



Childhood & Philosophy

ISSN: 2525-5061

ISSN: 1984-5987

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

garcía-moriyón, félix
ironía y pensamiento cuidadoso en fpn
Childhood & Philosophy, vol. 17, e54181, 2021, Enero-Diciembre
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.54181>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512066359024>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

ironía y pensamiento cuidadoso en fpn

félix garcía-moriyón¹

universidad autónoma de madrid, madrid, españa

orcid id: <http://orcid.org/0000-0002-3951-5728>

resumen

La práctica del diálogo filosófico propuesta por el programa Filosofía para Niños implica mantener ese diálogo desde la educación primaria, incluso antes. El diálogo filosófico, partiendo del modelo de los diálogos socráticos, exige el desarrollo de un pensamiento crítico, cognitivamente muy exigente, FpN, desde sus orígenes, insiste en que ese pensamiento debe ir unido a un pensamiento creativo y cuidadoso, entendido cuidadoso como pensamiento que tiene en cuenta la dimensión ética del diálogo riguroso. Por eso mismo, el programa destaca que la educación es una tarea ética, es intrínsecamente moral. Eso se plasma en el esfuerzo por convertir el aula en una comunidad de investigación filosófica, con los compromisos éticos que toda comunidad de investigación exige. Pero la comunidad de investigación se aplica en un contexto en el que hay una relación asimétrica entre alumnado y profesorado, lo que exige especial atención de parte del profesorado en su manera de facilitar el diálogo. El uso de recursos fundamentales en el diálogo como el cuestionamiento y la ironía debe estar regido por esa exigencia de igualdad. La comunidad de investigación filosófica debe prefigurar desde el primer momento una genuina comunidad de diálogo entre iguales, regida por un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

palabras clave: ironía, desigualdad, pensamiento cuidadoso, comunidad de investigación filosófica (cif).

irony and caring thinking in philosophy for children

abstract

The practice of philosophical dialogue as proposed by the Philosophy for Children program requires that this dialogue begin in primary school, and even earlier. Philosophical dialogue, based on the model of the Socratic dialogues, requires the development of critical thinking, cognitively very demanding, FpN, from its origins, insists that such thinking must be linked to creative and caring thinking, understood as thinking that takes into account the ethical dimension of rigorous dialogue. For this very reason, the program stresses that education is an ethical endeavor, it is intrinsically moral. This is expressed in the effort to turn the classroom into a community of philosophical inquiry, with the ethical commitments that any community of inquiry demands. But the community of inquiry is applied in a context in which there is an asymmetrical relationship between students and teachers, which requires special attention on the part of teachers in how they facilitate dialogue. The use of fundamental resources in dialogue such as radical questioning and irony must be governed by this claim of equality. The philosophical community of inquiry must prefigure from the outset a genuine community of dialogue among equals, governed by critical, creative and careful thinking.

keywords: irony; inequality; careful thinking; philosophical inquiry community (cpi)

¹ E-mail: felix.garciamoriyon@gmail.com

ironia e pensamento cuidadoso em filosofia com crianças

resumo

A prática do diálogo filosófico proposta pelo programa Filosofia para Crianças implica a manutenção desse diálogo desde o ensino fundamental, inclusive ainda mais cedo. O diálogo filosófico, partindo do modelo dos diálogos socráticos, requer o desenvolvimento de um pensamento crítico, cognitivamente muito exigente, FpC, desde as suas origens, insiste que este pensamento deve estar ligado a um pensamento criativo e cuidadoso, entendido cuidadoso como pensamento que leva em consideração a dimensão ética do diálogo rigoroso. Por isso, o programa destaca que a educação é uma tarefa ética, é intrinsecamente moral. Isso se reflete no esforço de transformar a sala de aula em uma comunidade de pesquisa filosófica, com os compromissos éticos que toda comunidade de pesquisa exige. Porém, a comunidade de pesquisa é aplicada em um contexto em que existe uma relação assimétrica entre alunos e professores, o que requer atenção especial dos professores em sua forma de facilitar o diálogo. O uso de recursos fundamentais no diálogo como o questionamento e a ironia deve ser pautado por essa demanda por igualdade. A comunidade de pesquisa filosófica deve, desde o início, prefigurar uma comunidade genuína de diálogo entre iguais, regida por um pensamento crítico, criativo e cuidadoso.

palavras-chave: ironia; desigualdade; pensamento cuidadoso; comunidade de investigação filosófica (cif).

