

**Filosofía para niños como forma de vida: un modo de entender el
ejercicio de la filosofía orientada a la infancia**

Trabajo de grado para optar por el título de filósofo

Valentina Chacón Vega

Director

Dr. Juan Camilo Espejo Serna

Universidad de La Sabana

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Chía, Cundinamarca

Septiembre de 2021

Agradezco a quienes me motivaron a esta investigación, a la facultad, a Juan Camilo, y a mis estudiantes que han transformado mi perspectiva de vida y de ver la filosofía. A mi familia y a Pablo preguntón.

Tabla de contenidos

Introducción	4
Capítulo I: Asombro y perplejidad: actitudes filosóficas en los niños	5
La esencia de la filosofía en Karl Jaspers	7
La física vivida en Pierre Hadot.....	11
Asombro y perplejidad en los niños.....	16
Capítulo II: Filosofía profesional y filosofía para niños	21
Una mirada apática a la filosofía para niños	22
El ejercicio profesional de la filosofía	23
El discurso filosófico en Pierre Hadot	27
La filosofía para niños no es una filosofía académica	31
Capítulo III: Filosofía para niños como forma de vida.....	38
Filosofía antigua y forma de vida según Pierre Hadot.....	38
Sócrates, el profesor y el dialogo como forma de vida filosófica	42
Filosofía para niños como forma de vida.....	46
Conclusiones.....	55
Bibliografía.....	57

Introducción.

Esta investigación ha sido un ejercicio de entender la naturaleza de la filosofía y la influencia que tiene en la vida de los seres humanos. La filosofía puede parecer un ejercicio confuso, complejo e inabarcable a la visión popular debido a que sus alcances en la cotidianidad no son lo suficientemente claros, además su ejercicio no tiene ninguna utilidad en la vida. Esta visión popular del ejercicio filosófico cuestiona la idea de que la filosofía pueda estar vinculada a la infancia. Por lo que, sumando la motivación de explorar nuevas formas de ver la filosofía con mi experiencia como docente de filosofía en primaria y secundaria, intentaré mostrar la forma de entender la filosofía para niños de la siguiente manera:

En el primer capítulo se analizará el asombro y la perplejidad como actitudes que disponen a los niños a la reflexión filosófica, desde la indagación por el origen de la filosofía de Karl Jaspers y la contemplación en Pierre Hadot.

El segundo capítulo consiste en la exposición de la caracterización del ejercicio filosófico académico en Christian Schumacher y el discurso filosófico entendido como una forma teórica de la filosofía desde la perspectiva de Pierre Hadot. Esto servirá para identificar una forma de negar la posibilidad de que el ejercicio filosófico en los niños sea un asunto serio.

Luego, en el tercer y último capítulo se considerará, por un lado, la relación íntima entre la filosofía y la vida del ser humano o *filosofía como forma de vida* en Pierre Hadot y, por otro lado, la figura de Sócrates en la educación del ser humano tanto en la perspectiva

de Hadot como en Mathew Lipman y su propuesta de filosofía para niños. Reconocer el papel de Sócrates en la enseñanza de la filosofía y en su modo de vida filosófico permitirá mostrar la influencia que tiene *la filosofía como forma de vida* en la filosofía para niños.

Con estos tres capítulos pretendo presentar una forma de entender la filosofía para niños rescatando la dimensión práctica de la filosofía presentada como *forma de vida*, la cual ofrece a la cotidianidad herramientas de naturaleza filosófica para la educación y transformación del ser humano en cualquier edad de la vida.

Capítulo I: Asombro y perplejidad: actitudes filosóficas en los niños

Indagar por la existencia de actitudes o disposiciones filosóficas en los niños supone una atención a la forma en la que ellos se aproximan al mundo. La curiosidad es una de las actitudes más presentes en la infancia y en la construcción del aprendizaje, es la raíz del descubrimiento y del impulso hacia el conocimiento, por lo que ha permitido el nacimiento de la ciencia y de la filosofía misma. Observar cómo funciona la curiosidad en el ser humano y, sobre todo, la forma como los niños interactúan con el mundo nos puede llevar a encontrarnos con una de las formas más genuinas de hacer filosofía. De este modo, en este capítulo analizaré las dos actitudes que disponen a los niños a la reflexión filosófica, desde las concepciones de Karl Jaspers y Pierre Hadot con relación a la naturaleza del ejercicio filosófico.

Para empezar a abordar este tema, conviene desprenderse de la pretensión de encontrar aquí una definición del ejercicio filosófico. Lo que vendrá es un intento de escudriñar en el origen del pensamiento filosófico para ver de qué manera los niños participan de este ejercicio desde la intuición de la curiosidad como reacción genuina de asombro, es una manifestación de filosofía en los niños. De modo que, se dejará de lado las formas que van más allá de la curiosidad. Pierre Hadot y Karl Jaspers reconocen que la filosofía comprende una parte teórica y de una parte práctica; correlativamente el asombro y la perplejidad son actitudes que constituyen la experiencia al tiempo que suscitan un pensamiento filosófico. Ambos filósofos exponen como paradigma la filosofía antigua para analizar el ejercicio filosófico. La presentación de estos modelos, así como el análisis de sus propiedades, será importante en tanto permitirá relacionar a los niños con la filosofía.

1. La esencia de la filosofía en Karl Jaspers.

En *La filosofía desde el punto de vista de la existencia* (1978), Karl Jaspers destaca la parte práctica y la parte teórica exponiendo la versatilidad de la filosofía tanto fuera de la ciencia o fuera de un sistema teórico, como en su estructura formal. De modo que resalta el valor de la práctica de la filosofía, sin desconocer la importancia que tiene la naturaleza teórica de esta¹, haciendo una distinción relevante para exaltar el papel de la experiencia en el ejercicio filosófico a partir de su origen.

Inicialmente, origen y comienzo no son lo mismo. Para Jaspers, la historia de la filosofía es diferente de aquello que mueve el filosofar, “únicamente gracias a él resulta esencial la filosofía actual en cada momento y comprendida la filosofía anterior” (Jaspers, 1978. Pág. 15). El comienzo es un momento histórico inicial y el origen tiene que ver con el quehacer filosófico, a saber, su surgimiento. Esta distinción es fundamental ya que el origen implica aquel impulso o actitud primera del ejercicio filosófico.

Karl Jaspers sugiere que la filosofía reside en la experiencia del pensamiento o en la búsqueda del conocimiento, y no en el pensamiento ni en el conocimiento en sí mismos, no al menos si este es el único componente que estructura el ejercicio filosófico. Para el autor la filosofía es un “ir de camino” un avanzar haciendo filosofía, pues sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta. (Jaspers, 1978. Pág. 11). El ejercicio filosófico de “ir de camino” tiene la meta de adquirir un conocimiento auténtico cuando se cuenta con la experiencia, esto quiere decir que, para adquirir un conocimiento, debe haber una actividad interior que le permita al ser humano

¹ La filosofía bien trabajada está vinculada sin duda a las ciencias (...) Pero el espíritu de la filosofía tiene otro origen. (Jaspers, 1978. Pág. 8)

ser partícipe de la realidad; allí donde hay una actividad viva del pensamiento hay filosofía, y esta actividad viva es la reflexión que hace parte del ejercicio práctico de la filosofía “La filosofía es una actividad viva del pensamiento y de la reflexión sobre este pensamiento, o bien el hacer y hablar de él. (Jaspers, 1978. P.12)”. Podría afirmarse que para Jaspers la filosofía consiste en una búsqueda constante del conocimiento o en un ir de camino donde se construyen preguntas que necesariamente llegan a otras nuevas, y esta construcción de preguntas se debe a la experiencia del ser humano en el mundo.

Dicho esto, es preciso indagar por el origen de este ejercicio, a saber, qué es lo que permite esta investigación progresiva, cuál es la pauta para empezar a ir de camino. Jaspers reconoce 3 tipos diferentes para entender el origen de la filosofía: el asombro, la duda y la consciencia. En este escrito se abordarán dos de los tres: asombro y duda que en este trabajo se entenderán como perplejidad, los cuales corresponden con la curiosidad, y se dejará de lado las formas más elaboradas que corresponden a la consciencia y no tendrán lugar en esta manera de entender la filosofía para niños.

El asombro es el primer impulso al pensar filosófico, es la primer información captada por los sentidos; “nuestros ojos nos hacen ser partícipes del espectáculo de las estrellas, del sol y de la bóveda celeste. Este espectáculo nos ha dado el impulso de investigar el universo.” (Jaspers, 1978. Pág. 15). El punto de partida de la indagación por los objetos y fenómenos del mundo se da a través de los estímulos que estos generan a nuestros sentidos, la reacción de asombrarse sobre aquello que se presenta genera curiosidad y llama a una aproximación más compleja de aquello que se ha presentado. Gracias al modo como Platón practicaba filosofía, Jaspers acude a la antigüedad para explicar el asombro como origen. Incluso, si detallamos el modo en que los presocráticos

sustentaron el arjé como principio de todas las cosas, podremos encontrar que el asombro que suscitó la naturaleza en estos filósofos dio inicialmente un fundamento práctico que luego se estructuraría en teorías científicas y filosóficas que sirvieron de referencia para posteriores indagaciones, aunque esta forma de vivir haciendo filosofía no fuera considerada lo suficientemente seria.²

El impulso del asombro promueve el goce del descubrimiento y un deseo por salir de la ignorancia, lo que permite que esta reacción a lo novedoso o inesperado genere una tendencia al conocimiento. Jaspers afirma que admirarse impele a conocer, pues en este momento de asombro se genera un estado de reconocimiento frente a una falta de conocimiento de eso que en primera instancia generó el asombro, este reconocimiento de la ignorancia conduce a un nuevo origen.

Hasta el momento se ha expuesto la forma en que la disposición de asombro determina el origen del pensamiento filosófico. Ahora conviene revisar la versión extendida de la experiencia del origen de la filosofía.

Jaspers muestra un camino donde la duda surge una vez causado el asombro, pues el conocimiento no debe valerse solamente de los sentidos, al ser estos engañosos, por lo que para llegar a un conocimiento un poco más exacto es necesario dar el siguiente paso. Este segundo momento del origen de la filosofía pone de protagonista el cuestionamiento sobre lo que ha generado el asombro, pues no es suficiente sólo con tener la información del asombro para cumplir con la certeza de un conocimiento, según Jaspers a buen seguro que se acumulan los conocimientos, pero ante el examen crítico no hay nada cierto. (Jaspers,

² Ya a Tales, que pasa por ser el primero de los filósofos griegos, lo ridiculizó la sirvienta que le vio caer en un pozo por andar observando el cielo estrellado. (Jaspers, 1978. P. 13).

