicen o hacen, sino que realizan sus propios juicios sobre los sucesos, forman su propia comprensión del mundo y construyen sus propias concepciones sobre la clase de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir.”[CITATION Lip98 \p 62 \l 13322]

El modelo reflexivo aparece fundamentalmente atravesado por lo social y comunitario, tomando los juicios no como fines en sí mismos, pero si para modificar nuestras vidas de manera más juiciosas pensándolos como medio para mejorar nuestra calidad de vida.

Lipman trabaja la noción de pensamiento de orden superior desde varios otros autores que coincidirán en caracterizarlo como “un pensamiento rico conceptualmente,

coherentemente organizado y persistentemente obligatorio.”[CITATION Lip98 \p 62 \l 13322]

Lipman muestra también la controversialidad de estas características:

“Se podría argumentar que el pensamiento de orden superior no necesita ser conceptualmente rico desde el momento en que es potente, flexible y con recursos y puede aprehender elementos conceptuales y no sólo aquellos superficiales. El pensamiento tampoco necesita presentar una organización coherente desde que éste se deja impresionar por desordenadas actividades imaginativas cuya amorfidad nos forma.”[CITATION Lip98 \p 62 \l 13322]

Pero luego afirmará que no son tan sólidas, y que es necesario encontrar estas tres características –riqueza, coherencia e indagatividad– como metas y no como aquello de lo cual nunca nos desviamos. Esto para explicar que es necesario el trabajo y desarrollo de estas habilidades del pensamiento para que nuestro pensamiento llegue a ser un “pensamiento complejo”.

Para comprender el concepto de “pensamiento complejo” que nos propone Lipman es necesario hacer algunas relaciones: tenemos en un primer momento las tres características, riqueza conceptual, coherencia e indagatividad para un pensamiento de orden superior, que a la vez está compuesto de la fusión entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo (que son a su vez simétricos y complementarios), siendo este resultado un pensamiento ingenioso, flexible y con la capacidad de potenciar al máximo su efectividad de tal forma que se comprenda como:

“(…) el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan las conclusiones. El pensamiento complejo examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios. El pensamiento complejo está preparado para identificar factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño. Conlleva *pensar sobre los propios procedimientos* de la misma forma que implica *pensar sobre la materia objeto de examen*.”[CITATION Lip98 \p 67 \l 13322]

La noción de pensamiento complejo es fundamental para una educación que siga un modelo reflexivo a propósito de desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo y creativo.

Lipman menciona que la propuesta es incluir Filosofía en el currículum de la enseñanza primaria y secundaria, pero que no solo es tarea de Filosofía, sino que hay todo un trabajo para incorporar el pensamiento en todas las disciplinas (se piensa, por ejemplo en la efectividad de la comunidad de indagación como una herramienta para todas las áreas del conocimiento).

Estas nociones nos muestran cómo Lipman con su propuesta agita las formas de pensar la escuela hasta ahora con objetivo de desarrollar habilidades para la formación de ciudadanos reflexivos que “una sociedad democrática” debe tener para legitimarla. Es importante también tener presente cómo la racionalidad funciona como principio organizativo en este modelo reflexivo de la práctica educativa y la sincronía en que se deben trabajar los aspectos expuestos hasta ahora de la propuesta de Lipman:

“La comunidad del aula puede desempeñar un papel mediador entre la familia y la sociedad o entre las particularidades culturales y étnicas y la sociedad global. Pero también puede mediar entre las distintas opciones de resolución de problemas sociales por consenso democrático, por investigación científica o en aquellos casos en que sólo se plantee la utilización del poder económico o de la fuerza social(...) De esta forma, la comunidad de investigación en el aula serviría de zona de amortiguación válida, pues vetaría la toma inmediata de decisiones en cuestiones que exigen más deliberación mientras que propondría la acción inmediata en los casos que el juicio fuese ya definido y la acción obligatoria.[CITATION Lip98 \p 327 \l 13322]

Capítulo 3: Política, Imparcialidad y Pensamiento Complejo desde una Mirada Micropolítica

Hasta ahora, el objetivo ha sido invitar a aquellos que no están familiarizados con la práctica de la *Filosofía para Niños*, a conocerla y pensarla.

Considero que todos los puntos trabajados hasta ahora funcionan como catalizadores indispensables para un desarrollo efectivo de la misma.

Pero en este segundo momento me dedicaré a repensar algunos conceptos y enunciarlos en relación a ciertos aspectos desde los cuales Lipman hace su propuesta, ya que considero que, en un grado no menor, podríamos estar encontrándonos con una barrera considerable que opacaría notablemente las intenciones que se desprenden de la propuesta de Lipman.

Educación para la Democracia

Uno de los grandes asuntos que me han afluado al realizar mis primeras lecturas a Lipman es en torno al concepto de democracia, puesto que a través de los textos siempre se está pensando y manteniendo un constante diálogo con este “fin último”. Se comprende que a partir de la razonabilidad y la potencialidad de educar ciudadanos más juiciosos, más razonables, se podría experimentar una “democracia fuerte” como hemos descrito en los apartados anteriores. Pero esta inquietud deriva desde este asunto, ya que pareciera que la propuesta de Lipman implicaría una dirección contraria a la de sus intenciones.

Para comenzar a desarrollar este asunto, ¿Desde dónde piensa Lipman una educación para la democracia?

“ Consciente de las injusticias del actual sistema capitalista, de la impunidad de los poderes económicos, de la alienación del sujeto, Lipman, como pensador de la libertad

(...) –uno de los pocos intelectuales norteamericanos que osa recuperar el Marx del *Manifiesto de Partido Comunista* en su análisis sobre la opresión y la dependencia intelectual de las clases y los grupos oprimidos (Cap.15) – sigue confiando– algunos dirán que ingenuamente– en la transformación de la vida política, en la inversión de la democracia formal hacia una democracia indagadora, cuestionadora, inquisitiva y autocorrectiva, *democracia investigadora* como mecanismo de denuncia y de compensación(...) [CITATION Vir96 \p 24 \l 13322]

Luego de leer esta cita se comprenden las intenciones de Lipman al pensar la educación en función de la democracia, persiguiendo “transformación de la vida política” como menciona Virginia Ferrer.

Precisamente al momento de que percibimos como objetivo implícito en Lipman la transformación de la vida política por medio de una democracia indagadora, cuestionadora, inquisitiva, etc., en la propuesta que hemos explorado, la inquietud se manifiesta cuando este objetivo parece enfrentarse a uno de los grandes objetivos de la misma: “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos”.

Para desarrollar cuál es el asunto que nos ocupará en esta segunda parte, formularemos las interrogantes a través de ideas extraídas del trabajo del profesor Walter O. Kohan en sus ensayos sobre política, infancia y educación.

A modo de resumen, la tesis que atraviesa este conjunto de ensayos de Kohan gira en torno a poner en cuestión tres mitos que se relacionan y articulan las formas de pensar la infancia, la política, la educación y la filosofía, pero nosotros nos detendremos por ahora sólo en el primer mito, del cual se desprenderá este aparente enfrentamiento en Lipman.

El mito pedagógico de la formación política de los que llegan al mundo.
[CITATION Koh07 \l 13322].

Este mito parte desde el dispositivo socrático-platónico de la pregunta que sabe de antemano el valor de las respuestas, dispositivo que se ha instalado como una estrategia educativa para la transformación de la polis.