ironía y pensamiento cuidadoso en fpn

breve introducción

Una interesante conversación en el grupo de correo del ICPIIC sobre el comportamiento del profesorado de Filosofía para Niños (FpN) en las aulas², dio pie a que Walter Kohan y David Kennedy propusieran un monográfico de la revista del ICPIIC para abordar el tema de fondo: «Implicaciones éticas de la práctica de la filosofía con niños y adultos: ironía, misoginia y narcisismo en debate». Este artículo parte con una defensa de que la educación es siempre una actividad marcada por unas opciones éticas, por lo que no existe nunca neutralidad. Lo importante es definir esa dimensión ética. La ironía socrática, que está presente en el programa educativo de filosofía para niños (FpN) exige un pensamiento cuidadoso con el rigor de la reflexión y también con la comunidad de investigación, evitando un uso indebido de la misma: la investigación filosófica siempre debe estar orientada por la búsqueda de la verdad, tarea difícil, y nunca debe plantearse como un enfrentamiento en el que importa sobre todo ganar el debate. Para lograr ese equilibrio, es necesario explorar la complejidad de un problema central: conseguir unas relaciones igualitarias en el contexto educativo, que siempre implica una relación asimétrica marcada por la desigualdad. En la conclusión queda claro que esta tarea conlleva un compromiso ético y político: prefigurar en la Comunidad de Investigación Filosófica un modelo de investigación y de relaciones personales y sociales basadas en la reflexión crítica, creativa y cuidadosa.

la educación como un problema moral

Cuando se aplica el programa de filosofía para niños en las aulas de educación primaria y secundaria, surgen algunos problemas derivados del planteamiento del programa: promover el diálogo filosófico como procedimiento dominante del trabajo en el aula. Dar clase es siempre un problema moral y lo es, sobre todo, por dos razones. En primer lugar, el sistema educativo en su totalidad (la educación obligatoria) tiene como uno de sus objetivos prioritarios la educación

² Konoplyanik, A. *When inquiry becomes Inquisition: Oscar Brenifier's "philosophical practice"* Artículo no publicado. Compartido en el grupo de correo de los miembros del ICPIIC. 13/03/2020

moral del alumnado, y así lo reconocen todas las administraciones educativas en el mundo. No obstante, son muchas las personas que reflexionan sobre la educación y consideran que, en general, hay una escisión entre los valores que el sistema dice promover (lo que suele llamarse currículo explícito) y lo que la escuela de hecho enseña (el currículo oculto). La educación formal legitima la reproducción de la desigualdad social, y lo hace porque mantiene un enfoque meritocrático que lleva a pensar que, dada la igualdad de oportunidades educativas, quienes logran acceder a los grados más altos de los estudios formales, lo logran por sus propios méritos avalados por el sistema educativo mediante un sofisticado proceso de calificaciones y créditos. Cuestionada seriamente la igualdad de oportunidades y existiendo una doble red educativa, pública y privada, poca justicia y poca democracia hay de hecho en el sistema educativo. La meritocracia no deja de ser un mit³: la desigualdad se reproduce y la complicidad de las élites económicas, políticas y cognitivas debilita seriamente los fundamentos de la democracia.

El compromiso ético no es, por tanto, una opción. Si optamos por la neutralidad moral en nuestra tarea, contribuimos a que el alumnado interiorice los valores dominantes de la sociedad sin capacidad para revisarlos críticamente al carecer de las competencias cognitivas y afectivas que permiten elaborar una manera propia y reflexiva de ver el mundo y de comportarse, trasformando todo aquello que no consideremos moralmente bien fundamentado. Nos convertimos además en parte del engranaje que consolida esa tarea de adoctrinamiento moral⁴. Marcada seriamente la escuela por ese modelo de vigilancia y castigo que bien denunciaba Foucault, se perpetúa el currículo oculto que, curiosamente, suele no estar del todo de acuerdo con el currículo formalmente incorporado a las disposiciones legales y las orientaciones educativas oficiales.

Conscientes de ese problema, los autores del programa destacan con toda claridad la dimensión moral de FpN desde el inicio del programa, en 1970, con un

³ Appiah, K. A. (2018). The myth of meritocracy: who really gets what they deserve? *The Guardian*. Consultado el 06/07/2020 en <https://www.theguardian.com/news/2018/oct/19/the-myth-of-meritocracy-who-really-gets-what-they-deserve>. MCNAMEE, S.J. and MILLER, R.J. Jr. The Meritocracy Mith. *Sociation Today*. v. 2, n. 1 Spring 2004. The Official Journal of The North Carolina Sociological Association. Consultado el 06/07/2020 <http://www.ncsociology.org/sociationtoday/v21/merit.htm>

⁴ Garcia Moriyón, F. (2010). *El troquel de las conciencias*. Madrid: De la Torre.