1978. P. 16). Esto quiere decir que, la experiencia del asombro simplemente deja de ser un estado contemplativo de acumulación de estímulos para generar cuestionamientos sobre lo que le ha cautivado. De este modo, la duda permite ampliar el espectro de la experiencia filosófica causada por el asombro que en un primer momento recibe la conmoción de lo que ha causado un determinado hecho/objeto y el intelecto se dispone a indagar por ello. El origen de la filosofía, según las premisas presentadas supone una relación entre dos momentos: el asombro y la duda. Esta como la consecuencia de la experiencia del aquel asombro. “El origen del filosofar reside en la admiración, en la duda, en la conciencia de estar perdido. En todo caso comienza el filosofar con una conmoción total del hombre y siempre trata de salir del estado de turbación hacia una meta” (Jaspers,1978. P. 20)

Una vez explicado el origen de la filosofía en Jaspers podemos reconocer que es un ejercicio más accesible de lo que parece. Es un proceso que surge orgánicamente, propio del ser humano, presente en todas las etapas de la vida y no una cualidad que pocos tienen. Por eso, estas dos cualidades pueden ser analizadas en la etapa infantil, la cual es generalmente, más propensa a estas dos disposiciones debido a su corta relación con el mundo, de modo tal que haya un constante estado de asombro causado por la novedad de experiencias.

Esta tendencia presente en los niños, a asombrarse por su entorno, puede ser análogamente comprendida desde la tematización del origen de la filosofía en Jaspers: la raíz de asombro y duda, los cuales responden la dicha curiosidad que poseen los niños. Para Jaspers, la filosofía es accesible a todo el mundo, dado a que su origen puede darse en cualquier persona incluso, en los niños bajo la forma de ideas tan simples como eficaces, su elaboración consciente es un proceso que no se acaba, que se repite en todo tiempo y se

rehace constantemente como un todo presente. (Jaspers, 1978. Pág. 12) En conclusión, entender el mundo es la meta inicial desde el comienzo de la filosofía, es digno de todo ser humano y cada uno debe ser consciente y responsable de su camino, o de su búsqueda del conocimiento.

2. La física vivida en Pierre Hadot.

Al igual que Jaspers, Pierre Hadot toma como ejemplo la filosofía antigua para exponer la naturaleza de la filosofía. En su caso puntual resalta la actividad filosófica de las escuelas helenísticas. En su libro *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Hadot expone el objetivo de la filosofía antigua como un ejercicio transformador fundamentado en la existencia del ser humano, “una conversión que afecta a la totalidad de la existencia, que modifica el ser de aquellos que la llevan a cabo” (Hadot, 2006. Pág. 25). Hadot deja a un lado la perspectiva sistemática de la filosofía antigua como un conjunto de nociones abstractas y principios lógicos que rigen un sistema de pensamiento, y la dirige a un modo de vivir, a una práctica constante de la filosofía por medio de ejercicios espirituales, los cuales, están presentes en la mayoría de las escuelas filosóficas antiguas; el estoicismo, epicureísmo, cinismo, escepticismo, e incluso en las doctrinas de Sócrates y en Platón. Estos ejercicios espirituales (que son estrictamente de naturaleza filosófica³), le permiten al ser humano librarse de las preocupaciones⁴ y llevar una vida plena a partir de la construcción/mejora de su individualidad.

³ El concepto de espiritualidad en Hadot se desprende de atributos religiosos. Sobre el concepto de espiritualidad en Hadot y la relación con la filosofía véase en *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, 2009. Pág. 24.

⁴ Ignorancia, miedo, envidia y todo lo que derive de las pasiones.

La filosofía antigua según Hadot presenta una perspectiva de la filosofía como ejercicio espiritual o una terapia que busca la transformación del ser humano. Como se mencionó anteriormente, esta transformación era posible a través de los ejercicios espirituales que tenían un propósito práctico aun si estaban también ligados a una esfera teórica. Al igual que en Jaspers, para Hadot la filosofía como ejercicio espiritual también es esencialmente práctico, es decir, necesita de la experiencia para poder cumplir su objetivo transformador, pues el discurso filosófico no es suficiente para semejante tarea.

Así, si el asombro nace de la reacción a lo novedoso y a lo que parece excitante, debe haber un momento determinante de donde surge dicha actitud. Este momento filosófico es la contemplación de la cual surge el asombro, el pasaje a la duda⁵, este momento es lo que va a permitir lo que Hadot llama la “consciencia cósmica”.

En la época antigua tal consciencia cósmica se entendía de modo distinto a la del conocimiento científico del universo, tal como podía buscarlo por ejemplo la ciencia de los fenómenos astronómicos. El carácter del conocimiento científico era objetivo y matemático, mientras que la consciencia cósmica era resultado de un ejercicio espiritual. (Hadot, 2006. Pág. 247).

La consciencia cósmica es la experiencia del mundo físico, es fruto de la contemplación y el asombro, la cual, según Hadot, parece distinguirse del conocimiento científico, pues, la naturaleza del primero es la práctica de la filosofía, y el segundo del componente teórico de esta misma.

⁵ La duda es la fuente del examen crítico de todo conocimiento. De aquí que, sin una duda radical, ningún verdadero filosofar. (Jaspers, 1978. Pág. 16)

La importancia de la consciencia cósmica como un ejercicio espiritual que le permite al ser humano estar en constante contacto con el mundo. Así, éste reconoce la inmensidad del universo en cuanto lo experimenta. Lo cual, la hace distinta de la concepción científica del universo, que percibe el mundo a través de leyes físicas y matemáticas. De modo que, la consciencia cósmica como ejercicio espiritual es una forma de ver la filosofía como una forma de vida, pues, en las líneas de Hadot, “el cosmos y la naturaleza son, según nuestra experiencia habitual, según nuestra percepción cotidiana, el horizonte infinito de nuestra vida, el enigma de la existencia que nos inspira.” (Hadot, 2006. Pág.247). La consciencia cósmica es entonces un modo de vivir, un ejercicio espiritual que acompaña a la existencia y no se distancia del ser humano por parecer inabarcable.

El modo de vivir filosófico corre por toda la cultura griega antigua, o al menos eso nos da a entender Hadot cuando se refiere constantemente a la forma de vida de los filósofos griegos, como por ejemplo los estoicos⁶, por ejemplo, tenían como fin la felicidad o el bien en sentido práctico y no precisamente en la búsqueda del concepto o la definición del bien. Todo lo contrario: la experiencia determinaba el bien como forma de vida. De manera que el bien debía transformar la experiencia a partir de ejercicios espirituales que le permitirían al ser humano identificar qué es adecuado y qué no.

Este ejemplo de modo de vida revela la influencia en la educación de los seres humanos. Por una parte, hay una relación directa de la filosofía en la interacción de un

⁶ Hadot, P. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. 2006

individuo con el mundo, de naturaleza práctica, por otra parte, se da un ejercicio que mejora la experiencia y el conocimiento de esta interacción.

Filosofar consiste, por lo tanto, en ejercitarse en “vivir”, es decir, en vivir consciente y libremente: conscientemente, pues son superados los límites de la individualidad para conocerse parte de un cosmos animado por la razón; libremente al renunciar a desear aquello que no depende de nosotros y que se nos escapa, no ocupándonos más que de lo que depende de nosotros- una rectitud de acción en conformidad con la razón. (Hadot, 2006. Pág. 30-31)

Esto sugiere que la elección de una vida fundamentada en principios filosóficos permite lograr una transformación o mejora a partir del discernimiento que vincula la razón con la práctica permitiendo alcanzar un estado de felicidad según la perspectiva estoica.

Para Pierre Hadot, la transformación es posible sólo si la filosofía se entiende como forma de vida y no como discurso filosófico; la filosofía en sí misma es la *forma de vida* filosófica. No consiste tanto en una teoría dividida en partes sino en una actividad exclusiva dirigida a esta dimensión.

“No se teoriza entonces sobre lógica, es decir, sobre hablar y pensar correctamente, sino que se piensa y habla bien, no se teoriza sobre el mundo físico, sino que se contempla el cosmos.” (Hadot, 2006. Pág. 238).

El valor de la dimensión práctica de la filosofía que rescata Hadot, ablanda la concepción tradicional de este ejercicio como algo ajeno a la experiencia cotidiana. La *filosofía como forma de vida* tiene un papel fundamental dentro de la aproximación y experiencia vivida del mundo (así como también lo es el discurso filosófico o la teoría). Del

mismo modo, no podría pensarse que la vida filosófica consista en un ejercicio exhaustivo de lectura y escritura, sino que puede verse en lo simple de permitir que la contemplación abra una puerta al filosofar desde una disposición natural como lo es el asombro.

Así no sólo se deja que la filosofía salga de un círculo hermético de teorías complicadas, sino que, cualquiera que tenga la disposición de asombro podría empezar a hacer filosofía. Lo que permite que hasta un niño también participe del ejercicio filosófico a través de la curiosidad y al mismo tiempo de una inmersión a aprender a vivir a partir de la filosofía. Igualmente se podría decir que el origen de la filosofía tanto para Jaspers como para Hadot se encuentra en la dimensión práctica de la filosofía. Por un lado, Jaspers señala que el origen está en la experiencia causada por la novedad, de la majestuosidad del cosmos, lo cual suscita un querer saber de qué trata aquello que se ha contemplado, la duda. Por otro lado, Hadot encuentra este estado de fascinación en la experiencia de la consciencia cósmica causada por la contemplación del universo.

De este modo, se podrían concluir dos cosas:

1. La dimensión práctica de la filosofía es elemental al igual que la teórica en el quehacer filosófico. Sin embargo, la primera tiene un valor fundamental dentro de la vida de los seres humanos en la forma en que la experiencia facilita la comprensión del mundo y transforma a quienes la adoptan a su modo de vida. La filosofía no solamente tiene un fin teórico, es decir, no podría simplemente reducirse a la comprensión y creación de un conjunto de conceptos, o a la producción de un discurso filosófico sin que esto se pueda aplicar a la vida. Es decir, la física, la ética y la lógica deben *vivirse*.

2. Segundo, es necesario reconocer el rol de la contemplación filosófica y el asombro como elementos fundamentales en el ejercicio de la consciencia cósmica o en el modo de vivir la física. Y, siendo el asombro parte de la experiencia humana, cualquiera tiene la capacidad de contemplar, cualquiera puede hacer filosofía. De modo que, la curiosidad manifiesta en los niños puede compararse con el asombro que Tales De Mileto experimentó al detenerse a mirar las estrellas y así mismo como un inicio para empezar el ejercicio espiritual.

3. Asombro y perplejidad en los niños.

Una vez expuesta la naturaleza práctica del ejercicio filosófico, corresponde ver cómo el asombro y la perplejidad se manifiestan en los niños como actitudes filosóficas.

Para empezar, tomemos un ejemplo basado en mi experiencia en el aula:

- Tina (6 años) estudiante del grado 1° (primero de primaria) pregunta en clase de 11:00 am ¿cómo es posible que salga la Luna al mismo tiempo que el Sol si la Luna sale de noche?

El motivo de Tina viene del reconocimiento de que la Luna es un objeto que ha visto de noche y no de día. Dicho reconocimiento, no surge necesariamente de una explicación previa del fenómeno de rotación de la tierra o de la comprensión de una lectura que le haya permitido entender los alcances de la luz solar. El reconocimiento de Tina parte de la observación repetitiva de este objeto en las noches, por lo que es de esperarse la reacción de sorpresa en el momento de ver tal fenómeno por primera vez. El asombro aquí como origen del cuestionamiento de Tina es una constante del modo en que los niños empiezan su

proceso de conocimiento, a saber, la curiosidad genuina responde a los diferentes estímulos del entorno abriendo paso a la indagación filosófica.