Kohan también nos da cuenta de que dispositivo socrático-platónico se ve actualizado en los diferentes modelos de programas para la formación ciudadana o la educación para la democracia, incluyendo en un nivel no menor, la propuesta de *Filosofía para Niños* de Mathew Lipman.

Para comprender concienzudamente este mito, y la relación que estamos haciendo con la propuesta de Lipman, nos comenzaremos deteniéndonos en la concepción de infancia que se desprende de Platón para afirmar que coincide, casi en su totalidad en la propuesta de Lipman, con la concepción de escuela en relación a la política.

Para Platón el concepto de infancia es, según Kohan[CITATION Koh07 \l 13322]:

A) Algo importante ya que el comienzo de toda obra es lo principal (*arché*), el principio de su ser presente y futuro en función de su carácter de nuevo y de tierno y como es tierno el impacto es más fuerte, la marca dura más. (En Lipman: La escuela como principio organizativo a partir de la razonabilidad)

B) Lo posible, lo que puede ser y por lo tanto lo que todavía no es: casi todo lo que el legislador, el filósofo o el político se proponga en virtud de su carácter maleable y flexible; la infancia es la enorme potencialidad de lo que se hará de ella en el futuro pero también el enorme vacío de lo que casi no es nada en el presente. (En Lipman: La concepción de escuela pensándose como el lugar en donde se define la “sociedad del futuro”)

c) Lo inferior, en virtud de su deficiente inscripción en el mundo del *logos, nomos* y *gnosis*: razón por la cual la infancia está excluida de la política. (En Lipman este enunciado podría verse fuertemente discutido. Pero aún así coincidiría en que los integrantes de la escuela están en “formación” para convertirse en buenos ciudadanos, por lo tanto, sí están excluidos de la política.)

d) Excluida del centro de la polis, de los espacios de saber y poder, de la palabra que cuenta y que vale. (Ídem c)

e) El material de un sueño político. De la utopía, el medio a través del cual el mundo será lo que todavía no es y queremos que sea. (En Lipman se aprecia al pensar su modelo reflexivo de la práctica educativa con objetivo de una educación para la democracia)

Luego de analizar e indagar brevemente por la concepción de infancia de Platón, comprendemos porqué la educación de la infancia sería entonces la estrategia principal para transformar la polis, coincidiendo en este sentido con la propuesta de Lipman.

Vemos que hasta hoy la percepción de la infancia y la mirada desde la cual se piensa la educación como medio hacia un fin político sigue vigente. Estas estructuras y modelos que se actualizan (Lipman incluido) de pensar y percibir “el enseñar y el aprender” son las razones desde las cuales se motiva este trabajo (estamos inmersos en los programas de la educación para la democracia, ignorando las complejidades y riquezas que el concepto de lo político implica), inspirada significativamente por la lectura de los ensayos de la obra “Infancia, política y pensamiento” del profesor Kohan.

Es por esto que considero necesario hacer, aunque sea una mínima intervención en la propuesta de *Filosofía para Niños* de M. Lipman, con el fin de pensar alternativas no exploradas a las relaciones entre educación, política y pensamiento.

Comenzamos esta intervención a partir de “El mito pedagógico de la formación política de los que llegan al mundo” que pone en cuestión Kohan en sus ensayos, comprendiéndolo a partir del sistema de poder que construye identidades y existencias, que está presupuesto y en circulación en las instituciones pedagógicas : el “Imperialismo de lo mismo” (N.Loraux).

El “imperialismo de lo mismo” alude a Sócrates como fundador de lo que se llama Mayéutica: La Mayéutica sería un método que no enseña contenidos, sino que extrae los contenidos “ya presentes en los alumnos”. Cuestión que supuestamente daría lugar a la palabra de los otros, se viste de una aparente ignorancia (“solo sé que nada sé”, ¡pero sí que lo sabe!)

“Intentaremos mostrar que Sócrates se sitúa a sí mismo como alguien que sí sabe y que desplaza a todos los otros a la posición de los que nada saben o, por lo menos, no saben

lo que es más importante saber y da sentido a todos los otros saberes.”[CITATION Koh07 \p 36 \l 13322]

Desde esta primera crítica al mito pedagógico, que se mantiene aún en los marcos teórico-prácticos que estructuran las prácticas en la escuela, podemos alertarnos ante una primera dificultad presente en el programa de *Filosofía para Niños* en relación a los propósitos de Lipman, puesto que la Mayéutica, no enseñaría a buscar por sí mismos lo que quieren buscar, sólo aprenden a reconocer lo que en este caso, Sócrates quiere que reconozcan.

Pero ¿existe alguna relación entre este “imperialismo de lo mismo” y la propuesta de Lipman?

En la conclusión final de “Pensamiento complejo y educación”, Lipman hace una referencia que puede ser clave en este momento respecto de Sócrates y Platón respecto del diálogo con Menon:

“Así, Menon pregunta a Sócrates: <<¿Es enseñable la virtud?, ¿o es algo que viene con la práctica?>>, y Sócrates le replica: <<No sólo no sé si es enseñable, sino que tampoco que lo sea la virtud en sí.>> La discusión se articula alrededor de la enseñabilidad o no de la virtud en función a si se puede traducir como conocimiento o no. Pero lo cierto es que Platón presenta un interés profundo en la cuestión sobre lo qué es o no es enseñable.

Este tema sigue preocupándonos hasta hoy y lo seguirá haciendo. (...) Nosotros no entramos en esta polémica y nos aferramos a la concepción de Ryle, referida en el cap. 11, según la cual tú no puedes enseñarme a pensar por mí mismo, pero sí puedes crear un ambiente en el que yo pueda captar cómo enseñarme a mí mismo a pensar por mí mismo.” [CITATION Lip98 \p 341 \l 13322]

Teniendo en cuenta que se desprenden de este punto el cuestionamiento del aprender y el enseñar, y a qué se refiere Lipman con “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos”, desarrollaremos esta parte en torno a lo que se comprende como “imperialismo de lo mismo”.

Kohan analizará el “Menon” de una forma muy diferente a cómo Lipman lo menciona en la conclusión de su libro.

Comenzaremos entonces, por analizar de dónde y a qué se refiere exactamente con esta problemática del “Imperialismo de lo mismo”, que siendo determinante para la relación entre la Filosofía y la educación en el mundo griego, parece que ha sido determinada bajo la condición de excluir todo aquello que se considera otro: “Estamos nosotros y todos los otros”, constituyéndose esta relación a partir de una imagen hegemónica de sí mismos, del profesor y el filósofo, expulsando todo lo que fuera distinto de esa imagen.

Para entender el problema y reconocer la imagen de profesor que se desprende de esta noción, es importante mencionar los Diálogos de Sócrates.

Sócrates fundador de la Mayéutica: reiteramos que este método “no enseña sino que extrae los contenidos ya presentes, siendo el primer profesor de Filosofía que daría lugar a la palabra de los otros”. Pero nos preguntamos ¿qué relaciones con los otros se presupondrán en nombre de la Filosofía como profesor?, ¿Y si la Filosofía afirmada por el profesor totaliza a partir desde su propia imagen el ámbito de lo pensable?

Aquí la primera problemática imprescindible es la imagen del pensamiento que nace, afirma y lega para la Filosofía, un poder que se ejerce para sí y para los otros por Sócrates. Esta imagen perdura hasta el día de hoy determinando cómo debe ser la relación Estudiante-Profesor y bajo qué circunstancias llevarse a cabo.