comentario muy acertado de Lipman ya en su primer libro: desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes sin cuidar al mismo tiempo su desarrollo moral, sería como enseñar a Jack el destripador a manejar bien un bisturí facilitando así su carrera criminal⁵. Poco después lo dejan claro tanto Lipman como Sharp: «sería muy difícil construir un programa de filosofía para niños sin un componente de educación moral, ya que las cuestiones de valor aparecen constantemente en otros temas de la filosofía y tienen enorme importancia para los niños. Por otro lado, si es necesario incluirlo sería muy difícil incluirlo de otro modo que el de investigación ética»⁶. En una breve presentación algo posterior destacan la preocupación central por la dimensión ética del programa⁷ y, poco después, Lipman vincula este tema a la idea del pensamiento cuidadoso⁸ y Ann Sharp pone de relieve el papel que juega la comunidad de investigación en esa educación moral⁹. La CIF incorpora la investigación ética tanto en los objetivos que se buscan como en el rol del profesorado cuando prepara y luego imparte sus sesiones en el aula: en esta, da ejemplo de la exigencia de argumentación (las buenas razones), de creatividad (atención a las características de cada situación concreta) y de cuidado (tanto en el sentido de las virtudes argumentativas como en el de las exigencias morales de cooperación y aceptación de las propias limitaciones).

No intentan, por tanto, exponer un código deontológico para el profesorado, aunque está implícito. Eso sí, exigen tratar desde el primer momento a niños y adolescentes como sujetos morales en sentido pleno, aunque estén en una etapa inicial de su desarrollo moral, como veremos luego. La CIF es modelo de investigación ética: pone en práctica las competencias cognitivas propias de un pensamiento crítico, sin las cuales no es posible la deliberación argumentada en la búsqueda de soluciones a los problemas; exige también pensamiento creativo, puesto que cada alumno, como cada clase y como cada centro educativo son

⁵ Lipman, M. (1995). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la torre.

⁶ Lipman, M. & Sharp, A. M. (1978). Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children, *Oxford Review of Education*, 4:1, 85-90.

⁷ Lipman, M. (2011). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. *Ethics in Progress*, v. 2, n. 1, 3-16.

⁸ Lipman, M. (1995). Caring as thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, v. 15, n. 1

⁹ Sharp, A.M. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values, *Early Child Development and Care*, 107:1, 45-55.

específicos y únicos, y también lo es el entorno sociopolítico al que pertenece. Está claro, por tanto, que exige y muestra un pensamiento dialógico cuidadoso. No conviene olvidar que el planteamiento está influido por las ideas de Peirce sobre la comunidad de investigación científica y por la reflexión de Dewey sobre la necesidad de la formación de hábitos inteligentes como parte del crecimiento moral de las personas.

Pierce considera que la investigación científica es siempre una tarea que se lleva en comunidad: un grupo de personas explora conjuntamente, en una permanente deliberación, los temas que son objeto de su ocupación profesional. La actividad de la comunidad científica tiene unos rasgos que podemos interpretar como genuinas opciones éticas; esos rasgos se encuentran también en todos los ámbitos que ocupan a los seres humanos. La investigación hace referencia a un mundo objetivo que no depende de nosotros, por lo que no debemos dejarnos llevar por falacias o sesgos, y el objetivo es encontrar respuestas que puedan lograr el acuerdo de todos los miembros de la comunidad, aunque no sea tarea sencilla: es la búsqueda de la verdad y del sentido. No es extraño, por tanto, que la libertad de expresión sea algo fundamental y que la investigación científica requiera una sociedad democrática para desarrollarse, del mismo modo que contribuye a la consolidación de sociedades democráticas, algo que especialmente desarrolló Dewey.¹⁰

Además, los conceptos están relacionados con nuestras intenciones y propósitos, por lo que existe una estrecha relación entre pensamiento y acción. De ahí el vínculo fuerte entre pensamientos y hábitos, ambos expresados en conductas humanas, una relación que se da en colaboración con otros seres humanos¹¹. El razonamiento y la argumentación son hábitos éticos y podemos ver la lógica como la ética de la razón¹². Putnam¹³ destaca que la continuidad entre valores y hechos, entre investigación científica e investigación ética es un rasgo compartido por los

¹⁰ Daniel, M. F. (1997). *La Philosophie et les enfants*. Les thèses de Lipman et l'influence de Dewey. Chap. 3. Bruxelles: Presses de l'Un, De Boeck.

¹¹ García Moriyón, F. (2008). *La comunidad de investigación científica como modelo ético*. En: Murillo, I. (Coord.) Ciencia y Hombre. Colmenar Viejo. Diálogo Filosófico, 2008. pp. 351-363.

¹² Sharp, A.M. (1994). *Habit in the Thought of Charles S. Peirce*. Documento de trabajo.