Esta indagación, como ya se dijo anteriormente surge del asombro (admiración) y la perplejidad (duda), y aunque estos dos estados compartan la extrañeza no deben confundirse. El asombro o admiración responde a un momento de sorpresa en la contemplación, por otro lado, la duda consiste en el origen del cuestionamiento que es la consecuencia del primer momento. La duda puede surgir en el momento en que a Tina le ha extrañado tal fenómeno y procede a la construcción de la pregunta hecha a su maestra.

Para Jaspers, la duda es el despertar desinteresado a las cosas, al cielo y al mundo, preguntando qué es todo ello y de dónde viene, preguntas cuya respuesta no serviría para nada útil, sino que resulta satisfactoria por sí sola.⁷ Este momento es la reacción espontánea de Tina, pues su cuestionamiento es fruto de una revelación de la naturaleza que no corresponde completamente con su experiencia y suscita la indagación por dicho fenómeno. El contraste de su conocimiento nuevo con la nueva experiencia hace del asombro el primer momento de cuestionamiento por aquello que empíricamente ha conocido. Sin embargo, es posible que, el cuestionamiento de Tina quede satisfecho con la conclusión de que la Luna puede salir también de día, y hasta aquí solo habrá asombro en la contemplación.

El admirarse impele a conocer⁸ afirma Jaspers. El asombro es el impulso al conocimiento, un primer momento de este camino que Tina deberá seguir para encontrar una explicación satisfactoria sobre la razón de ver la Luna de día. La duda o la perplejidad es el momento en el que una vez experimentado el asombro surge el deseo de tener una

⁷ Sobre la naturaleza del asombro. Jaspers, 1978. Pág. 16

⁸ Jaspers, 1978. Pág. 15

información certera sobre aquello que ha generado el asombro, por lo que la incertidumbre emprende un viaje hacia la satisfacción de saber con certeza cómo funciona el cosmos.

Dudar es un ejercicio filosófico en el cual la creación de preguntas genera respuestas que conducen a otras preguntas haciendo que, se vaya adquiriendo un nivel de exigencia diferente en el cuestionamiento.

Jaspers plantea un ejemplo que podría favorecer la comprensión de la naturaleza de asombro y perplejidad:

“Otro niño oye la historia de la creación: Al principio creó Dios el cielo y la tierra ..., y pregunta en el acto: “¿y qué había antes del principio?” (Jaspers, 1978. P. 9)

Este ejemplo muestra cómo el niño, con genuina curiosidad, se pregunta por el principio del principio sin tener ninguna intención metafísica de saber sobre el principio. Sin embargo, el niño espera una respuesta que satisfaga la duda. La espontaneidad de esta pregunta revela la capacidad de conducir el asombro a una duda que impone la indagación sobre el principio. Los momentos de asombro y duda en los niños son manifestaciones de que allí hay un germen filosófico, el cual es completamente ignorado y subestimado⁹.

Más aún, se puede afirmar que el asombro y la perplejidad son una actitud vital, una reacción frente a lo que se presenta en la cotidianidad. La filosofía está presente y activa en los niños en cuanto a que su curiosidad les permite abrir la puerta a la indagación por su entorno. Frente a esto, Mathew Lipman creador del programa de filosofía para niños

⁹ Con esto hago referencia al enternecimiento por parte de los adultos, de las aproximaciones de los niños o considerarlos como una pregunta inocente sin importancia.

(FpN)¹⁰ afirma que el asombro es propio tanto de la filosofía como de la infancia, pues es aquello que inicia el camino hacia el conocimiento.

Las cosas nos asombran cuando no les podemos encontrar una explicación. Puede tratarse de un truco de cartas ejecutado por un mago, o una oruga que se transforma en mariposa o un cuarteto de cuerdas. Puede ser un quasar en el espacio exterior, o bien las actividades de un virus bajo el microscopio. Pero cualquier cosa que sea, si no podemos encontrarle una explicación, tendemos a llamarla maravillosa, nos asombra y nos preguntamos sobre ella. (Lipman, 1992. Pág. 90)

Lipman ejemplifica el modo en que la filosofía está en la cotidianidad, admitiendo que cualquiera es susceptible de sentir admiración y empezar un cuestionamiento sobre un acontecimiento u objeto que nos maraville. Si aceptamos que el asombro y la perplejidad son una actitud frente a la vida, entonces también podemos decir que estas actitudes hacen parte de vida filosófica, pues, hay un impulso de donde surge el deseo innato de la sabiduría.¹¹

Este impulso forma parte de la naturaleza de los ejercicios espirituales propuestos por Hadot, los cuales son la forma de vida filosófica una forma de hacer filosofía rescatando el valor de la experiencia. La forma de vida filosófica es, simplemente el comportamiento del filósofo en la vida cotidiana. (Hadot, 2009. Pág. 151)

Con todo esto, podemos decir que la filosofía surge del asombro, que es un primer momento del ejercicio filosófico y que tiene un valor práctico determinante para la vida de

¹⁰ Ver más en el proyecto curricular de Lipman de filosofía para niños en *Filosofía en el aula*, 1992.

¹¹ "Todos los hombres desean por naturaleza saber" (Aristóteles, *Metafísica* I, 1, 980a21. Trad. Calvo 2011).

los seres humanos. Del mismo modo, es preciso resaltar que el asombro y la perplejidad forman parte de la vida cotidiana. En los niños estas actitudes son la base de su interacción con el entorno, es su estado vital constante, pues la mayoría de cosas que les rodea les maravilla. Por lo que podemos concluir que, asombro y duda son el origen práctico de la filosofía y al tiempo tienen un protagonismo en la enseñanza filosófica de la vida.

Capítulo II: Filosofía para niños y filosofía profesional

La filosofía para niños puede parecer un disparate para quienes la filosofía pertenece a la esfera intelectual académica, pues les corresponde solamente a aquellos cuyas habilidades de pensamiento, análisis, investigación y reflexión han llegado a un punto de madurez adecuado para la comprensión y dedicación que la filosofía exige. Que la filosofía sea un ejercicio exigente en cuanto requiere de tiempo y constancia la hace exclusiva de un selecto número de personas que deben cumplir con ciertas condiciones intelectuales necesarias para poder captar los contenidos abstractos e inabordables característicos de la esta disciplina. Esta perspectiva hermética de la filosofía dificulta la posibilidad de que un niño pueda participar del ejercicio filosófico. Sin embargo, parece que la filosofía para niños no pretende precisamente hacer que los infantes tengan clara la definición de epistemología, mucho menos les corresponde saber cuál es la diferencia entre la metafísica y ontología. Del mismo modo, parece que tampoco se trata de simplificar el léxico filosófico al lenguaje de los niños o esforzarse en hacer que comprendan en qué consisten los diferentes conceptos teóricos de la filosofía mediante la literatura disponible.

Autores como Lipman y Jaspers destacan ciertas disposiciones filosóficas, que como se demostró en el capítulo anterior la filosofía y la infancia comparten, sin embargo, la filosofía para niños no ha tenido la seriedad que merece dentro del ejercicio mismo de la filosofía. De tal modo que el objetivo de este capítulo es presentar un modo de entender la filosofía para niños desde la caracterización de la filosofía profesional o académica que hace Christian Schumacher y la noción de discurso filosófico entendido como una forma teórica de la filosofía planteada por Pierre Hadot.

1. Una mirada apática a la filosofía para niños

En el capítulo anterior se expuso que el asombro y la perplejidad son dos etapas esenciales para que pueda haber pensamiento filosófico, ya que son el motor de la indagación y la búsqueda del conocimiento. Sin embargo, la oposición ante la existencia de habilidades filosóficas en los niños se debe a que el carácter hermético de la profesionalización del quehacer filosófico hace de esta disciplina un privilegio para cierta edad o madurez intelectual. Paralelo a esto, hay quienes asumen que los niños no son capaces de pensar por sí mismos, que simplemente responden a estímulos y directrices por parte de su entorno, luego no hay un pensamiento lógico, mucho menos puede haber algo como filosofía. Un ejemplo de esta concepción puede ser la de Piaget (Piaget, 1931) y su propuesta de las etapas del desarrollo, donde no solo subestimó las capacidades cognitivas de los niños, sino que con esto asumió que la filosofía se trata únicamente de un pensamiento lógico- formal que se alcanza a cierta edad¹².

Así, pensar en la posibilidad de que un niño de 8 años piense filosóficamente es imposible, pues para su edad la capacidad de reflexionar o de formular un razonamiento deductivo es inalcanzable. Del mismo modo, sus habilidades no le permiten desarrollar un conocimiento concreto, pues, si todo lo que sabe se mide en términos prácticos u operacionales se podría asumir que, a esa edad las habilidades de lectura y escritura son suficientes para reconocer que la unión de letras son las palabras y no tienen otro alcance.

Esta perspectiva no solo subestima las capacidades cognitivas de los niños afirmando que cumplen una operación específica en un momento determinado de la vida,

¹² Etapa de las operaciones formales: a partir de los 11 años.

sino que, pensar que debemos esperar a tener cierta edad para empezar a entender el mundo y la relación que tenemos con él es una subestimación radical del desarrollo de las habilidades en la infancia al tiempo que limita los alcances de la filosofía. De tal modo, el carácter hermético del ejercicio filosófico y asumir que hay filosofía solamente cuando se cumple con un conjunto de habilidades determinadas para las necesidades de la filosofía como el pensamiento lógico supone un obstáculo para la existencia de la filosofía para niños. Así, será necesario mostrar la naturaleza de lo que se puede llamar el ejercicio profesional de la filosofía a partir de la figura del pensador profesional de Cristian Schumacher y de igual forma, conviene presentar el modelo de Mathew Lipman como un exponente del ejercicio filosófico de los niños llevado al aula.

2. El ejercicio profesional de la filosofía

El carácter hermético de la filosofía que se mencionó en la introducción de este capítulo es causado por el ideal romántico de la filosofía como un sistema unificado de conceptos abstractos que sólo se captan si se tiene la formación digna que exige la disciplina filosófica. En el artículo *Sobre el pensador profesional* (1997) Cristian Schumacher da una breve caracterización del ejercicio filosófico académico y explica los efectos que tiene la profesionalización de este campo del pensamiento en la sociedad. De modo que, en esta sección se expone la figura del pensador profesional que propone Schumacher para intentar dar una caracterización de la filosofía profesional.

En el texto, Schumacher afirma que la profesionalización de la filosofía supone un conjunto de habilidades y prejuicios culturales¹³, los cuales hacen que el ejercicio parezca

¹³ La imagen del filósofo como aquel ermitaño despeinado amante del café y popularmente visto no sobrio. Schumacher ejemplifica con la imagen de Schopenhauer. (pp. 21)

pertenecerles a adultos genios, tristes y solitarios. A saber, la profesionalización de la filosofía pretende una formación intelectual del pensador, orientándolo a sumergirse en los rigurosos e inflexibles sistemas de pensamiento y a la producción del discurso filosófico o a la práctica de la filosofía formal, pues según Schumacher, la filosofía exige tal método para poder ser ejercida profesionalmente. “La construcción de grandes sistemas unificados personales, ideal romántico, no se puede preocupar por los detalles y por lo tanto tiene que permanecer inconclusa y superficial” (Schumacher, 1997, p. 24). Esto supone que la filosofía profesional debe tener un carácter digno de dedicación, constancia y audacia que le permita al estudiante alcanzar las exigencias del ejercicio profesional, a saber, la comprensión de los sistemas unificados, y de manera recíproca, la formación filosófica de este nivel tendría que ofrecer las herramientas necesarias para perseguir un ejercicio fructífero orientado a las teorías filosóficas.