Desde aquí la figura de Sócrates de “aparente ignorante” (“solo sé que nada sé”) se nos torna borrosa al analizar las lecturas del “Menón” y del “Eutifrón”, rompiéndose completamente esta imagen de que Sócrates “no sabe”, y al contrario, nos muestra cómo Sócrates se sitúa a sí mismo como alguien que sí sabe y más aún, desplaza a todos los otros a la posición de los que nada saben, revelando el paradigma en el que hasta el día de hoy encontramos su legado.

Kohan comienza el análisis: En el Menón, pareciera que para Sócrates enseñar filosofía es una tarea iluminadora e ilustrada, y se debe arrancar de la relación que tienen con el saber

para que se den cuenta de que no saben lo que creen que saben, siendo él, el único privilegiado dueño del saber humano.

Todo comienza con la pregunta de si la *areté* (virtud) puede ser enseñada. Sócrates comienza inmediatamente su hechizo, sus preguntas tales como ¿sabes realmente qué es la virtud?, llegando a conclusiones de que la virtud al final va de la mano de la justicia...etc., hasta que finalmente lleva a Menón a darse cuenta que en realidad nada sabe sobre la virtud, poniéndolo en un estado de completa aporía.

Ahí el hechizo está consumado. Pero Menón le advierte “no haces sino caer tu mismo en aporía y hacer que los otros caigan en aporía”. Esto comienza un debate en torno al saber, desde el no saber, el cual es “ganado” finalmente por Sócrates por medio del ejemplo del esclavo de Menón, el cual “nada sabía” y que, por medio de Sócrates comienza a responder correctamente las preguntas, tal como Sócrates quería.

¡Pero!... Es Sócrates quien ha preguntado todo el tiempo. A pesar de que él afirma que nada ha enseñado al esclavo, y que solo lo ha conducido a sacar lo que él mismo guardaba en sí mismo, sí “enseña” cosas a éste. Pero no es exactamente como él dice que es, sacando desde el propio esclavo el conocimiento, puesto que sus preguntas solo pueden ser respondidas en una dirección y esa es la dirección que Sócrates dirige, y cuando no lo son, son infinitamente reformuladas hasta llegar a la respuesta esperada.

Esto, significa en otras palabras, que el esclavo de Menón no aprende a buscar respuestas por sí mismo y es más, pareciera que sin el maestro nada podría busca; nos encontramos con el ideario pedagógico tradicional desde el cual se piensa la relación estudiante-profesor: “para aprender es necesario seguir a alguien que ya sabe aquello que se quiere aprender”.

Para seguir analizando desde dónde comprender esta problemática del “imperialismo de lo mismo” Kohan analiza el Eutifrón. En este diálogo se encuentra con una situación similar, pero en el encuentro de Sócrates con Eutifrón pasa algo inesperado, pues al intentar que Eutifrón abandone la certeza de su saber, él se arranca:

“Así, el Eutifrón acaba siendo un ejemplo de esas conversaciones en las que el interlocutor no consigue dar una respuesta a Sócrates que le resulte satisfactoria sobre el asunto indagado. En este caso, Sócrates no está satisfecho con las respuestas otorgadas al <<qué>> de lo sagrado y lo profano. El desenlace del diálogo es aporético. (...) Después de la enésima y última insistencia de Sócrates para que le enseñe qué es lo sagrado y lo profano, Eutifrón sale corriendo; a las apuradas, se escapa de Sócrates.”[CITATION Koh07 \p 47 \l 13322]

Puesto que Sócrates solo quiere llegar a escuchar una cosa, y a pesar de que Eutifrón le responde su pregunta en variadas ocasiones con argumentos significativos, Sócrates no escucha, pues solo escucha lo que quiere oír. Aquí no logra hacer lo que dice en el Menón que hace con los que dialogan con él: sacarlos de su lugar. Solo lo logra de manera física.

Aquí Sócrates Muestra otra imagen que sigue hoy en la Filosofía: Ha silenciado la otredad de los otros pensares. El filósofo se ha quedado a un lado y, al otro lado, el que no ha aceptado como piensa el filósofo.

Y hemos llegado a nuestro punto de conflicto: ni el esclavo de Menón, ni Eutifrón han aprendido a buscar por sí mismos lo que quieren buscar.

Kohan nos entrega un gran elemento para comprender los supuestos que operan detrás de esta forma de enseñar y aprender:

“Y enseñar y aprender han sido comprendidos, tradicionalmente, según la lógica de la transmisión. Estamos acostumbrados a pensar que enseñar sería brindarle algo a quien no lo posee, en tanto que aprender sería traer para sí el signo, la señal, que está en quien enseña. (...) O bien les damos todo o no les damos nada. Les damos las preguntas y las soluciones o los dejamos que pregunten sus preguntas y respondan sus respuestas. Pensamos por ellos o los dejamos que piensen lo que quieran pensar. Les pasamos nuestros valores o dejamos que valoren lo que se les ocurra valorar.”[CITATION Koh07 \p 56 \l 13322]

Desde aquí propiciamos el primer encuentro que debe ser mencionado al momento de considerar las intenciones de Lipman, en torno al desarrollo del pensamiento complejo con el fin de “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos”.

Nos encontramos con que Lipman escribe desde esta forma específica de relación entre Educación, Política y Filosofía, y Kohan lo percibe:

“Estamos inmersos en una tradición muy fuerte que ha situado la filosofía al servicio de la formación política de los infantes: o bien la filosofía es pensada para formar ciudadanos, para consolidar la democracia o para plasmar los valores que consideramos <<superiores>> (respeto, tolerancia, solidaridad o cualquier otra palabra de ese orden..) (...) En otras palabras, proyectamos nuestra polis ideal y pensamos que una educación filosófica de la infancia nos acercará a esa polis.”[CITATION Koh07 \p 68-69 \l 13322]

Siguiendo esta lógica podemos percibir un primer vector significativo para elucidar la dirección que podría tomar la lectura de Lipman, puesto que esto puede significar un obstáculo más que una potenciación de uno de los objetivos clave en la propuesta de Lipman: “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos”.

Aunque Lipman reconoce y resalta este “ayudar” a aprender a pensar por sí mismos, se está pensando en pos de un fin político que, a pesar de desarrollarlo muy detalladamente viene a ser una “solución al mundo”, un proyecto a cumplir con el propósito de mejorarlo a través de la escuela como mediadora y a la vez como principio organizativo. Pero es complejo si lo leemos desde Kohan, puesto que pareciera que en Lipman encontramos este mismo punto funcionando al pensar la educación para la democracia y/o para plasmar los valores que “nosotros los adultos” consideramos necesarios para contribuir con nuestro ideal político.

Desde el momento en que Lipman plantea una visión de la escuela como una industria para el futuro, identificamos la presencia del mito que disputa Kohan. Percibimos en la obra de Lipman a la escuela (y la infancia capturada en ella) como material de un sueño político, como un medio a través del cual el mundo será lo que todavía no es y queremos que sea:

“Desde el momento en que la sociedad es el producto de las escuelas, la calidad de su democracia reflejará la calidad de sus procesos educativos”.[CITATION Lip98 \p 325 \l 13322]

Independiente de las razones que nos da Lipman, utiliza como estrategia principal la educación de esta infancia con el propósito de transformar vida política para la legitimación de la democracia.

Entendiendo que la educación es inseparable de la política percibimos como primer conflicto que al leer en la propuesta de Lipman, las categorías que operan sobre la base de este mito no se cuestionan en ningún momento.