¹³ Putnam, H. (2004). *El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos*. Barcelona: Paidós, 2004, en especial el capítulo 2.

cuatro pragmatistas fundadores (Peirce, James, Dewey y Mead): los valores y las normas están presentes en todo tipo de experiencias, incluida la experiencia científica.

Diversas son las exigencias éticas, que son necesarias para la consolidación a través de la práctica de los hábitos éticos correspondientes. Deliberar junto con otros exige desarrollar la capacidad de escuchar lo que la otra persona dice, con apertura mental y tolerancia a la diversidad. Pero también exige desarrollar la fuerza del yo necesaria para defender las propias ideas en público, incluso cuando se está en una posición minoritaria. Al mismo tiempo, hay una constante búsqueda de la verdad, apoyada en una posición básicamente realista del pensamiento, o más bien pragmatista. La certeza nunca está garantizada: el falibilismo forma parte de la fibra ética de la aportación de Peirce. Siempre podemos estar equivocados incluso en el caso de que hayamos seguido rigurosamente todos los criterios del buen razonamiento y hayamos contado con evidencias relevantes. Nuevas evidencias o un cambio en el marco global en el que estaban esas certezas pueden hacer que pierda el valor que tenían, o que queden acotadas a un ámbito reducido. Eso excluye todo posible intento de dogmatismo y lleva a la permanente autocorrección de las propias convicciones, pero en especial de los errores cuando estos se detectan. Es lo que se ha llamado humildad epistemológica.

Ese falibilismo y esa autocorrección tienen que aplicarse igualmente a la propia valoración moral de la comunidad científica. No está fundamentada una exaltación desmedida de la superioridad moral de la empresa científica. Con demasiada frecuencia, la institución científica y las personas que a ella pertenecen han estado involucradas proyectos y prácticas de investigación profundamente inmorales¹⁴. En estos mismos momentos ese elogio adulador de la ciencia puede favorecer la implantación de tecnocracias científicas asociadas a plutocracias económicas, con un deterioro manifiesto de la democracia. Del mismo modo, la exaltación de la comunidad de investigación como remedio a todos los problemas educativos tampoco es correcta; a veces no es ni más ni menos que un horizonte que

¹⁴ Sánchez Artega, J. (2007). *La razón salvaje*. La lógica del dominio: tecnociencia, racismo y racionalidad. Madrid: Lengua de Trapo.

orienta hacia donde queremos llegar, pero que solo se puede hacer presente de modo incipiente y también deficiente.

ironía y mayéutica

La comunidad de investigación en la educación no es creación de Lipman y Sharp, pues existen propuestas anteriores y existen en la actualidad otras propuestas educativas que proponen también transformar las aulas en comunidades de investigación: aprendizaje colaborativo, comunidades de aprendizaje, enseñanza por proyectos... Lo decisivo y diferenciador es el adjetivo que define la investigación como filosófica. En un doble sentido, la gran ruptura promovida por Lipman-Sharp, con la aportación casi simultánea de Gareth Matthews¹⁵, es una concepción nueva de la infancia y de la filosofía: la filosofía es una práctica intelectual que puede ser realizada por los niños al menos desde los tres años (contradiendo la afirmación de Platón y de una larguísima tradición educativa en Occidente) y en la infancia existen ya las competencias cognitivas y afectivas que les permiten ir abriéndose camino en el pensamiento riguroso y propio de la filosofía¹⁶ (rompiendo con el inicial acuerdo con Piaget que está en la base de que su primer relato estuviera dirigido a personas al final de su infancia e inicio de la adolescencia).

No solo se mantiene esa afinidad, sino que, reelaborando una reflexión Picasso, me llevó unos doce años alcanzar cierto nivel de reflexión filosófica académica, pero he tenido que dedicar el resto de mi vida para conseguir un cierto nivel de reflexión filosófica infantil. El diálogo filosófico en el aula se da en dos sentidos: los niños van madurando al lograr una mayor competencia reflexiva y afectiva y los adultos van “infantilizándose” al recuperar la apertura mental, la actitud indagadora y el asombro que definen a la infancia (y a la filosofía)¹⁷. La capacidad de preguntar de los niños, su apertura mental en constante actitud de

¹⁵ Matthews, G. B. (1983): *El niño y la filosofía*, México, F.C.E.

¹⁶ Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales*. Barcelona: Temas de Hoy.

¹⁷ Granger, D. and Gregory, M. (2012) Introduction: John Dewey on Philosophy and Childhood. *Education & Culture*. v. 28, n. 2, pp. 1-26.

experimentar y buscar, su capacidad de asombrarse ante lo que les rodea..., son todos rasgos que forman parte de la tradición filosófica.