El ejercicio filosófico académico es sofisticado, es decir comprende de ciertas habilidades intelectuales necesarias para la producción y entendimiento de teorías filosóficas. La función que comúnmente se conoce del pensador profesional es aquel que pretende entender y construir los conceptos, producir ideas y brindar una tentativa explicación a los diferentes fenómenos del mundo. Gracias a las habilidades que son adquiridas en su formación académica, este objetivo profesional de la filosofía responde a las deliberaciones teóricas de esta disciplina y deja a un lado la preocupación por la aplicación práctica.

De tal modo, parece que la filosofía tiene dos dimensiones. En el texto, Schumacher resalta la distinción entre filosofía teórica y filosofía práctica:

“la primera sería la que se preocupa por aplicar el instrumental filosófico a temas y la segunda por aplicarlo a la realidad”(Schumacher, 1997, p. 26).

Esta distinción resulta fundamental para identificar el carácter de la filosofía académica, que sin entrar en el debate entre que lo que es o debería ser la filosofía profesional es importante señalar la postura de Schumacher frente a la profesionalización de la filosofía, pues esta responde mayormente a las necesidades teóricas, al entendimiento de la lógica, la metafísica, la ciencia, la epistemología y demás cuestiones, que pertenecen al ideal romántico que Schumacher señala. Es por esta razón que la filosofía tenga por sí un carácter frío y pueda parecer ejercicio inabarcable, y un lugar que muy pocos habitamos con gusto.

De este modo, el enfoque en la dimensión teórica que caracteriza a la filosofía profesional hace que los contenidos de la filosofía no salgan del círculo académico, de los temas inabordables y de un léxico especial que la distancie de la esfera cotidiana, lo que lleva a considerar que “la filosofía no sirve para nada”(Schumacher, 1997, p. 27) Frente a esto, la frialdad teórica de la filosofía en el ámbito profesional de la filosofía puede ser una causa del enajenamiento del ejercicio filosófico de la vida cotidiana y de los diferentes oficios en que la filosofía puede resultar útil y beneficiosa. De tal modo, Schumacher propone vincular la dimensión práctica a la enseñanza en el quehacer académico de la filosofía en la sociedad. “La segunda meta es la de orientar la enseñanza de la filosofía más hacia una sólida formación metodológica, que hacia un canon de contenidos o una historia de las ideas”(Schumacher, 1997, p. 27) Esta propuesta de la aplicación de la praxis al ejercicio filosófico profesional para lograr un balance o correspondencia con la dimensión

teórica, pueda quizá ablandar la rigidez de esta disciplina. Sin embargo, esto se ampliará más adelante.

Una vez expuesto el modo de ver el ejercicio filosófico académico, es necesario recapitular lo que se ha dicho en esta sección. La filosofía académica parece tener una responsabilidad respecto al modo de entender el ejercicio filosófico como un ejercicio exclusivo de quienes cumplen con ciertas habilidades que se requieren para la exhaustiva dedicación a la dimensión teórica de la filosofía. En esta versión del ejercicio filosófico el valor del componente teórico ha predominado ante la práctica, es decir, el ejercicio profesional de la filosofía se ha dedicado principalmente al entrenamiento para la producción y comprensión de los sistemas conceptuales de diferente índole, y ha dejado de lado la posibilidad de la aplicación de las competencias filosóficas como el análisis crítico, capacidad de abstracción, inferencia y demás instrumentos filosóficos sobre las diferentes demandas de la vida cotidiana de igual forma influye dentro del campo de acción de esta disciplina. La visión popular o general de la filosofía profesional y la omisión de los alcances prácticos de la filosofía dentro de un programa de estudio profesional de esta disciplina, hace que la filosofía académica se distancie de la vida cotidiana y permanezca en un ámbito abstracto, quizá inalcanzable y selecta. Este punto se ejemplifica en la caracterización de Schumacher sobre la apreciación generalizada de la filosofía en cuanto análisis apriorico de conceptos; de ahí que se infiera falazmente que estos contenidos obtenidos del análisis filosófico no tengan una aplicación práctica de sus resultados y métodos. Parece entonces que, fundamentar el ejercicio filosófico solamente en la dimensión teórica limita tanto el propósito de la filosofía profesional, a saber, una

formación que le permita al estudiante de filosofía desenvolverse en la mayoría de los oficios como del ejercicio filosófico en general.

3. El discurso filosófico en Pierre Hadot.

Una visión similar sobre el rol de la dimensión teórica en la filosofía es la del filósofo francés Pierre Hadot. Este autor también traza una línea entre el discurso filosófico y la *filosofía como forma de vida*¹⁴ al tiempo que señala la importancia de la formación filosófica. Para Hadot, la filosofía tiene una relación directa con una actitud frente a la vida, una actitud que nos permite comprender el cosmos y el papel o la función que tenemos como parte de él, “en realidad, cuando se reflexiona en lo que implica la vida filosófica, uno se da cuenta de que existe un abismo entre teoría filosófica y el filosofar como acto existencial” (Hadot, 2006. Pág. 239). La visión de una *filosofía como forma de vida* rescata el valor que tiene la contemplación, la introspección y la reflexión que la parte teórica de la filosofía (o el discurso filosófico) desconoce. Sin embargo, el objetivo de la presente sección es a exponer la naturaleza del discurso filosófico en Pierre Hadot, para favorecer luego, la comprensión de la distinción con la *filosofía como forma de vida*.

El discurso filosófico en Hadot puede entenderse como la forma teórica de hacer filosofía o un “pensamiento discursivo expresado en el lenguaje escrito u oral” (Hadot & Isoard, 1998, p. 14). Es decir, la función del discurso filosófico consiste en sistematizar principios o articular el conocimiento, juicios y preposiciones para brindar una explicación del mundo. De modo que el discurso filosófico cumple con brindar información necesaria para construir un lenguaje que estructure el aprendizaje ofreciendo principios de algún

¹⁴ Concepto propuesto por Pierre Hadot que refiere a la forma de llevar la filosofía a la cotidianidad.

conocimiento, sin embargo, el discurso filosófico no debe constituir la totalidad de lo que consiste el quehacer filosófico, es decir que, este no existe por sí mismo¹⁵, no sin el filósofo que los desarrolló ni del contexto que le permitió construirlo.

Para Pierre Hadot, “el discurso filosófico se hace sistemático, no por deseo de procurar una explicación total y coherente de toda la realidad, sino para suministrar al espíritu unos cuantos principios estrechamente ligados entre sí, que gracias a esta sistematización adquiere un enorme poder persuasivo.”(Hadot, 2006, p. 239) De tal modo, el discurso filosófico es un elemento importante para la filosofía, pero no el único, con esto quiero resaltar que en Hadot no debe entenderse el discurso como un opuesto a la *filosofía como forma de vida*, si no como un balance, pues bien hace el discurso es parte de la actividad filosófica pero tiene un orden distinto al de la elección de vida filosófica.

Dicho esto, el ejercicio filosófico no puede consistir solamente en un discurso, es decir no puede consistir en una exposición de un sistema de pensamiento o en la exégesis de los textos y contenidos filosóficos, no debe limitarse a una explicación teórica de nociones abstractas, sino que debe ser una decisión de vida. Orientar la vida a partir de la filosofía es un modo de ver la finalidad de la filosofía en la vida del ser humano. Pierre Hadot estudió la forma en la que la filosofía pretendía vincularse a la vida directamente y la distinguió del discurso filosófico, el cual como lo ha mencionado anteriormente, es una compilación sistematizada de conceptos abstractos que tienen como único propósito informar de forma axiomática los contenidos de la filosofía. Esta decisión de vida es una actividad constante que saca a los seres humanos del estado de ignorancia y pesadumbre, y

¹⁵ “No se pueden considerar los discursos filosóficos como realidades que existirían en sí mismas y por sí mismas, ni estudiar su estructura independientemente del filósofo que los desarrolló” (Hadot & Isoard, 1998, p. 15)

emprende una transformación o mejora de sí mismo. De tal modo, el discurso filosófico forma parte del modo de vida al ofrecer principios que guían los *ejercicios espirituales* los cuales consisten en la praxis de métodos filosóficos que constituyen la formación del individuo.¹⁶

Esta concepción formativa del ejercicio filosófico puede entenderse como el fin práctico del ejercicio de la filosofía en la vida cotidiana. De este modo, los fines formativos de la filosofía llegan cuando hay un vínculo directo con la experiencia, no cuando se limita a ofrecer un conjunto de principios y axiomas sin más. Así, la filosofía práctica entendida como *filosofía como forma de vida* tiene un valor fundamental en la existencia y en el modo de hacer filosofía, en cuanto a que permite una asimilación consciente del cosmos, de la naturaleza y de la acción al momento en que se usan los métodos filosóficos para tal alcance.

Con lo anterior, los ejercicios espirituales que encuentra Hadot en la filosofía antigua¹⁷ tienen una característica particular en esta disciplina: una influencia directa en la vida. El propósito de los ejercicios espirituales es la transformación integral del ser humano, “no es la enseñanza teórica de la lógica o de la ética, la verdadera lógica no es la teoría pura de la lógica sino la lógica vivida, el acto de pensar de una manera correcta, de ejercer el pensamiento de una manera correcta en la vida de cada día.” (Hadot. 2009. Pág. 147) de modo que, los ejercicios espirituales permiten que la aplicación del conocimiento a

¹⁶ “El discurso filosófico propone también informaciones sobre el ser o la materia o los fenómenos celestes o los elementos, pero está al mismo tiempo destinado a formar el espíritu, a enseñarle a reconocer los problemas, los métodos de razonamiento y a permitir orientarse en el pensamiento y la vida. (Hadot et al., 2009, p. 142)

¹⁷ El estilo de vida basado en *ejercicios espirituales* de índole filosófico de las escuelas helenísticas, de Sócrates, Platón y Aristóteles.

la cotidianidad deba ser guiada por herramientas pedagógicas de naturaleza filosófica para alcanzar una formación que le permita al ser humano enfrentar las demandas de la vida, liberándose de la tradición de memorizar la información y la frustración que puede surgir en la inmersión de un sistema teórico sin más.

Sin embargo, esta dimensión de la práctica de la filosofía se ha dispersado y ha perdido su valor. Hadot señala que la filosofía se ha ido alejando cada vez más de la vida concreta de los hombres. (Hadot et al., 2009, p. 95) y el ejercicio formal ha abarcado casi la totalidad del ejercicio desplazando así la importancia que tiene la implementación de los principios que la filosofía ofrece a la vida cotidiana. Esta parte olvidada de la filosofía, a saber, la praxis filosófica en la cotidianidad, que tanto Hadot como Schumacher identifican, merece un reconocimiento serio y digno de la filosofía al igual que lo ha venido siendo la parte teórica.