Ahora podemos volver a leer (desde este mito) uno de los enunciados que anteriormente en el texto me ha provocado cierta inquietud cuando Lipman se refiera a las personas educadas como “aquellas que tienen la información que necesitan tener y que son razonables hasta el punto en que se les pueda ayudar a serlo”. Independiente de la información que sea, responde a este modelo que no está en sintonía con las intenciones que podemos inferir y sentir en torno al pensamiento reflexivo y autónomo que propone Lipman.

Debemos detenernos a repensar el concepto de lo político, y como bien explica Kohan, repensar las relaciones que siguen operando hasta el día de hoy en nuestros modelos educacionales que responden a esta relación entre política, infancia y educación, de lo contrario, inclusive pensando en las intenciones que tiene Lipman, se puede leer su propuesta con el peligro de perpetuar este “imperialismo de lo mismo”.

Educación para los Valores Cívicos[CITATION Lip92 \p 305 \l 13322]

“... si queremos que los niños sean responsables cuando sean adultos, deberíamos hacerles asumir responsabilidades mientras son niños. Si queremos que respeten los procesos formales y se los garanticen a los demás, deberemos tratarles a ellos con el mismo respeto a los procesos formales. Y si queremos ciudadanos adultos que sean racionales con respecto a los valores, deberíamos introducir a los niños en la

investigación en los valores de tal manera que puedan descubrir por sí mismos que aquello que posee un valor genuino no es el objeto de un deseo cualquiera, en todo caso trivial e inmaduro, sino que más bien es aquello cuya pretensión de ser algo de valor está apoyada por la reflexión y la investigación.”[CITATION Lip92 \p 336 \l 13322]

La lectura de esta cita luego de haber leído el apartado anterior, puede hacernos mucho ruido, pero a la vez es esclarecedora en cuanto al problema que implicaría el tomarla como una verdad para comenzar a trabajar con el proposito de una apertura e invitación “a ayudar a que los niños y niñas piensen por sí mismos”.

En las escuelas actualmente se piensa desde esta lógica, se siguen los diversos modelos de programas educativos para la democracia seguidos de una educación para los valores. Esto se ve reflejado en la práctica concreta de las actividades planificadas normalmente por el departamento de orientación de las escuelas, que en mayor o menos grado tienen los mismos objetivos enunciados en la cita anterior.

Kohan trabaja descubriendo los supuestos que operan detrás de esto, ayudándonos a ver la contradicción peligrosa que opera en este sentido: Lipman enuncia la importancia y el objetivo de su trabajo al trabajar y proponer el desarrollo de las habilidades del pensamiento critico-reflexivo y creativo, el ayudar a que los niños piensen por sí mismos de una forma autónoma; pero detrás de esta propuesta se nos repiten los patrones encontrados que perpetúan el modelo de enseñanza heredado desde el “Imperialismo de lo mismo”.

En este sentido quisiera comentar y detenerme brevemente en uno de los ensayos de Kohan que refieren a este problema, y que a su vez nos ideas para pensarlo de otras formas.

El ensayo que será comentado a continuación para afirmar esta intervención a Lipman se titula “Una infancia para la educación y para el pensamiento”[CITATION Koh07 \p 83-100 \l 13322]

El profesor Kohan nos presenta el pensamiento de Gilles Deleuze en cierta intensidad como una “herramienta” para remover las categorías en las cuales se sostiene la concepción

contemporánea de infancia⁴ desde la cual se teje toda la gama de dispositivos educacionales y políticos.

Para comenzar intentaremos comprender el conflicto que nos hace intervenir la propuesta de Lipman, desde la pregunta: ¿Cómo podemos pensar de otras formas las relaciones existentes entre política, educación y filosofía?

Kohan nos sitúa en un primer momento en un intersticio entre Deleuze y la educación citando a François Zouabichivili:

“Teoría de la enseñanza en la obra de G. Deleuze:

- 1.-Se enseña lo que se investiga y no sobre lo que se sabe.
- 2.-No sabemos cómo alguien aprende algo: hay algo de misterioso de indescifrable en los caminos que alguien transita para aprender lo que aprende.
- 3.- La actividad de pensar -y el enseñar y el aprender serían formas de pensar- no tiene que ver sólo con la búsqueda de soluciones, sino con el trazado y disposición de los problemas que esas soluciones buscan responder.”[CITATION Koh07 \p 85 \l 13322]

Desde esta teoría, podemos hacer algunas relaciones en torno a la propuesta de Lipman. Parecen ser muy diferentes en algunos aspectos pero también coinciden en otros. De todas formas puede ser interesante leer el desarrollo de la propuesta de *Filosofía para Niños* a “contrapelo” de esta teoría de la enseñanza de G. Deleuze.

⁴Es importante mencionar que no se ha desarrollado el concepto de infancia en este trabajo, pero sí hemos desarrollado cualidades y lugares de los niños y niñas en torno a Lipman. Quisiera dejar en evidencia que en esta parte se trabajará desde la lógica de las relaciones existentes entre política, educación y filosofía recién desarrolladas en los apartados anteriores.

Capítulo 4: La Noción de Dispositivo para Re-Pensar la Práctica de la Filosofía con/para Niños y Niñas

Una de las grandes interrogantes que me han surgido con la lectura de la propuesta de Lipman en torno a pensar la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo y creativo pensando en “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos ”, parten de una dirección implícita que toma al momento en el que este ejercicio pareciera trabajar al servicio de determinados fines prácticos: la educación para la democracia y la educación para los valores cívicos... ¿No estaríamos cayendo en el imperialismo de lo mismo otra vez, a pesar de ser conscientes de estos supuestos? ¿Hasta qué punto la propuesta de Lipman permite cuestionar las prácticas que trabajan al servicio de estos fines prácticos? ¿No estamos reafirmando estas formas de percibir el mundo en vez de abrimos a otros mundos posibles, a otros encuentros? ¿No estaríamos moldeando las potencias del pensamiento infantil en vez de aumentar su potencia y darle un posible lugar a esta “transformación de la vida política” a la que se refería Lipman? O quién sabe... un no lugar, un nuevo lugar...

Kohan como un “Cientista” de los Dispositivos

En esta última parte quisiera introducir la noción de dispositivo de Foucault y Deleuze, como una herramienta desde y con la cual leer la propuesta de Lipman, con el fin de “comenzar” a pensar desde otros lugares la relación “aprender-enseñar” y sobre todo para abrir posibles otras relaciones entre el pensamiento, la escuela y la política.

Para introducir esta noción y desplegar el pensamiento para pensar esta relación del enseñar y el aprender, partiré desde una apuesta del profesor Kohan:

“... según Deleuze, el aprender va mucho más allá del saber, <<abarcando la vida toda, entera, en su curso apasionado e imprevisible>>”[CITATION Koh07 \p 87 \l 13322]

Sólo con este enunciado nos encontramos que al momento de leer la propuesta de Lipman, se puede sentir la intensidad con la que está pensando su objetivo: ayudar a que los estudiantes piensen por sí mismos con el fin de legitimar la democracia (cuando estos sean ciudadanos razonables, responsables y reflexivos). Pero luego se nos torna necesario el interrumpir su lectura al percibir esta aporía: incentiva y considera necesario una nueva forma de pensar el curriculum de la enseñanza primaria y secundaria, con fin de cambiar la vida política desde los malestares que le provoca el sistema capitalista, pero siguiendo su lectura, terminaría afirmando un modelo organizativo de la polis (en este caso educar para la democracia y para los valores), cayendo en una especie de círculo infinito de afirmación del “imperio de lo mismo”, cerrando posibles aperturas a pensar otras formas de pensar y percibir el mundo que, como diría Kohan, aún no han sido pensadas.