Ese compromiso filosófico es claro, por ejemplo, en los dos textos que muestran las constantes referencias al corpus filosófico occidental que hay en dos relatos, Harry¹⁸ y Pixie¹⁹. En cierto sentido, esa es una de las dificultades que encuentran muchas personas al aplicar el programa: carecen de la suficiente familiaridad con la disciplina filosófica y eso les dificulta facilitar diálogos genuinamente filosóficos en el aula²⁰. Y dificultades en sentido contrario las experimentan los filósofos más profesionales que se resisten a considerar que esos diálogos que mantienen los niños sean filosóficos. En todo caso, definir la actividad filosófica, incluso dar prioridad al acto del filosofar frente al corpus de la filosofía, es un tema de gran complejidad que no puedo abordar ahora. FpN se centra más bien en la filosofía como actividad: los rasgos decisivos de una reflexión filosófica son la duda y el cuestionamiento y es filosófico todo concepto que es fundamental, común y refutable²¹.

Sin negar la valiosa aportación de los presocráticos, podemos decir que la tradición filosófica occidental (la que casi exclusivamente está presente en el inicio del programa, aunque luego, con acierto, se ha ido abriendo a otras tradiciones no occidentales) se inicia con Sócrates. En el método de este filósofo —recogido por sus contemporáneos con opiniones enfrentadas sobre su sentido y su valor— se ejemplifica un modelo canónico de reflexión filosófica en el que la ironía ocupa un papel central. Todo el proceso es un proceso de investigación (*elenchus*) cuyo objetivo es la mejora moral de la persona²². La ironía puede ser entendida de dos modos: como un recurso mediante el cual el filósofo finge ignorancia para así provocar en el interlocutor la perplejidad y el desconcierto con sus preguntas,

¹⁸ Lipman, M. (1992). Sources and References for Harry Stottlemeier's Discover. En: Sharp, A.M. and Reed, R.F. *Studies in Philosophy for Children: Harry*. Philadelphia. Temple Univ. Press. Pp. 189-266

¹⁹ Lipman, M. (1996). Sources and references for Pixie. En: Sharp, A.M and Reed, R. *Studies in Philosophy for Children: Pixie*. Madrid. De la Torre. Pp. 315-404.

²⁰ García Moriyón, F. (2013). Metaphors of the Teaching of Philosophy. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 9, n. 18, jul-dez. 2013, p. 58.

²¹ Sharp, A.M. and Splitter, L. (1995). *Teaching Better Thinking*. The Classroom Community of Inquiry. Melbourne: The Australian Council for Educational Research Ltd. p. 58.

²² Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the Classroom*. Rationales and Effects of Philosophizing with Children. Stockholm. Stockholm University, Department of Education.

perturbadoras y algo impertinentes; o más bien como una forma de hacer posible un genuino aprendizaje, pues solo aprende quien reconoce su ignorancia y buscar respuestas tentativas²³. Lo que estaba ya claro es que sus preguntas importunaban, lo que era algo fundamental e intencionado, y eso hizo posible que se le aplicara la metáfora de la raya o tábano cuya picadura o contacto causa molestias notables en las personas²⁴. Pero también tenía claro que solo quien admite que no sabe, quien rompe sus infundadas convicciones personales, puede iniciar un proceso de aproximación al conocimiento. Muy probablemente la perplejidad se mantendrá al final del diálogo y la respuesta será más bien un momento de descanso para retomar más adelante el proceso de investigación. Él mismo comparaba su método mayéutico con el parto, siempre doloroso, pero el único modo de dar a luz; se ve a sí mismo como una partera del proceso de aprendizaje de sus interlocutores. Platón, su gran discípulo, propone una metáfora de enorme impacto en Occidente: encadenados en el mundo de lo aparente y falso, debemos romper las cadenas e iniciar un difícil y penoso camino de ascenso para llegar al mundo de la verdad. No es agradable que nos digan que estamos encadenados por múltiples prejuicios sociales y que necesitamos romper con todo ello, incluso con nuestro propio yo, que tiende a ser autoindulgente y poco reflexivo.

El proceso de investigación basado en la perplejidad y el asombro, incluye, por tanto, la ironía como elemento fundamental. Se puede entender de varios modos, siendo fundamental poner en cuestión, hacer dudar al contrario, provocar un desequilibrio interior, etc. El programa de FpN sitúa el inicio del diálogo en una pregunta, lo cual es ya una declaración de intenciones que pone ese no-saber como origen del proceso. Sin duda es importante que la pregunta la formulen los propios alumnos, encontrando las palabras adecuadas, a veces con ayuda de sus compañeros o de la profesora, para expresar con claridad y distinción lo que realmente quiere saber. A partir de ahí se inician las respuestas, todas tentativas, y es entonces cuando el papel del profesor se convierte en muy importante al formular

²³ García Moriyón, F. (2007) La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía. *Episteme*, jun. v. 27, n. 1, p. 41-58.