Por un lado, Hadot identifica que esta dimensión práctica de la *filosofía como forma de vida* ha venido perdiendo valor y “se ha hundido cada vez más en una vía puramente formal, en la búsqueda, a todo precio, de la novedad en sí misma: se trata para el filósofo, ser lo más original posible, produciendo un discurso que para ser original debe ser muy complicado” (Hadot et al., 2009, p. 94) lo que hace que, la dificultad conceptual del discurso filosófico se convierta en el fin de la filosofía, es decir, entre más abstracto más filosófico, y por tanto un ejercicio más serio y digno de respeto y sobresalga ante la aplicación de la filosofía en la cotidianidad.

Por otro lado, Schumacher reconoce que la profesionalización de la filosofía se ha encasillado en el ejercicio puramente teórico y sistemático en la deliberación sobre temas abstractos que la alejan de las discusiones sobre la experiencia misma de dichos temas.

“La filosofía no consiste en deliberaciones profundas sobre, por ejemplo, la belleza, la justicia y la inmortalidad; consiste en una manera específica de pensar acerca de la belleza, la justicia, la inmortalidad y muchos otros temas, incluyendo la relación lenguaje mundo, la relación de pareja y la relación filósofo-sabiduría.”

(Schumacher, 1997, p. 26)

Para concluir esta sección, se podría decir que, el discurso filosófico entendido como un sistema teórico que articula las nociones abstractas ha abarcado casi completamente el modo de ver y hacer la filosofía, pues en la actualidad hay poca motivación por aceptar el vínculo directo que tiene la filosofía con el modo de vivir. Sin embargo, según Hadot, el discurso filosófico debe formar parte de la vida y vincularse a los ejercicios espirituales para que la formación filosófica sea fructífera, pues parece que la exhaustiva investigación de Hadot en la antigüedad es una invitación a retomar la vida filosófica.

Una vez expuesta la manera de entender la filosofía a partir de un modelo profesional exigente como lo muestra el estudio académico y el discurso filosófico, es preciso indagar por la naturaleza del ejercicio en la filosofía para niños desde la perspectiva de Mathew Lipman.

4. La filosofía para niños no es una filosofía académica.

Una vez delimitado el carácter hermético de la filosofía profesional y el contraste con la dimensión práctica de la filosofía, en este último apartado examinaremos la mirada escéptica a la posibilidad de que exista una filosofía para niños y del mismo modo, cómo podemos entender esta forma de hacer filosofía.

Hemos visto que la filosofía profesional muestra un carácter rígido del quehacer filosófico por su dedicación exhaustiva a la construcción y comprensión de un sistema axiomático, al tiempo que requiere de un alto nivel de capacidades intelectuales y discursivas que se necesitan para tal ejercicio. La consecuencia de que la filosofía sea una disciplina selecta y abstracta la distancia de su aplicación a la vida y de la posibilidad de cumplir con su propósito formativo. Si esto es así, podría comprenderse uno de los motivos por el cual se mira a la filosofía para niños como un intento inocente y sin relevancia dentro de la filosofía, pues parece que las habilidades que tienen los niños no son suficientes para las exigencias del ejercicio filosófico. Si bien, la filosofía es una disciplina que exige cierto nivel intelectual y de audacia no se puede pretender que el modo de alcanzarla sea siempre tan tortuoso¹⁸, o se deba esperar a tener cierta edad para adquirir las habilidades necesarias para perseguir la abstracción de la filosofía, por lo que este lado sombrío de la filosofía la hace inalcanzable y por lo tanto innecesaria.

Incluso si la filosofía para niños no parezca un asunto serio, asumiendo la tesis anteriormente expuesta de la filosofía académica, es una necesidad en la formación educativa de los seres humanos. Mathew Lipman vio la necesidad de usar las herramientas pedagógicas de la filosofía como el diálogo y la lógica para construir un curriculum basado en textos literarios¹⁹ con el fin de guiar a los niños y adolescentes a aproximarse a la filosofía desde el colegio y evitar el golpe sorpresa de lo que implica una filosofía profesional además de disfrutar y mejorar su rendimiento gracias a la implementación de la

¹⁸ Pues hay quienes se aproximan a la filosofía por un texto filosófico de léxico profesional, o bien por el lado indescifrable de los conceptos filosóficos.

¹⁹ Novelas, cuentos y manuales.

filosofía en su proceso académico (como materia y como método²⁰). Lipman ve la filosofía para niños como la oportunidad de disfrutar del proceso educativo a través de la enseñanza de la filosofía, pero en términos que ellos puedan entender.

“De este modo para hacerse asequible a los niños, la filosofía ha tenido que sacrificar la terminología hermética por la que, desde Aristóteles ha contribuido a hacerse incomprensible para los profanos y aun escasamente inteligible para el universitario que está cursando la carrera”(Lipman et al., 1992, p. 24)

Parece entonces que, para Lipman un modo de hacer filosofía para niños consistiría en simplificar el lenguaje filosófico para que los niños puedan tener la opción de aproximarse a la filosofía, o al menos esto se busca en el rango de edad de 8 a 9 años según el curriculum de Lipman:

“Este curriculum, formado por una novela filosófica con un manual que contiene ejercicios y actividades para el profesor, continua el énfasis que aparecía en la etapa anterior y pretende que los niños de este nivel lleguen a un punto en el que puedan ser introducidos al razonamiento formal de la etapa siguiente. Se presta mayor atención a las estructuras semánticas y sintácticas, como la ambigüedad, los conceptos que establecen relaciones y las nociones filosóficas abstractas como la causalidad, el espacio, el número, la persona, la clase y el grupo. (Lipman et al., 1992, p. 126)

La implementación de un discurso filosófico en la enseñanza de la filosofía puede ser una de las formas de entender el ejercicio filosófico en el aula de clase de un colegio,

²⁰ Lipman propone que las demás asignaturas deberían enseñarse a través de instrumentos filosóficos, por ejemplo: enseñar matemáticas a partir de la lógica y del discurso.

pues en Lipman hay una preocupación por suscitar y fortalecer el pensamiento crítico a partir de un discurso escrito donde el contenido filosófico este a la mano. Este intento de Lipman pretende generar habilidades de razonamiento implementando herramientas filosóficas en el curriculum de filosofía para niños desde preescolar hasta bachillerato.

Hasta el momento podemos ver un modo de ver la filosofía para niños, a saber, una propuesta curricular que pretende aproximar a los niños al ejercicio filosófico desde su contenido simplificado²¹ en manuales o literatura infantil. Sin embargo, se debe buscar la forma en que esta perspectiva curricular no caiga en la pretensión exclusiva de poseer un conocimiento filosófico sin ninguna aplicación en la cotidianidad, ya que la enseñanza del contenido de la filosofía puede resultar tan trivial²² como la información adquirida en otras áreas. De modo que, la filosofía para niños no puede basarse en una transmisión de información del contenido filosófico en la presentación que se nos ocurra o se caería en una versión infantil (simplificada) de la enseñanza de la filosofía como sucede en la academia.

Si solamente se tomara en cuenta el discurso en la enseñanza de la filosofía, el objetivo se limitaría en la acumulación del conocimiento teórico, lo cual haría de la filosofía una materia tediosa e inútil. Por esto, conviene revisar el rol de la dimensión práctica en la filosofía para niños.

Mathew Lipman afirma que aplicar la filosofía no es lo mismo que hacerla, este contraste que plantea en *filosofía en el aula* pretende liberar la filosofía para niños del ejercicio teórico y la sitúa en el hacer en una forma de vida, algo que cualquiera de nosotros

²¹ Con simplificación me refiero al modo de facilitar el contenido filosófico como la lógica, metafísica, entre otros, de tal forma que los niños puedan captar tal contenido.

²² Puede ser fácilmente olvidada o causar desinterés.

puede imitar.(Lipman et al., 1992, p. 30). Tomemos como ejemplo el asombro y la perplejidad para adentrarnos en un escenario de la vida cotidiana, estas actitudes en los niños constituyen una forma de vida filosófica al ser instrumentos de indagación de naturaleza práctica. Por lo que, la aplicación de métodos y principios filosóficos en la experiencia diaria podría ser otra forma de ver la filosofía para niños, la responsabilidad del discurso estaría en brindar los principios teóricos para ser aplicados en la vida. De este modo, el objetivo de la filosofía sería enteramente formativo pues la filosofía no solo tiene deber sobre la producción de un pensamiento crítico sino de cultivar una determinada disposición para la vida.

Así, la filosofía para niños debe entenderse de una manera diferente, no como un ejercicio que responde a las necesidades de un discurso teórico profesional de la filosofía, sino como el ejercicio filosófico llevado al aula de un colegio en donde se ofrecen herramientas que le permiten al niño no solo aproximarse al mundo indagando por su funcionamiento, sino que hace que se sienta parte de este y pueda darle valor a sus experiencias a partir de la reflexión y el análisis que sólo la praxis filosófica posibilita.

Con lo anterior, parece que la filosofía en los niños se manifiesta de una forma diferente a la de la dimensión teórica. Eso supone que, debemos desprendernos de la idea de que la filosofía es un ámbito oscuro, inabarcable y abstracto, y poner la mirada en la manera en que los niños (sin necesidad de construir un argumento lógicamente válido o use un léxico simplificado) se aproximan a la filosofía. En el capítulo anterior se propuso el asombro y la perplejidad como tales aproximaciones evidentes en la actitud de los niños y en la base del quehacer filosófico, en cuanto fomentan la indagación y emprenden la

búsqueda del conocimiento. Estas actitudes filosóficas en los niños son posibles en la experiencia, es decir que no hace falta un discurso filosófico de estas disposiciones para reconocer que estas pertenecen a la filosofía, por lo que la naturaleza de la filosofía para niños debe buscarse en la dimensión práctica de la filosofía.

Conclusión.

Para terminar, es preciso resaltar que la filosofía para niños puede entenderse como la implementación de un curriculum de contenido filosófico que pretende facilitar la comprensión del contenido abstracto y complejo de la filosofía y también como un ejercicio práctico que pretende cultivar disposiciones filosóficas y direccionarlas hacia la formación de la existencia. La filosofía para niños pone como protagonista la práctica de la filosofía, desde una perspectiva formativa más que meramente informativa. Y aunque, la dimensión teórica alimenta esta práctica a través de los principios que esta brinda, la filosofía para niños no responde directamente a las exigencias de la filosofía profesional.

El carácter de la filosofía académica no solo es diferente en esencia de la filosofía para niños, su pretensión de permanecer en lo sublime e inabarcable elimina cualquier otra pretensión que no tenga una exigencia intelectual capaz de comprender el contenido filosófico. Por otra parte, asumir que no hay pensamiento filosófico porque no hay razonamiento lógico limita la filosofía a la producción exhaustiva de un discurso teórico sobre algún conocimiento y deja de lado los otros componentes relevantes del ejercicio filosófico.

En consecuencia, podría decirse que el ejercicio filosófico integra características y habilidades que responden a la naturaleza teórica y práctica de la filosofía, y que acudir a lo

simple no es necesariamente es irrelevante o imprescindible, en contraposición a una postura como la de Piaget. Así, la filosofía para niños debe entenderse de una manera diferente, no como un ejercicio que responde a las necesidades de un discurso teórico profesional de la filosofía, sino como el ejercicio filosófico llevado al aula de un colegio en donde se ofrecen herramientas imprescindibles para la formación de los niños, lo cual no implica que no tenga un grado de importancia e impacto sobre la educación del ser humano, simplemente es un modo distinto de ver y ejercer la filosofía.