En esta parte quisiera proponer a Kohan como un “cientista de los dispositivos”: Kohan piensa la filosofía, la política y la educación en torno a la vida en su totalidad, identifica planos y líneas de rupturas, desde los cuales emergen conceptos que abren ramas de posibilidades que antes no fueron: imaginemos cómo brota la savia de los arboles, resultado de los flujos que los componen y a la vez resultado de sus condiciones materiales y el contacto con el entorno, se compone del todo. Así mismo brotan las subjetividades, compuestas y atravesadas de múltiples dispositivos que nos determinan.

Este es un ejemplo de cómo Kohan ha indagado y se ha desdoblado en los dispositivos en los que estamos inmersos al proponer otras formas de pensar la educación, la filosofía y la política, que nos puede servir de ejemplo para comprender las potencialidades que están ahí pero no las vemos.

El catalizador de estos conceptos que motivan esta idea de Kohan es Gilles Deleuze. Es Deleuze quien presta especial atención a la infancia, (Kohan desarrolla en su amplitud el concepto de infancia, pero no hemos podido detenernos para desarrollarlo en este trabajo) pero pensará la infancia como un devenir infantil. Se desplaza el concebir la infancia como un momento determinado cronológicamente por la edad de una persona, sino que se piensa como un “devenir infantil”, devenir de las intensidades (aion), de las transformaciones y la vida toda.

Desde aquí Kohan dirá que Deleuze nos ayuda a pensar un mundo nuevo en la educación, en la filosofía y en el pensamiento. (Pensemos esto como la apertura que necesitamos en Lipman para romper con ese círculo de afirmación que aparece como barrera para “ayudar a los niños y niñas a pensar por sí mismos).

Pero no será en torno a los escritos de Deleuze sobre la educación, ni en alguna forma de pensar a Deleuze como el que nos muestra el modelo oficial del cómo enseñar y aprender... No.

Kohan partirá desde un “entre” Deleuze y la educación, motivado por los escritos de Schérer (2005) que ponen su atención en la cita que ha abierto este apartado.

Desde aquí Kohan se sitúa para proponer lo siguiente:

“repetir –deleuzianamente, sin imitar, sin modelo, de manera libre y compleja- el gesto deleuziano del pensamiento a partir de, en medio de y atravesados por teorías y prácticas educativas; en palabras más simples, intentar, aun con los límites y las reservas notorias del caso, hacer lo que Deleuze dice que es interesante hacer para la filosofía; hacer filosofía, a secas, en medio de la educación, a propósito de la infancia. Este movimiento se despliega en , por lo menos dos momentos: interrumpir una lógica del pensamiento dominada por ideas como representación, modelo, trascendencia, repetición de lo mismo, cuerpos orgánicos y resituar esas ideas en su reverso: en la inmanencia, en un nomadismo, en los cuerpos sin órganos.”[CITATION Koh07 \p 86 \l 13322]

Esto sería entonces partir desde la práctica de la “filosofía a secas”, pensando siempre en el meollo del pensamiento de Kohan: “abrirse a otras posibilidades que nos permitan pensar aquello que aún no ha sido pensado pensado”, reconocer la fuerza del pensamiento no sólo en la educación, sino que en cualquier otro campo “de la vida” incluyendo a su vez una potencia pedagógica pensada desde la potencia de lo múltiple, de lo ya pensado para abrir cabida a otros mundos posibles como un trabajo político del pensamiento, en el cual se afirma una política no dogmática ni fascista, sino que una política de lo múltiple y de la singularidad.

Esta lectura y apuesta de Kohan, resulta fundamental para pensar la práctica de la Filosofía con/para niños.⁵ Pero especialmente al momento de pensar en la propuesta de *Filosofía para Niños* de Lipman.

A partir de este punto quisiera desarrollar la última parte de este trabajo, en la cual invitamos a recorrer globalmente la noción de dispositivo para comprender por qué este concepto podría ser un catalizador clave en el/la profesor/a al momento de leer la propuesta de Lipman, en relación a practicar y experimentar esta potencia del hacer “filosofía a secas” que propone Kohan.

¿Qué es un Dispositivo?

Michel Foucault.

El análisis de los dispositivos y la noción de dispositivo son un eje fundamental en la obra de Michel Foucault a pesar de que en muy pocas ocasiones se ha referido a este concepto en su especificidad.

En los siguientes 3 niveles de problematización de los dispositivos, es importante que estemos pensando en cómo funcionan los “conceptos” que hemos puesto en relación a lo largo de este trabajo: Práctica educativa (Educación), Política y Pensamiento, y la relación “aprender-enseñar”.

En una entrevista, conocida como “El juego de Michel Foucault” encontramos pasajes que esclarecen algunos puntos fundamentales de lo que es un dispositivo, ya que responde directamente la pregunta qué es un dispositivo. Fanlo, L.G (2011), ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Agamben y Deleuze, (1-6), recuperado el año 2017 de <https://www.aacademica.org/luis.garcia.fanlo/2.pdf> , al leer esta entrevista a Foucault, identifica 3 niveles de problematización:

⁵Kohan diría de Filosofía *con* niños, y no *para* niños.

1.-El dispositivo es una red: Esta primera problematización se comprende desde la imagen que se presenta en conjunto al pensar el dispositivo. Esta imagen es, fundamentalmente un conjunto heterogéneo, que comprenderá desde discursos, hasta instituciones como tales, incluyendo sus construcciones físicas y relaciones implícitas y explícitas que tiene en relación a otros dispositivos. Los elementos del dispositivo, pertenecerán tanto a lo dicho como a lo no-dicho, y los “entres”(inter), que puedan establecerse entre estos elementos.

2.- La Naturaleza de la Red: Aquí en esta segunda problematización, se refiere a la naturaleza del vínculo que puede existir entre los elementos heterógenos, existiendo un juego de intercambios de posición que pueden tener las funciones de estos elementos ya mencionados.

3.- Dispositivo y acontecimiento: Y en la tercera problematización hace notar la emergencia del dispositivo, que en relación a algún momento histórico dado, ha tenido como función mayor responder a una urgencia.

Esta primera descripción de los niveles de problematización nos hace pensar en qué lugares situamos las nociones trabajadas, con qué tienen relación y en qué momentos se han cuestionado al punto de tener cambios significativos en su concepción. Ahora recalcaremos que es desde el tercer nivel de problematización cómo la noción de dispositivo nos ayuda a seguir la idea de este “hacer filosofía a secas”, puesto que el dispositivo, o un dispositivo en particular, nunca se reduciría a prácticas meramente discursivas (pasamos de la episteme y las formas de ordenar las verdades), sino que además se fijará en las prácticas no-discursivas, por lo que es importante poner en evidencia uno de los supuestos que se mencionan implícitamente en el apartado anterior respecto de la percepción del tiempo cronológico y continuo: La Historia y los discursos siguen esta lógica temporaria, lo que hace percibir la Historia como una sucesión de acontecimientos que están en constante diálogo, afirmando la concepción de Historia a través de los documentos y archivos escritos y establecidos por los “vencedores” de los acontecimientos, estableciendo narraciones de verdad.