²⁴ Murris, K.S. (2008). Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, v. 42, n. 3-4.

preguntas que exijan clarificación, argumentación, datos..., que justifiquen o expliquen la respuesta dada. Son esas preguntas filosóficas de seguimiento, las que ponen en cuestión el saber no reflexivo que con frecuencia damos por saber seguro.

Esas segundas preguntas, una práctica muy próxima a la ironía, son percibidas por el alumnado, o por el profesorado que asiste a una sesión de formación en el programa, como algo profundamente incómodo. Eso es lo que percibe en estos ejemplos que recojo aquí. Este primero me lo han dicho adolescentes y profesores en más de una ocasión: «Profesor, le respondo a su pregunta si me garantiza que no me va a volver a preguntar». O como me dijo una alumna de siete años, a la que estaba preguntando con insistencia cómo sabía cuál era su propia identidad (¿Quién soy yo?, era la pregunta inicial); tras ir resolviendo algunas de mis objeciones y cuestionamientos, a la cuarta pregunta ya me contestó con energía, y también con contundencia filosófica: «Mire, profe, quizá yo no sepa quién soy, pero si me pierdo en el parque, busco un policía, le digo mi nombre y dónde vivo y me lleva a casa». Los primeros verbalizan expresamente el miedo que el proceso de búsqueda. La segunda, solo una niña, acepta el reto de las preguntas, pero al final, con firmeza, propone una refutación más bien pragmática que en cierto sentido me deja a mí en silencio. Por el momento el diálogo se ha terminado, a la espera de posibles replanteamientos futuros.

La ironía, en este sentido, es un procedimiento de pensamiento cuidadoso: aquel que cuida del rigor de sus afirmaciones, las argumenta bien y mantiene así un compromiso personal con la búsqueda de la verdad; no admite ideas mal fundadas, conclusiones que violan las reglas de la lógica, opiniones que son el resultado de sesgos y prejuicios... Se atribuye a Aristóteles una frase que resume esta actitud: *"Platón es mi amigo, pero la verdad me es más querida"*. Las personas siempre son dignas de respeto, pero las ideas y las opiniones no. Estás valen lo que valen los argumentos que las sustentan. En una comunidad de investigación, cada miembro es invitado a expresar su punto de vista, pero se le va a exigir que lo argumente y se va a cuestionar lo que ha dicho. No se aceptan ideas precipitadas ni irreflexivas, pues dejan de ser ideas y pasan a ser ocurrencias. Eso es algo que deja muy claro Oscar

Brenifier en un artículo en el que reflexiona precisamente sobre el pensamiento cuidadoso y la ironía²⁵.

Se puede expresar de otro modo: es necesario romper las resistencias que las personas ofrecemos con frecuencia, impidiendo la formación de una genuina comunidad de investigación, resistencias mencionadas ya por Peirce en su escrito “La primera regla de la lógica”: «1. Afirmación absoluta; 2. Mantener que algo es absolutamente desconocido; 3. Mantener que algo es absolutamente básico, último, independiente de todo lo demás, y totalmente inexplicable; 4. Mantener que la exactitud perfecta es posible, especialmente la que excluye los fenómenos inusuales y anómalos» ²⁶ . La CIF es una actividad intencional de investigación, experimentación y colaboración que tiene como punto de partida la curiosidad y un sentido genuino de duda que apunta a una ruptura de la conciencia. No se trata de retórica pública o adulación, sino cuestionamiento, problematización, interrogatorio, reinención, autocorrección y suspensión epistemológica y moral. Y se trata de introducir este tipo de diálogo entre alumnado y profesorado. Introducir en esta forma de hablar a los niños es iniciar un cambio en el discurso escolar convencional entre adultos y niños,

Ahora bien, la ironía puede ser muy dura si no se usa con cuidado y no se aprovecha la riqueza que el concepto tiene. Eso ya lo vieron los conciudadanos de Sócrates. Se puede razonar con exquisito cuidado y dominio de la argumentación, pero faltar al pensamiento cuidadoso no solo al contravenir las reglas de la lógica sino también las de la deliberación argumentativa que ya antes mencioné, al infringir virtudes argumentativas irrenunciables, como el principio de caridad o la humildad epistemológica, y competencias afectivo-cognitivas también necesarias, como la escucha atenta o la apertura a lo diferente. La ironía es, por tanto, un procedimiento que solo debe usarse en el contexto de un diálogo colaborativo regido por un pensamiento cuidadoso que cuida también la relación con las personas que participan.