Una vez demostrado que la filosofía para niños no puede entenderse bajo las características y exigencias de una filosofía profesional, en el siguiente capítulo se intentará mostrar una forma de entender tal ejercicio en los niños además del modelo curricular de Mathew Lipman.

Capítulo III: Filosofía para niños como forma de vida.

En la búsqueda de afirmar el papel protagónico de la filosofía en el desarrollo integral de los niños, es importante volver la mirada a la naturaleza del quehacer filosófico y sus características para delimitar mejor la manera de entender la filosofía para niños. De modo que, en este escrito pretendo ampliar la perspectiva del filósofo francés Pierre Hadot hacia el ejercicio filosófico como una forma de vivir, luego presentaré el vínculo que hay con el planteamiento de Mathew Lipman, para finalmente demostrar la relevancia que puede tener el modelo de Hadot en el desarrollo integral de los infantes.

1. Filosofía antigua y forma de vida.

La historia de la filosofía nos lleva a los diferentes momentos que ésta ha servido y acompañado al ser humano en la comprensión de la realidad, también revela las diferentes perspectivas sobre el papel que la filosofía debe cumplir en la vida de los seres humanos. Por lo que, esta sección emprenderá un breve viaje histórico por el origen del ejercicio filosófico en la antigüedad, para que en las secciones siguientes se puedan distinguir las similitudes entre el modo en que los grandes personajes de la historia de la filosofía han ejercido esta disciplina y el modo en que los niños interpretan el mundo. Dicho esto, intentaré mostrar a partir del ejemplo de la escuela estoica el modo de entender la *filosofía como forma de vida*.

La categoría de *filosofía como forma de vida* es propuesta por Pierre Hadot en sus estudios de Filosofía Antigua, donde se concentra particularmente en el modo de vivir de las escuelas helenísticas y romanas, en la relación directa que este estilo de vida tiene con el nacimiento del pensamiento filosófico y la naturaleza del quehacer filosófico. Al igual que

Lipman, Hadot pretende recuperar el valor de la dimensión práctica de la filosofía resaltando el vínculo que tiene la existencia con el ejercicio filosófico:

En la antigüedad, la filosofía es, pues, esencialmente diálogo, se trata más de una relación viva entre personas que de una relación abstracta con ideas, (intenta formar, más que informar) (Hadot et al., 2009, p. 93).

Según Hadot, el ejercicio filosófico debe estar orientado al modo de vivir, por esto la actividad filosófica en las escuelas helenísticas no consiste sólo en la preocupación por el conocimiento, sino en la forma de vivir, en la cotidianidad, de modo tal que la filosofía debe responder tanto a la dimensión del conocimiento como a la existencia misma.

Por esta razón, cada escuela tiene una serie de ejercicios espirituales centrados en la construcción del individuo hacia una mejora de sí mismo. Por ejemplo, los ejercicios espirituales de los estoicos pretenden un entrenamiento continuo para alcanzar la felicidad a partir de un estado de vigilancia o una constante revisión de uno mismo, esta atención hacia la existencia le permite concentrarse en el momento presente y examinar con rigor cualquier situación. Según los estudios de Hadot, la atención es una disposición en los estoicos que permite dar respuesta inmediata tanto a los acontecimientos como a las cuestiones planteadas repentinamente (Hadot, 2006, p. 28) La atención como ejercicio espiritual supone una actitud frente al modo en que se vive, una disposición de vigilancia constante a nuestros actos y a lo que involucra nuestra voluntad y lo que sucede fuera de ella, que posibilita reaccionar inmediatamente de forma adecuada frente a cualquier situación. De modo que la respuesta inmediata y la rigurosidad, que son consecuencia de dicha vigilancia, involucran una serie de principios que construyen en el discernimiento adecuado entre lo que depende y lo que no depende de nosotros.

1. De lo que existe, unas cosas dependen de nosotros, otras no. De nosotros dependen juicio, impulso, deseo, aversión y, en una palabra, cuantas son nuestras propias acciones; mientras que no dependen de nosotros el cuerpo, la riqueza, honras, puestos de mando y, en una palabra, todo cuanto no son nuestras propias acciones.

2. Y las cosas que dependen de nosotros son por naturaleza libres, sin impedimento, sin trabas; mientras que las que no dependen de nosotros son inconsistentes, serviles, sujetas al impedimento, ajenas. (Epicteto, 1991, pp. 3–5)

El discernimiento adecuado, como principio práctico de la filosofía estoica, guía al ser humano a obtener el bien que desean y evitar el mal que es posible evitar. Esto quiere decir que el ejercicio filosófico tiene la responsabilidad de direccionar la voluntad de quien ponga en práctica este ejercicio espiritual, pues en cuanto a lo que se escapa del albedrío humano lo único que se puede hacer es aceptar²³ y saber qué hace parte de la naturaleza.

La atención como actitud filosófica constituye una forma de vida para los estoicos, pues en líneas de Hadot, “según los estoicos, la filosofía es ejercicio. En su opinión, la filosofía no consiste en la mera enseñanza de teorías abstractas, o aún menos, en la exégesis textual, sino en un arte de vivir, en una actitud concreta, en determinado estilo de vida capaz de comprometer por entero la existencia”(Hadot, 2006, p. 25). Por lo tanto, se puede decir que la constante actividad de discernir entre lo que pueda participar o no de la

²³ El aceptar puede ser también una actitud que deriva de los ejercicios espirituales, que forma parte del entendimiento y la consciencia de la realidad.

voluntad humana es el principio de la búsqueda de la libertad y la felicidad estoica y no una investigación conceptual exhaustiva por el bien en sí mismo.

Hasta el momento se ha mostrado la atención estoica como un ejemplo de la filosofía vinculada a la vida en la antigüedad en cuanto a que se fundamenta en la existencia y no necesariamente en una dimensión teórica de la filosofía. Como en los estoicos, los ejercicios espirituales estructuraron la forma de hacer filosofía en la antigüedad. En el libro *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Hadot rescata los diferentes ejercicios espirituales de los exponentes de la filosofía antigua, que al igual que en los estoicos tenían una finalidad formativa en los seres humanos, es decir, la pretensión de la construcción de la individualidad y mejora de sí mismo a partir de la práctica de los ejercicios espirituales que sustentan la filosofía como un modo de vivir.

“Las diversas escuelas coinciden en considerar que el hombre, antes de la conversión filosófica, se encuentra inmerso en un estado de confusa inquietud, víctima de sus preocupaciones, desgarrado por sus pasiones, sin existencia verdadera, sin poder ser el mismo.” (Hadot, 2006, p. 49)

El valor que tiene la filosofía como forma de vida parece dar un sentido significativo no sólo a la vida sino a la práctica de la filosofía misma. La práctica constante de los ejercicios filosóficos son un proceso que pretende una transformación de la incertidumbre, la ignorancia y las preocupaciones hacia la realización del ser humano.

Gracias a los ejercicios espirituales, la búsqueda de la sabiduría no consistiría simplemente en la implementación de herramientas filosóficas para teorizar sobre el bien, la física y la belleza, sino para vivir en ellas. En la Antigüedad disponían de la filosofía

como un ejercicio práctico que favorecía el conocimiento de la realidad. Los estoicos, por su parte, fundamentaban su vida a partir de la vigilancia, no para en un futuro llegar a ser libres y felices, todo lo contrario, disponían del ejercicio para vivir dicha felicidad y libertad estando atentos en el presente y responder acorde a su propósito de vida. El estudio en filosofía antigua de Hadot resalta la dimensión práctica de la filosofía en las diferentes escuelas, empleando al estoicismo en la mayoría de sus ejemplos para demostrar la filosofía como decisión de vida. Ahora conviene mostrar otra figura predominante de la vida filosófica en la antigüedad: Sócrates.

3. Sócrates, el profesor y el diálogo como forma de vida filosófica.

Con lo anterior, es preciso continuar resaltando el valor de la filosofía como modo de vida en la antigüedad desde la figura de Sócrates y la forma en que el diálogo socrático es considerado ejercicio espiritual por Pierre Hadot. De igual forma, en este apartado se tendrá en cuenta el papel del profesor de la propuesta formativa de Mathew Lipman para exponer el posible vínculo que puede existir entre la forma de vida filosófica y el propósito de la filosofía para niños: la enseñanza formativa.

El ejercicio que propiciaba Sócrates tenía intenciones de prestar atención a sí mismo, a su existencia a partir de una introspección dirigida por el cuestionamiento y no por alguna doctrina en específico. De modo tal que “impide que el dialogo se convierta en una exposición teórica dogmática, obligándole a transformarse en ejercicio concreto y práctico puesto que en realidad no se trata de exponer ninguna doctrina, sino de inducir en el interlocutor determinada disposición mental.” (Hadot, 2006, p. 37) La naturaleza práctica del dialogo socrático pretendía vincular la filosofía con la vida, de manera que quien se involucrara en el ejercicio tendría que necesariamente examinar su existencia para poder

comprender lo que se ha dispuesto a la discusión, pues no podría ser de otra manera, ya que Sócrates no impartía ninguna doctrina, ni pretendía exponer un sistema de pensamiento sin más.

El diálogo socrático, de naturaleza práctica exhorta a los interlocutores a que examinen su propia existencia. Esta forma de filosofar se fundamenta en preguntas que conducen precisamente a conocerse a sí mismo a partir de cuestiones puramente filosóficas. La figura de Sócrates, la cual representa el prototipo de sabio en occidente es, según Hadot “la figura mediadora entre el ideal trascendente de la sabiduría y la realidad humana concreta” (Hadot, 2006, p. 79) esto quiere decir que, Sócrates es sabio al tiempo que un amante de la sabiduría al aparentar ignorancia al tiempo que conduce el ejercicio filosófico a una transformación o mejora desde la práctica del diálogo interno consigo mismo y de aquel escenario en conversación con los demás. Sócrates es la guía del diálogo

“Se hace cargo de la confusión, la duda y la angustia que embarga a los demás, los mayores riesgos de la aventura dialéctica (...) presenta a sus interlocutores una proyección de su propio yo; los interlocutores pueden por tanto transferir a Sócrates su confusión personal y recuperar la confianza tanto en las investigaciones dialécticas como en el propio logos”(Hadot, 2006, p. 82)

Aprender filosofía haciendo filosofía consiste entonces en una de las maneras más adecuadas para la construcción progresiva del individuo, es un método que busca una transformación hacia la excelencia, pues lo que pretende el diálogo socrático es precisamente someter a quien participe del ejercicio a un cuestionamiento que los hace volver a sí mismos, a poner atención a su existencia, al mismo tiempo que hace uso del logos. De ninguna manera el diálogo se limita a una exposición de un tema o un

adoctrinamiento en un sistema teórico, sino que su base está en la vida misma. De este modo, la manera en la que el dialogo fluye es gracias a que el interlocutor está dispuesto a involucrarse en este ejercicio, de otro modo la naturaleza de la enseñanza del diálogo perdería su objetivo transformador. La necesidad de estar dispuesto al diálogo no solo le corresponde a un otro que quiera estar involucrado, el ejercicio espiritual del diálogo socrático va dirigido a uno mismo, a quien quiera cuidar de su progreso interior ejercitándose a través del dialogo interno, el *conócete a ti mismo* consta de un dialogo con el otro y consigo mismo, de modo que, el diálogo como ejercicio espiritual se convierte en un ejercicio formativo de la filosofía.