Podríamos poner en cuestión esta forma de concebir la Historia. Y desde una mirada micropolítica, sería este un ejemplo de cómo “interrumpir la lógica del pensamiento dominadas por ideas como representación, modelo, trascendencia, repetición de lo mismo”.

Para seguir con este ejemplo, nos encontramos en la arqueología del saber una disyuntiva en torno al lineamiento y percepción de la Historia y sus acontecimientos al que responde este planteamiento:

Por detrás de la historia atropellada de los gobiernos, de las guerras y de las hambres, se dibujan unas historias, casi inmóviles a la mirada, historias de débil declive: historias de las vías marítimas, historia del trigo o de las minas de oro, historia de la sequía y de la irrigación, historia de la rotación de cultivos, historia del equilibrio obtenido por la especie humana, entre el hambre y la proliferación. Las viejas preguntas del análisis tradicional (¿Qué vínculo establecer entre acontecimientos dispares?, ¿Cómo establecer entre ellos un nexo necesario?, ¿Cuál es la continuidad que los atraviesa o la significación de conjunto que acaban por formar?, ¿Se puede definir una totalidad o hay que limitarse a reconstituir los encadenamientos?) se remplazan en adelante por interrogaciones de otro tipo: ¿Qué estratos hay que aislar unos de otros?, ¿Qué tipos de series instaurar?, ¿Qué criterios de periodización adoptar para cada una de ellas?, ¿Qué sistema de relaciones (jerarquía, predominio, escalonamiento, determinación unívoca, causalidad circular) se puede describir de una a otra?, ¿Qué series de series se pueden establecer?, ¿y en qué cuadro, de amplia cronología, se pueden determinar continuidades distintas de acontecimientos?.

[CITATION Fou70 \p 4 \l 13322]

Esta cita nos invita a pensar qué otras formas y acontecimientos han quedado fuera del discurso y la Historia hasta ahora, y también, en un mayor o menor grado, nos puede remitir a las intenciones que se leen en Lipman al momento de pensar en sus motivos por los cuales quiere “cambiar la vida política”.

Esta es la primera motivación para pensar desde la noción de dispositivo en torno a la(s) práctica(s) de la Filosofía con/para niños y niñas. Tener en cuenta lo que implica pensar desde un análisis constante de los dispositivos, atravesados por los dispositivos, podría ser

fundamental al momento de re-pensar la escuela y su relación con la política, sobre todo al tener presente que somos subjetividades sujetas a determinados discursos de verdad.

Gilles Deleuze: ¿Cómo discernir el dispositivo?

La forma en que Deleuze describe cómo discernir un dispositivo es interesante para volver a leer a Lipman y pensar las prácticas educativas en relación a los múltiples dispositivos que convergen, o se desprenden, o pasan por y en ellas. Como ya se ha mencionado, en esta última parte se invita a los profesores de filosofía y sobre todo a los profesores de filosofía con/para niños y niñas a hacer “filosofía a secas” (como apuesta Kohan), teniendo presente esta forma de discernir los dispositivos que se desarrollará globalmente a continuación:

Primero, Deleuze nos dirá que lo primordial para discernir las líneas de un dispositivo supone en cada terreno trazar un mapa, cartografiar, medir este territorio desconocido; en este sentido “hacer un trabajo de campo”. Pensemos en los antropólogos que han destacado y concentrado sus habilidades en esta práctica al momento de observar “desde” las comunidades otras (un antropólogo no finaliza su preparación sin realizar trabajos de campo).

Para esto, al momento de cartografiar espacios, territorios, campos, de los cuales nos ocuparemos, es importante comprender las dimensiones de un dispositivo:

Ahora indagaremos siguiendo a Deleuze, las primeras dos dimensiones de un dispositivo son aquellas que Foucault distingue como las curvas de visibilidad y las curvas de enunciación: Máquinas de hacer ver y de hacer hablar (es importante ir imaginando estas nociones, para hacernos una imagen de cómo se entrelazan e interactúan los dispositivos y “entre dispositivos”):

1º Dimensión; Las curvas de visibilidad:

La visibilidad no se refiere a una luz que vendría a iluminar objetos preexistentes, como si estuviéramos a la espera de descubrir qué es lo que hay detrás de lo que no vemos. Son líneas de luz que formarán figuras variables y propias de tal o cual dispositivo.

Son líneas de luz que penetran el dispositivo demarcando así un haz que va tomando formas propias de cada dispositivo, es decir, a cada dispositivo le corresponde su propio régimen de luz: “la manera en que ésta le golpea, se difumina y se difunde, distribuyendo visibilidad e invisibilidad, haciendo surgir o desaparecer objetos que no pueden existir sin ella.”[CITATION Gil12 \p 11 \l 13322]

2º Dimensión; Las curvas de enunciación:

Los enunciados consignan a líneas de enunciación sobre las que se distribuyen las posiciones diferenciales de sus elementos. Esto es debido a que las curvas son en sí mismas enunciados ya que los enunciados son a la vez curvas que distribuyen variables que se definen en determinado momento una ciencia, un género literario, un estado de derecho, un movimiento social, etc., precisamente por los regímenes de enunciados que originan.

“No se trata de sujetos ni de objetos sino de regímenes que se definen mediante lo visible y lo enunciable con sus derivaciones, transformaciones y mutaciones. Y en cada dispositivo las líneas franquean umbrales, en función de los cuales se presentan como estéticas, científicas, políticas, etc.”[CITATION Gil12 \p 12 \l 13322]

3º Dimensión; Líneas de Fuerza:

Las líneas de fuerza se producen en toda relación que va de un punto a otro, pasa por todos los espacios del dispositivo, que vendrían a rectificar las curvas de enunciación: “... trazando tangentes, desarrollando trayectos de una línea a otra, realizando intercambios entre el ver y el decir y viceversa, actúan como flechas que no cesan de entrecruzar palabras y cosas, que no cesan de ir en cabeza.”[CITATION Gil12 \p 12 \l 13322]

6Gilles Deleuze, ¿Qué es un dispositivo?, 1989, Pág. 12.

Las líneas de fuerza, son invisibles e inexplicables, apareciendo estrechamente ligada a las demás, y sin embargo resulta discernible. Esta dimensión es la que Foucault trazará como la dimensión del poder (que al igual que el poder se conforma junto al saber). Tenemos entonces la dimensión del espacio interno al dispositivo y a la vez variable con los dispositivos.

4º Dimensión; Líneas de subjetivación o dimensión del sí mismo:

Esta dimensión emerge de una crisis generada en el pensamiento de Foucault, como si se hubiera visto obligado a reconfigurar el mapa de los dispositivos.

“...encontrarles nuevas orientaciones posibles para no dejar que se cierren simplemente sobre líneas de fuerzas infranqueables que podrían imponerles contornos definitivos (...) Foucault por su parte, presiente que los dispositivos que analiza no pueden quedar circunscritos por una línea envolvente sin que otros vectores pasen todavía por encima o por debajo: << ¿Cruzar la línea, pasar al otro lado?>>, dice Foucault. Rebasar las líneas de fuerza...” [CITATION Gil12 \p 14 \l 13322]

Deleuze explica que cuando se rebasan las líneas de fuerzas y cuando no entran en relación con otras fuerzas, retornan sobre sí, ejerciéndose sobre sí mismo o generando su propia afectación.