²⁵ Brenifier, O. (2008). *Caring thinking about caring thinking*. Revision and suggestions by Janette Poulton. Acceso 30/08/2020 <http://www.filosofimedbarn.com/en/read/txt/?page=ob-ct00>

²⁶ Burgh, G & Thornton, S. (2016). Lucid education: resisting resistance to inquiry, *Oxford Review of Education*. p. 5.

La investigación en torno al papel del diálogo en la educación señala la importancia del conflicto cognitivo y el desequilibrio en el proceso de desarrollo personal del alumnado, conceptos que guardan estrecha relación con los que aparecen en el modelo socrático de enseñanza y que son muy tenidos en cuenta en el ámbito de FpN y la CIF²⁷ El riesgo, por tanto, de la sofística es reducir la deliberación cuestionadora a debates en los que el objetivo no es la verdad sino ganar el debate. En un debate lo prioritario no es convencer, mucho menos acceder juntos a respuestas que gocen de un cierto consenso. Lo importante es persuadir y todos los recursos estilísticos y, sobre todo, afectivos de la retórica vienen bien si logramos que nuestras tesis se impongan y ganemos el debate²⁸. No construimos comunidades de deliberación constructiva empeñadas en buscar la verdad o en encontrar la solución más adecuada para resolver un problema moral, sino que planteamos controversias destructivas²⁹: lo que buscamos entonces no es convencer, sino vencer.

Es oportuna una reflexión de Jen Glaser, precisamente en una intervención en un dialogo sobre este tema mantenido en el grupo de correo del ICPIIC. Considera Glaser que debemos entender el cuidado como una relación que incluye a la comunidad que formamos para investigar la verdad, una comunidad que se basa en el sentido de la amistad socrática, no como relación íntima personal, sino como relación de personas que investigan juntas, por lo que nos dirigimos a las otras personas no como adversarias, sino como colaboradoras en la investigación por la verdad y el sentido. Eso es también lo que Ann Sharp sostiene al explorar lo que implica la otra dimensión del pensamiento cuidadoso: los niños se implican en una comunidad de investigación que, aunque se sabe falible, tiene sentido en sí misma y les exige abordarla con cuidado; cuidan las herramientas de la investigación, abordan con cuidado el problema que merece su investigación, cuidan los temas

²⁷ Sutcliffe, R. (2008). Razones y pruebas que avalan los beneficios de practicar el diálogo en la clase-En Grupo Menón. *Diálogo sobre el diálogo*. Comenius 2.1 Action 226597-CP-1-2005-1-MT-COMENIUS-C21.

²⁸ Glaser, J. (1998). *Limits in Reasoning, critical thinking and the critical person: towards a dialogical theory of critical thinking*. PhD thesis, Department of Philosophy, University of Melbourne.

²⁹ Johnson, D. W. (2016). *La controversia constructiva: argumentación, escucha y toma de decisiones razonada*. Madrid: Boadilla del Monte, SM.

que tratan, cuidan la forma del diálogo y cuidan los unos de los otros según van avanzando en su investigación.³⁰.

una relación igualitaria en situaciones de asimetría

El uso de la ironía, tan necesario como delicado, resulta más complicado todavía porque la educación es sobre todo una relación marcada por la desigualdad, no solo por las diferencias³¹. En los anteriores apartados hemos explorado la continuidad que existe entre la infancia (quienes reciben educación) y la vida adulta (quienes asumen la responsabilidad de educar), pero es igualmente importante tener en cuenta su desigualdad. Eso sí, con gran frecuencia la desigualdad favorece la aparición de relaciones de poder y, lo que es peor todavía, de relaciones de dominación, de forma especial cuando la desigualdad es también económica. Eso es así en casi todos los contextos y en prácticamente todas las sociedades, quizá con la excepción de las sociedades de cazadores-recolectores

Un primer nivel de desigualdad lo proporcionan las etapas del desarrollo evolutivo que van desde la infancia hasta la vida adulta, la madurez. Eso está claro en todos los estudios de psicología evolutiva, pero también lo están de forma especial en el desarrollo moral: el desarrollo personal experimenta cambios significativos, aunque sean más bien de grado que de clase. En la dimensión afectiva, el cambio se da especialmente en la manera de actuar cuando se percibe que otras personas está sufriendo: la empatía se tiene desde muy pronto, pero la simpatía y la compasión exigen un proceso de maduración³². Y lo mismo puede decirse de las competencias cognitivas, que no cierran su proceso de maduración hasta el final de la adolescencia. Dewey sostiene que, en un buen proceso educativo, los hábitos crecen manteniéndose flexibles, adaptativos gracias a una constante información, incrementando su energía mediante procesos de ruptura,

³⁰ Sharp, A. (2014). The Other Dimension of Caring Thinking. *Journal of Philosophy in Schools* v. 1, n. 1. p. 20.