En una perspectiva similar a esta versión de Hadot sobre la figura socrática en el modo de hacer filosofía, Mathew Lipman identifica el valor que tiene la naturaleza del diálogo y la figura del profesor²⁴ en la enseñanza. Lipman resalta dentro de su propuesta la responsabilidad que tiene el profesor en guiar y transformar el aula en un ambiente que favorezca las ideas y la reflexión o “*comunidad de investigación*” aquel profesor que reconoce “y respeta el sentido de la totalidad que piden los niños se esforzará por ayudarles a desarrollar la flexibilidad intelectual y los recursos más grandes posibles.” (Lipman et al., 1992, p. 86) Este agente importante dentro de la formación filosófica debe, por lo tanto, estar lo suficientemente capacitado y preocupado por la formación integral de sus alumnos, del mismo modo, debe ser quien promueva la imaginación, la creatividad, la reflexión y una exigencia de análisis y reconocimiento de aquello que se está aprendiendo, y no sea quien, por lo contrario, pretenda educar bajo el discurso teórico para ser memorizado. El

²⁴ Como elemento fundamental que guía el diálogo filosófico, al igual que la figura Socrática entendida por Hadot.

profesor es el responsable de brindar las herramientas necesarias en el aula para estimular el pensamiento y las actitudes necesarias para el éxito del aprendizaje. Por lo que el diálogo dentro de la propuesta de Lipman es un recurso educativo necesario para la formación del ser humano porque promueve un ambiente dinámico donde los niños expresan sus opiniones e interactúan no solo con el maestro quien imparte la discusión, sino con otros niños, según Lipman, una discusión filosófica es acumulativa; crece o se desarrolla, y a través de ella los participantes pueden descubrir horizontes interminables. (Lipman et al., 1992, p. 196)

Hasta el momento, lo que se ha presentado en esta sección es un paralelo entre la figura de Sócrates con la figura del profesor dentro de la enseñanza de la filosofía. A saber, el profesor debe ser una figura de autoridad intelectual que facilita la búsqueda del conocimiento a través de la discusión colectiva, debido a que, según Lipman;

“El rol del profesor a través de la discusión es el de un cuestionador con talento. Con la mira puesta en alentar líneas de discusión convergentes (y a veces divergentes), con el reconocimiento de que el diálogo a menudo es abierto y poco estructurado, el profesor aprenderá a reconocer oportunidades para que los niños exploren nuevas perspectivas, del mismo modo que habrá oportunidades para indicar como las ideas se entrelazan y se refuerzan unas con otras.” (Lipman et al., 1992, p. 196)

De forma similar, el rol que desempeñaba Sócrates no era precisamente el sabio que se limitaba a impartir un discurso filosófico, por el contrario, partía del hecho de no saber nada para emprender la búsqueda de la sabiduría junto a sus interlocutores a través de preguntas que llevaban a otras nuevas y así desencadenar en un conocimiento aplicado a la

vida. De modo que, se puede concluir de esta sección que, el dialogo filosófico no es de ningún modo una catedra o una exposición teórica. El diálogo es un ejercicio formativo, su propósito es conducir con el cuestionamiento a la reflexión y análisis de la existencia de lo que acontece a su alrededor, al tiempo que, el diálogo involucra a todos quienes participan de este ejercicio; pues el que hace las preguntas también está atrapado en la reflexión individual y colectiva y debe estarlo para que este ejercicio pueda abarcar todo a lo que este destinado a comprender o escudriñar.

4. Filosofía para niños y filosofía como forma de vida.

Hadot al igual que Lipman concuerdan con que el diálogo cumple con el objetivo de educar al hombre en la filosofía no para memorizar un sistema de pensamiento sino como una forma de vida, lejos de la ignorancia y la infelicidad²⁵. En esta sección se busca resaltar la relación que en la sección anterior se expuso sobre el propósito de estos dos pensadores con el modo de hacer filosofía, el valor de la dimensión práctica de la filosofía permite sacar a la luz la naturaleza de la filosofía para niños; una forma de vida.

La filosofía antigua le da un valor significativo al ejercicio práctico centrado en la vida y de un modo similar, se puede entender que la pretensión que tiene la filosofía para niños es cultivar actitudes filosóficas para desarrollar habilidades de pensamiento que contribuyan a la comprensión de los contenidos de cada asignatura que ven en el colegio, además de conducir hacia la importancia de vigilar (estoicamente) su existencia para enfrentar las demandas de la vida. Enseñar a pensar se convierte entonces en el fundamento

²⁵ La filosofía se presentaba como una terapéutica destinada a curar la angustia. (Hadot, 2066. Pág.237)

tanto para la filosofía para niños como para la filosofía como forma de vida, lo cual nos dejaría un paralelo entre Sócrates y el profesor. Pues, si el papel de Sócrates es importante para que el ejercicio del diálogo se lleve a cabo, el profesor es fundamental en la guía de un camino filosófico que le ayude a desarrollar habilidades intelectuales dentro del aula de clases. “Es el profesor el que, a través del cuestionamiento, puede introducir nuevos puntos de vista con el propósito siempre de ampliar los horizontes de los estudiantes, no dejándose llevar por lo que a él le satisfaga de modo personal.” (Lipman et al., 1992, p. 168)

La filosofía para niños y la filosofía como forma de vida también convergen en admitir el diálogo como herramienta pedagógica. Pues, en el diálogo hay un vínculo directo entre la vida y la filosofía. Las figuras de Sócrates y Platón son el modelo de lo fructífera que es la filosofía como forma de vida en cualquier etapa de la vida del ser humano, esta particular conversación formativa no distinguía etapas de desarrollo ni pretendía valerse un método teórico abstracto. “El modelo para hacer filosofía es la gran figura solitaria de Sócrates, para quien la filosofía no era una adquisición, ni una profesión, sino una forma de vida. Lo que Sócrates nos enseña no es a saber filosofía, ni aplicarla, sino a practicarla.” (Lipman et al., 1992, p. 30) Como se mencionó anteriormente, el diálogo como ejercicio espiritual es posible gracias a la voluntad de quien desea involucrarse en la maraña de preguntas y también de aquel quien acompaña este ejercicio colectivo e individual del diálogo. Tomemos como ejemplo de Platón como se ve en la invitación de Sócrates a Filebo y a Protarco a pensar sobre la buena vida:

“SÓCRATES- Considera pues, Protarco, qué tesis vas a asumir ahora por cesión de Filebo y qué otra, sostenida por nosotros, vas a refutar si no la tienes por formulada conforme a la razón. Resumamos ¿quieres? Una y otra.” (Filebo- 11b)

El modo en que en *Filebo* Sócrates abre la reflexión muestra una exhortación a indagar por lo que es bueno para los seres vivos dirigida a todos los participantes del diálogo, incluso a la consideración de Filebo que luego hará que aquel reflexione sobre su afirmación a partir de las preguntas de Sócrates.

Del mismo modo, la preocupación por la educación integral del ser humano está presente tanto en Lipman como en Hadot. Por un lado, el discurso filosófico ha desplazado la posibilidad de entender el valor práctico de la filosofía, por otra parte, la educación basada en la transmisión de información impide la realización del ser humano. Ahondemos más en esto. Los esfuerzos de Hadot por resaltar el lugar de la filosofía en la antigüedad tienen el propósito de recuperar el papel fundamental de la filosofía en la vida del ser humano, pues poco de los ejercicios espirituales ha prevalecido en el filosofar hoy en día, en cuanto al diálogo consigo mismo Hadot afirma que nuestro discurso interior es siempre interrumpido, caótico, disperso. (Hadot et al., 2009, p. 181) Para Lipman, la educación tradicional hace del proceso educativo frustrante y agobiante, una educación sin filosofía es una educación que le apuesta a la memoria y no al entendimiento.

“Si la filosofía está encontrando ahora un lugar respetado en las escuelas primarias y secundarias, es porque algunos sagaces educadores han descubierto que los niños disfrutaban con ella, y que eso contribuye significativamente a la mejora de su educación, incluso en el área de las “habilidades básicas”, como la lectura y las matemáticas”(Lipman et al., 1992, p. 22)

La perspectiva de la filosofía como forma de vida muestra cómo el ejercicio filosófico práctico hace parte de la vida cotidiana y que, gracias a este hay una transformación constante del individuo, lo que no sucede con el discurso filosófico o con la

mera exposición de un sistema de pensamiento. Si bien, el discurso filosófico brinda aquellos principios que gracias a su sistematización suministra los principios que el espíritu necesita²⁶, entonces, según Hadot, el artista necesita la teoría abstracta del arte para aplicar ciertas reglas a su creación artística, luego podría decirse que el niño necesita saber qué es la suma y cuáles son sus propiedades para aprender cómo resolver operaciones matemáticas. Sin embargo, esto parece que esto es muestra de aquello de lo que nos intentamos distanciar, a saber, de la mera transmisión de información en el aprendizaje. La distinción de la teoría a la práctica está presente en cualquier disciplina por lo que, podemos contrastar el saber leer de la interpretación del texto, del saber la partitura y el momento del performance, y como se ha dicho anteriormente, el discurso filosófico dista de la forma de vida porque el primero tiene un carácter informativo y rígidamente formal, y la filosofía de vida pretende una atención hacia la vida para lograr la transformación completa del individuo. Siendo así, podría pensarse que si el niño tiene a la mano la teoría que le permita identificar el orden de los sumandos y las condiciones para hallar el resultado podría resolver cuantas operaciones desee, no obstante, no tendría una respuesta a por qué lo hace, de qué forma la suma es importante y para qué sirve en la vida.

Ahora bien, conviene proponer que el modo como puede entenderse la filosofía para niños es a partir de una filosofía como forma de vida, en cuanto a que la actividad filosófica pretende una transformación o progreso de la forma de ser del individuo a partir de prácticas pedagógicas como el diálogo que involucran la dimensión moral e intelectual. Esta perspectiva no solo sería una manera de hacer filosofía para niños, sino que, la filosofía como forma de vida es necesaria y completamente imprescindible de la formación

²⁶ (Hadot, 2006, p. 239)

académica. Es decir, la filosofía como forma de vida no solo permitiría entender una manera de hacer filosofía para niños, sino que también el modo en que se enseña la filosofía en todo nivel, pues, la enseñanza a partir de ejercicios que sean beneficiosos para el espíritu²⁷ que en este capítulo se han mencionado ampliarían el espectro que se tiene del aprendizaje en el aula; el diálogo socrático y la vigilancia estoica constituyen parte de la práctica formativa de la filosofía.²⁸

De este modo, no es suficiente que los estudiantes aprendan y escriban en su cuaderno la definición de amistad o de átomo para entender cómo funciona el asunto de las relaciones humanas o de lo que está hecho todo lo que nos rodea. La teoría o el discurso filosófico (en el caso de la enseñanza de la filosofía) es importante, pero es apenas una pequeña parte del proceso de aprendizaje. Si el objetivo primordial de la educación es la formación entonces se debe acudir a la práctica de la filosofía en el aula, así en el descubrimiento de lo que es el átomo o de la amistad es preciso que se empiece por un cuestionamiento de carácter metafísico – científico- ético (según sea el caso), esta indagación se va a dirigir a la vida cotidiana.