Esta dimensión del “sí mismo” también implica un proceso que produce las subjetividades en un dispositivo. Es decir, la subjetividad es una línea que va trazándose en la medida en que el dispositivo le deje o lo posibilite y, que al momento de emergerse convierte en una línea de fuga, que emerge “desde” y “con” las líneas precedentes.

En esta dimensión nos detendremos en torno a nuestro fin, puesto que el Sí mismo no es un saber ni un poder sino que es:

“Es un proceso de individuación que recae sobre grupos o personas y que se sustrae tanto a las relaciones de fuerzas establecidas como a los saberes constituidos: como

una suerte de plusvalía. No es seguro que todo dispositivo lo incluya.”[CITATION Gil12 \p 14 \l 13322]

Esta parte es clave, “no es seguro que todo dispositivo la incluya”, quiere decir que existen dispositivos desde los cuales las líneas de fuerza no pueden escaparse. Esto puede llevarnos a pensar que hay ciertas subjetividades que nunca podrán emerger si nuestras líneas de fuerza y enunciación recorren solamente por estos dispositivos en los que no incluyen estas suertes de plusvalías, es por esto que sería interesante presentar este constante análisis de los dispositivos con objetivo de movilizar los cuerpos y desplazarlos de un dispositivo a otro para la emergencia de estas subjetividades, que según su lugar en el mapa, no debieran emerger.

Entonces siguiendo dentro de este tejido, Deleuze se pregunta por la posibilidad de que estas líneas de subjetivación, o líneas de fuga no supongan un límite extremo de un dispositivo y si no facilitarían el paso de un dispositivo a otro (en este sentido serían una anticipación a las “líneas de fractura”)

Para comprender los procesos de subjetivación, Foucault nos muestra que estos adoptan eventualmente formas diferentes, por ejemplo, al modelo griego: los dispositivos cristianos, en las sociedades modernas, etc.

De esto se puede seguir la importancia e influencia de estos procesos de subjetivación al meollo de la apuesta de Kohan: si pensamos teniendo en cuenta estas líneas de fractura y subjetivación, podríamos pensar en estas otras formas que aún no han sido pensadas, abrir el mundo a otras posibilidades. Pero sigue siendo complejo, ya que las líneas se trazan por aquellos lugares en los que les es posible hacerlo. Una cuestión puede ser fundamental en este punto a partir de la siguiente pregunta:

¿No puede invocarse la existencia de dispositivos allá donde la subjetivación ya no pase por la vía aristocrática o por la existencia estetizada del hombre libre, sino por la existencia marginal del <<excluido>>?[CITATION Gil12 \p 15 \l 13322]

¿Podríamos invocar los dispositivos que no están comprendidos en las formas de subjetivación?

Deleuze explica a través del sinólogo Tokei que el esclavo liberto perdía en cierto modo su estatus social y era remitido a una subjetividad solitaria, quejumbrosa, una existencia “elegiaca” de la que se extraerían nuevas formas de poder y saber de este modo.

Es a través de estas extracciones de nuevas formas de poder y saber en el mundo desde las cuales las líneas de fuerza pueden emerger, afirmándose y produciendo subjetividades que quizás no responda con aquellos procesos que han emergido. Esto puede significar el paso a un nuevo dispositivo, o incluso la ruptura del actual.

Esta existencia elegiaca puede producir líneas de subjetivación otras que se remarquen e indaguen sobre líneas y combinaciones inexploradas del dispositivo.

Desde aquí Deleuze nos dice que el estudio de las variaciones en los procesos de subjetivación parece ser una de las tareas fundamentales que Foucault deja a sus sucesores. Y de alguna manera es esta la invitación a los lectores de este trabajo: “(...) por doquier marañas a desenredar: producciones de subjetividad que se escapan a los poderes y saberes de un dispositivo para revestirse con los de otro, a partir de nuevas formas por originarse.”[CITATION Gil12 \p 16 \l 13322]

Ese ojo que debemos tener debe tener presente que de todos estos elementos y dimensiones de los dispositivos, se deducen consecuencias importantes para una posible “Filosofía de los dispositivos. La primera es el rechazo a los universales. El universal en efecto no explica nada, es el universal lo que debe ser explicado...”[CITATION Gil12 \p 16 \l 13322]

Todas estas líneas, son líneas de variación por lo que no disponen siquiera coordenadas constantes. es por esto que Deleuze nos remarca que el Uno, el Todo, la Verdad el objeto o el sujeto no son universales sino procesos singulares de unificación, totalización, verificación, objetivación o subjetivación immanentes a determinado dispositivo.

Por otra parte cada dispositivo constituye una multiplicidad en la que operan tales procesos cambiantes, distintos a los que operan en otro. Y por esto puede ser tan relevante siguiendo la idea de abrir lugares posibles para pensar por sí mismos, escapar del imperio de lo mismo, pensar un mundo nuevo, no “creer” que estamos pensando un mundo y/o

posibilidades nuevas, puesto que se responde a determinados dispositivos, a determinadas relaciones de saber-poder que están implícitas. Por esto la filosofía de los dispositivos, puede contribuir a esta apertura: “La segunda consecuencia de la filosofía de los dispositivos es el cambio de orientación, que se aparta de lo Eterno para dirigirse a lo nuevo.”[CITATION Gil12 \p 19 \l 13322]

Deleuze especifica que con lo nuevo no se referirá a la “moda” sino por el contrario a una creatividad variable según los dispositivos en torno a la pregunta que comienza a germinar en el siglo 20. ¿Cómo es posible la producción de una cosa nueva en el mundo?, y al parecer esta es también la pregunta que incentiva el trabajo de Kohan y este trabajo.

Se propone la noción de dispositivo ya que somos subjetividades emergidas y atravesadas por ellos, es desde los dispositivos de dónde las prácticas pedagógicas se manifiestan. Por lo que desde este aspecto si pensamos que en tanto que las líneas de subjetivación pueden escapar a las dimensiones del saber y poder, tal vez serían capaces de abrir caminos para la creación, para lo nuevo, entrelazándose y variando hasta las rupturas, modificaciones y creaciones de dispositivos otros:

“Pertenece a los dispositivos y actuamos en ellos. La novedad de un dispositivo en relación a los anteriores es lo que denominamos su actualidad, nuestra actualidad. Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos, sino más bien en lo que devenimos, en lo que estamos a punto de devenir, es decir lo Otro, nuestro devenir-otro. Dentro de cualquier dispositivo es necesario diferenciar entre lo que somos (eso que ya no somos) y en lo que estamos a punto de devenir: *la parte de las historias y la parte actual.*”
[CITATION Gil12 \p 21 \l 13322]

Una ciencia de los dispositivos. (Tiqun)

Para finalizar quisiera mencionar una idea que me ha parecido interesante para emplearla en la vida, sobre todo como profesora de filosofía con/para niños. Esta idea es de Tiqun: Una propuesta para realizar y trabajar, “tarea” que nos deja pendiente Foucault según Deleuze.

Tiqqun propone que de una metafísica crítica puede surgir una ciencia de los dispositivos y sigue la lectura de Deleuze.

Esta ciencia solo puede ser local. Se debe hacer el trabajo de campo regionalmente, para analizar el funcionamiento circunstancial y circunstanciado de uno o varios dispositivos. No puede sobrevenir ninguna totalización a espaldas de sus cartógrafos, puesto que la pregunta <<¿cómo funciona esto?>>[CITATION Tiq12 \p 83 \l 13322] se va actualizando con cada uno de los avances.