Tomemos el siguiente ejemplo de diálogo sobre la amistad desde mi experiencia en el aula:

En grado primero, se hace la pregunta - ¿Qué es la amistad? – la respuesta de la mayoría cuenta cuantos amigos tienen mirándose entre ellos, luego responden –“es pasarla

²⁷ Para Hadot el diálogo socrático es un ejercicio espiritual práctico que invita a un ejercicio espiritual interior, a tener una atención sobre uno mismo. (Hadot, 2006. Pág. 35)

²⁸ La intención del capítulo trata de comprender el viaje de Hadot por las escuelas helenísticas y la influencia socrática en el modo de vivir en la antigüedad. Sin embargo, es necesario tener en mente la importancia de la contemplación de la naturaleza (mencionado en el primer capítulo) y la relevancia que tiene la práctica de la lógica en la construcción del pensamiento crítico.

bien” – otros contestan –“es cuando jugamos todos”. Después, intento dar un empujón preguntando de nuevo “¿Por qué son amigos?” y después de un tiempo Ian levanta la mano afirmando que es porque Simón le prestó sus colores la semana pasada.

Revisar la experiencia consiste entonces en una parte fundamental para entender, según este ejemplo de que trata la amistad, pues si la instrucción de indagar por la definición de la amistad se limitara a escribir en los cuadernos:

“Afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato.” (Real Academia Española, s.f., definición 1).

Seguramente el proceso de entender de que se trata la amistad se limitará a una aproximación teórica difícil de comprender. De modo que, es necesario resaltar la experiencia dentro del aprendizaje, *la filosofía como forma de vida* brindará las herramientas necesarias para que la experiencia se convierta en aprendizaje concreto.

Esta experiencia fue gracias a la implementación de un curriculum en filosofía para niños basado en filosofía como forma de vida. A continuación, adjunto el modelo correspondiente al tercer bimestre académico en grado primero:

TERCER PERÍODO					INDICADORES DE DESEMPEÑO			
NUCLEO TEMÁTICO	ESTANDAR	DBA	CONTENIDOS	PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS	LOGROS DESEMPEÑOS	INDAGAR	PLASMAR	SUSTENTAR
El otro y yo	-Entiendo y respeto que las personas que me rodean pueden tener gustos diferentes, ideas y personalidades distintas.	-Compara similitudes y diferencias entre sus gustos, costumbres y formas de comunicarse, con los demás integrantes del salón de clase. -Reconoce de sí mismo, de sus compañeros y de sus familiares aquellas cualidades que le ayudan a estar mejor entre los demás.	- Mi compañeros de clase. -La amistad. -Respeto. - Agradecimiento	- ¿Quién es el otro? - ¿Qué nos hace ser amigos? - ¿Qué me hace ser un buen amigo? - ¿Qué hace y que le gusta? ¿sus gustos son iguales que los míos? - ¿Cómo debo portarme con otra persona? - ¿Cómo me gusta que me traten? - ¿Cómo me gustaría que me trataran? - ¿cómo cuido del otro?	-Reconoce la importancia de respetar la diferencia como base de las relaciones interpersonales.	-Identifica semejanzas y diferencias entre los gustos y elecciones de mis compañeros de clase.	- Contrasta su experiencia de la amistad con el concepto de amistad.	- Reconoce las condiciones y características que debe tener un buen amigo para favorecer la interacción con sus compañeros.

La importancia de impartir la filosofía como forma de vida como modelo educativo consiste en la elevación de las discusiones en el aula sobre la experiencia y la vida cotidiana al podio que ha ocupado el discurso, de modo que buscar el significado no solo depende de la transcripción de la información o de su memorización, la filosofía tiene la responsabilidad de mostrar un camino a la sabiduría accesible a todo aquel que quiera emprenderlo, a todo aquel que quiera al mismo tiempo conocerse a sí mismo. En el plan curricular (tabla 1) se pretende construir un ambiente de investigación filosófica basada en la experiencia propia, sin pretender de ningún modo mostrar un sistema teórico formal ético sobre los principios de la amistad. La indagación que se quiere en el bimestre corresponde a situaciones que están a la mano para el dialogo, por lo que, no es necesario establecer la capacidad de pensamiento crítico ni mucho menos delimitar las habilidades que corresponden a cierta edad para hablar sobre la experiencia. Pues, acorde con Lipman, la filosofía en el aula permite que los niños puedan compartir sus experiencias, expresar sus pensamientos sin miedo a la censura o a la temible mala nota, de igual modo la variedad de estilos de pensamiento en el aula -unida a la de fundamentos, valores y experiencias de vida pueden contribuir de forma importante a crear una comunidad de investigación (Lipman et al., 1992, p. 115)

De este modo, la responsabilidad que tiene la filosofía como entorno formativo en la infancia es vital para el camino en búsqueda de la sabiduría, debido a que la practica constante de la filosofía facilitará la realización del ser humano al mismo tiempo que hace de esta disciplina el goce del aprendizaje continuo.

Ahora bien, lo que se ha propuesto aquí es una manera de entender la filosofía para niños como una forma de vida según la postula Pierre Hadot, a saber, como una práctica

continua de ejercicios espirituales como el diálogo, la contemplación y la vigilancia que conducen a la transformación o mejora de quien se involucre en este quehacer de naturaleza práctica. Estos ejercicios espirituales suponen una meta de realización o de sabiduría que implica la liberación de las preocupaciones, la angustia y la pesadumbre de vivir en la ignorancia, pues para Hadot, “todos estos rodeos y repeticiones están destinados, en primer lugar, a enseñar a razonar, pero también a hacer que el objeto de la investigación acabe por volverse, como decía Aristóteles, perfectamente familiar y connatural, es decir, en definitiva, a interiorizar perfectamente el saber.(Hadot et al., 2009, p. 139) La filosofía en el aula debe, por lo tanto verse como una forma seria (pero no distante) del modo indicado de aprender en la infancia, convirtiéndose en un ejercicio útil para la enseñanza como para el mismo aprendizaje. La filosofía para niños como forma de vida comprende de un ambiente intelectual capaz de proveer herramientas y principios para hacer filosofía y aprender de ella, por lo que la figura del maestro comparte las responsabilidades del sabio en el dialogo, a saber no solo es quien guía la conversación hacia la dimensión filosófica del análisis, la reflexión y consciencia sino quien se desprende de cualquier pretensión que no corresponda con el objetivo de guiar a sus estudiantes a escudriñar en si mismos el valor de la existencia y el aprendizaje.

Conclusiones

Después de mostrar que la filosofía para niños puede ser entendida como una forma de vida conviene resaltar los aspectos que pudieron haber quedado por fuera en esta investigación, bien porque requieren una dedicación especial aparte, o bien porque, aunque estén relacionados con el tema, nublarían el objetivo de presentar la filosofía para niños como una forma de vida.

En primer lugar, en este trabajo no se trató directamente el pensamiento crítico en la filosofía para niños con la finalidad de buscar otros componentes o características del pensamiento filosófico y también distanciarnos de la única pretensión filosófica en un curriculum de filosofía para niños como lo buscaba Lipman. Sin embargo, puede resultar un complemento importante en un curriculum de filosofía como forma de vida en la búsqueda del fortalecimiento de la actitud de perplejidad y la madurez del pensamiento en cuanto que la capacidad de dudar sea bien direccionada hacia una indagación filosófica más extensa, y de igual forma haga parte dentro del proceso de discernimiento que pretenden los ejercicios espirituales estoicos.

Además, la atención y discernimiento como disposiciones filosóficas de la escuela estoica podrían desarrollarse como ejercicios espirituales implementados en diferentes niveles en el curriculum de filosofía para niños con el propósito de cultivar la autonomía y la autocrítica o la revisión de si mismos como lo pretendía Epicteto; “Sobre cada cosa de las que seducen el ánimo o de las que reportan utilidad o de las que son queridas, recuerda que has de discernir de qué calidad es, empezando por las más pequeñas”(Epicteto, 1991, p. 15)

Ahora bien, la filosofía para niños como forma de vida permite ver el papel de la enseñanza de la filosofía y la importancia que tiene esta versión en ofrecer herramientas y métodos que resulten útiles para la construcción de la personalidad del niño y su actitud frente a la vida. La forma de la enseñanza de la filosofía es fundamental para el objetivo transformador que pretende la versión de la filosofía *como forma de vida* y de igual manera en la aproximación a los contenidos que exigen un nivel avanzado de comprensión que esta disciplina contiene. De modo que, si la enseñanza consiste únicamente en la exposición teórica de los contenidos o en la producción del discurso filosófico habría una tendencia a limitar la filosofía a un ámbito ambiguo, abstracto e incomprensible, además de generar obstáculos en el desarrollo de habilidades necesarias para dedicarse a esta dimensión de la filosofía. Por otro lado, si la enseñanza se trata de ofrecer herramientas que construyan y afiancen habilidades de reflexión, análisis, deducción, comprensión de lectura, pensamiento crítico entre otras, se habrá cumplido con un objetivo más robusto e integral del pensamiento filosófico aplicado a la vida.

Si la *filosofía como forma de vida* aplica como uno de los modos de introducir la filosofía en la infancia por su influencia directa en la vida cotidiana, esta podría no solamente pertenecer a la forma en la que los niños se aproximan a la filosofía y como a su vez acogen el valor de su existencia, sino que la filosofía para niños entendida como forma de vida puede ser también una “filosofía para adultos” en cuanto a que esta perspectiva constituye una serie de principios o ejercicios filosóficos que buscan la mejora de la individualidad en cualquier etapa de la vida.

Para terminar, es importante notar que la filosofía para niños como forma de vida no busca suprimir el elemento teórico de la filosofía en su enseñanza sino nivelarlo con la

dimensión práctica, de modo que se pueda vivir filosóficamente a partir de ejercicios que son guiados por principios filosóficos que han sido fruto del ejercicio teórico o del discurso filosófico. Así, la dimensión teórica debe acompañar la dimensión práctica y viceversa, debe existir un equilibrio entre estos dos componentes en el quehacer filosófico según lo planteado en este trabajo. Dicho esto, puede que el entender la filosofía para niños como forma de vida rescate el valor o el lugar que según Pierre Hadot ha perdido el componente práctico dentro del ejercicio filosófico.

Lista de referencias.

Baltzly, Dirk, "Stoicism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2019 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL =

<<https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/stoicism/>>.

Epicteto. (1991). *Enquiridión* (J. M. García de la Mora & F. de Quevedo, Eds.; 1st ed.). Anthropos Editorial.

Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (Vol. 50). Siruela.

Hadot, P., Carlier, J., & Davidson, A. I. (2009). *La filosofía como forma de vida: Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Alpha Decay.

Hadot, P., & Isoard, E. C. T. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de cultura económica Madrid.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula* (Vol. 31). Ediciones de la Torre.

Piaget, J. (1931). *Children's philosophies*.

Platón. (1992) *Filebo, Timeo, Critias* (García Gual, C.) Colección Clásica de Gredos Madrid.

Pritchard, Michael, "Philosophy for Children", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL =

<<https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/children/>>.

Schumacher, C. (1997). Acerca del pensador profesional. *Ideas y Valores*, 46(104), 20–28.