<<¿Cómo funciona esto?>>

Es debido a la implicancia de esta pregunta en relación a la noción de dispositivo que me parece interesante incluir esta propuesta para finalizar este trabajo, puesto que una de las inquietudes para abrir la posibilidad a otros mundos posibles, cambios de la vida política, etc, pareciera ser que debemos mantener siempre un vínculo de rivalidad con el monopolio imperial de los saberes-poderes, y Tiqqun nos dirá que comprendido desde esta lógica pareciera que hay una cierta ilegalidad desde prácticas que girarán en torno al análisis de los dispositivos. Es decir se percibe de alguna forma como algo “ilegal” el compartir y la puesta en circulación de sus descubrimientos.

Para comprender la relevancia y la posible amenaza del compartir y la circulación de los descubrimientos de aquellos que analizan los dispositivos es importante concebir las razones que nos da Tiqqun de que “La necesidad de una ciencia de los dispositivos, se hace sentir en el momento en que los hombres, los cuerpos humanos, terminan por instalarse en un mundo enteramente producido”[CITATION Tiq12 \p 83 \l 13322]

Los seres producidos:

Tiqqun nos hace reflexionar sobre una visión del mundo el cual está enteramente producido: Esto quiere decir que incluso lo que a primer golpe de vista nos había parecido “auténtico”, se revela en el contacto como producción.

Un cuerpo producido como lo conducido hacia el ser de manera tal que su creación y su exhibición sería una sola y misma cosa. Ser producido quiere decir siempre ser a la vez, ser creado y ser hecho visible (Aquí debemos tener presente que lo visible y en este sentido las

líneas de visibilidad responden monopolio imperial de los saberes-poderes) Entonces nos encontramos con esta aporía: Al momento de entrar en la presencia, al momento de entrar en la visibilidad (procesos de subjetivación) somos parte del monopolio de los saberes-poderes establecidos.

Tiqqun dirá que este mundo librado a los dispositivos de manera fanática gira alrededor de una gestión de lo visible. Por lo tanto una forma de prevenir el “libre advenir” de las cosas a la “Presencia” es provocarla en todo momento, y para lograr esto sería necesario darnos tiempo para localizar las regularidades, los encadenamientos, las disonancias ya que cada dispositivo posee su pequeña música propia, pero que aquellos que desfilan en el dispositivo no notan esta música, su paso obedece de demasiado cerca a su ritmo como para pensar que no han oído absolutamente nada. Tiqqun dirá que se trata de desacordarla ligeramente, de retorcerla incidentalmente y hacerla entrar en decadencia. Para esto es preciso partir de una temporalidad diferente, de una ritmicidad propia, para, pasando al dispositivo, hacerse un oído para la norma.

Por último, quisiera mencionar una figura interesante para moverse dentro de los dispositivos y que creo que esto podría pensarse como “profesores” subjetivados, atravesados por múltiples dispositivos, al pensar nuestras formas y acciones efectivas en torno a la educación.

Esta figura es la del aprendizaje del ladrón, del criminal, puesto que desde su aprendizaje encontramos una clave posible a la pregunta clave para pensar la ciencia de los dispositivos: ¿Cómo funciona esto? Tiqqun responderá que sólo podríamos responderla al:

“Descompasar el paso interior y el paso exterior, desdoblar, espolear la conciencia, estar a la vez en marcha e inmóvil, al asecho y aparentemente distraído. Asumir la disolución de la presencia en el sentido de una desmultiplicación simultánea, asincrónica en sus modalidades. Transformar esa impuesta esquizofrenia de autocontrol en armas ofensivas de conspiraciones. Devenir brujo.”[CITATION Tiq12 \p 86 \l 13322]

En otras palabras, desde el aprendizaje del criminal damos cuenta que al desentonar la marcha interior y exterior, desdoblarnos, fustigar y flagelar la “buena” conciencia (pensemos

esto relacionado a “lo que se nos dice ser bueno y se nos dice ser malo”), estar a la vez en marcha e inmóvil, estar al acecho y engañosamente distraído, son resultado de un análisis de los dispositivos al momento de realizar el *crimen*.

Tal vez sería interesante desarrollar una forma de pensar las relaciones de la educación, la política y el pensamiento a partir de esta figura de aprendizaje del ladrón.

Conclusión

Luego de recorrer estos conceptos, en este trabajo de nada nos serviría si no es llevado a la práctica. Es necesario comenzar a crear elementos, materiales y actividades que nos inciten a escuchar las melodías de cada dispositivo de los cuales formamos parte, atravesados por ellos, pensando en la figura del ladrón: siempre alerta. Abrámonos a encuentros con nuevas formas de percibir el enseñar y el aprender...

La invitación está hecha. Si todos los profesores fuésemos cartógrafos (haciendo un trabajo de campo constante e identificando melodías a nuestros alrededores) a la vez, tal vez significativamente otras posibilidades se nos manifestarían. Somos y estamos, todos y todo en esta madeja de líneas y dispositivos, estamos compuestos y atravesados por dispositivos de poder, de control que determinan nuestras subjetividades, que nos determinan por completo. Finalmente somos nosotros mismos, que al no estar alerta, al no trazar los mapas de los dispositivos en los que estamos inmersos, los que reforzamos estos dispositivos que determinan nuestras subjetividades. La libertad, la emancipación, la posibilidad de crear algo nuevo, de abrirnos a otros mundos posibles, depende finalmente, de que nos revelemos (sin ser vistos) como *criminales*.

Bibliografía

Deleuze, G. (2012). *Contribución a la Guerra en Curso, ¿Qué es un dispositivo?* Madrid: Errata Naturae.

Ferrer, V. (1996). *Introducción, Pensamiento complejo y educación*. Sitges.

Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. Paris: Siglo veintiuno editores, s.a.

Kohan, W. O. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: La Torre.

Lipman, Sharp, Oscanyan. (1992). *La Filosofía en el Aula*. Madrid: La Torre.

Tiqqun. (2012). *Contribución a la guerra en curso*. Madrid: Errata Naturae.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1: <i>¿Filosofía para Niños?</i> Una Invitación a Conocer la Propuesta de Mathew Lipman.....	3
Fines y Objetivos de la Filosofía para Niños según Lipman, Sharp y Oscanyan (1992).....	6
Mejora de la capacidad de razonar.....	6
Desarrollo de la creatividad.....	8
Comunidad de Investigación.....	10
Capítulo 2: Vectores Clave para Cuestionar una Dirección Intrínseca de la Práctica de Filosofía para Niños Propuesta por Lipman.....	16
El Modelo Reflexivo de la Práctica Educativa (Lipman, 1998).....	16
El Pensamiento Complejo.....	20
Capítulo 3: Política, Imparcialidad y Pensamiento Complejo desde una Mirada Micropolítica.....	23
Educación para la Democracia.....	23
El mito pedagógico de la formación política de los que llegan al mundo. (Kohan, 2007).....	24
Educación para los Valores Cívicos (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1992, pág. 305).....	32
Capítulo 4: La Noción de Dispositivo para Re-Pensar la Práctica de la Filosofía con/para Niños y Niñas.....	35
Kohan como un “Cientista” de los Dispositivos.....	35
¿Qué es un Dispositivo?.....	38
Michel Foucault.....	38
Gilles Deleuze: ¿Cómo discernir el dispositivo?.....	41
Conclusión.....	49
Bibliografía.....	50