³¹ García Moriyón, F. (1999). Profesores y alumnos: una relación desigual. En: Melero Martínez, J., Miranda Alonso, T. Y Blanco Mayor, C. (Coord.) *Filosofía y Educación: IV Encuentro Hispano-Portugués de Profesores de Filosofía para Niño*. Albacete. Univ. Castilla La Mancha. pp. 37-42.

³² Hoffmann, M. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

problematización y reconstrucción³³. El crecimiento evita la fosilización de los hábitos y se ve como algo normal, la actividad es algo agradable no una tarea y la formación de hábitos es una expansión de poder no un debilitamiento.

Casi todas las sociedades establecen, con cierta arbitrariedad, pero también basándose en hechos, unas fechas concretas para decidir cuándo se llega a la mayoría de edad, la edad en la que las personas pueden tomar decisiones por sí mismas en todos los ámbitos de la vida. El proceso va avanzando a lo largo de la adolescencia, cuando se van consiguiendo pequeños logros en el reconocimiento legal de esa capacidad de decidir autónomamente hasta llegar a la mayoría de edad. Es más, en algunos países, por ejemplo, en Estados Unidos, el hecho de ser adolescente puede usarse como eximente de responsabilidad personal en la comisión de determinados delitos³⁴.

Desigualdad, por tanto, y no solo diferencia, como mantiene Walter Kohan³⁵, aunque el juego con estas dos palabras que bien expone tiene muchos matices. Ciertamente, la desigualdad puede potenciar relaciones de poder, algo destacado por Foucault al subrayar el papel normalizador y adoctrinador de la educación, especialmente de la enseñanza formal obligatoria. Recordemos que la enseñanza hasta los 14-16 años es obligatoria, por lo que no solo es un derecho asistir a la escuela, sino también un deber que puede ser impuesto. Las relaciones de poder y dominación pueden acentuarse en la escuela secundaria, momento en el que las calificaciones académicas que pone el profesorado se convierten en la clave de todo un proceso educativo concebido ya no como aprendizaje sino como instrumento de formación reconocida mediante certificaciones que sirven, en primer lugar, para avalar la meritocracia, decidiendo quiénes pueden pasar a niveles educativos más allá de la escuela secundaria. En segundo lugar, sirven para legitimar la reproducción de la desigualdad social.

Estamos, por tanto, en una etapa paradójica; como bien reconoce la Declaración sobre los Derechos de la Infancia, «el niño, por su falta de madurez

³³ Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry David Kennedy. *Education and Culture*, v. 28, n. 2, p. 36-53.

³⁴ Steinberg, L. (2012) Should the Science of Adolescent Brain Development Inform Public Policy. *Issues in Science and Technology*. v. 28, n. 3.

³⁵ Kohan, W. O. (2019). Paulo Freire y la Igualdad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, v. 13, n. 16

física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento». Ahora bien, esa falta de madurez no afecta a la exigencia absoluta del «reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana», lo que obviamente incluye a niños y niñas. Como Walter Kohan defiende en el artículo recién citado, la educación exige dar por sentado desde el principio que profesorado y alumnado son iguales. Lipman subrayaba que, si no aceptamos que los niños y las niñas son sujetos morales desde el principio, aunque carezcan de un pleno desarrollo de algunas competencias, no es posible educarles moralmente. A lo sumo podremos adoctrinarles o entrenarles para que interioricen determinados hábitos que no serán desde luego hábitos inteligentes.

También los estudios de psicología evolutiva demuestran que, antes de los tres años, los niños perciben los valores fundamentales de la justicia y el no hacer daño y además intentan hacer algo cuando se producen injusticias y so inflige daño. A partir de esa inicial percepción de los valores morales, es posible y necesario el desarrollo moral³⁶. La situación no deja de ser paradójica: por un lado, son vulnerables y en proceso de crecimiento acelerado; por otro lado, son ya desde el principio personas con autonomía y capacidad de relación moral con su entorno.

Para afrontar esta situación, puede servirnos, en primer lugar, la aproximación hermenéutica, de Bajtin y de Gadamer: la intersubjetividad ayuda a superar el problema de la dominación. Una visión dialógica del yo, tal como la propone Bajtin, incluye lo impredecible. Toda persona individual cambia al encontrarse con el Otro, si bien la enseñanza implica una cierta asimetría entre los dos sujetos de la relación. Entendido el trabajo educativo como una creación polifónica, el profesor pierde sus poderes y deja un espacio de libertad para sus propios personajes. La actitud estética³⁷ nos permite aceptar la autonomía del Otro: los prejuicios pueden verse como sesgos que constituyen el horizonte desde el cual es posible la interpretación. Interpretando descubrimos cuáles son los prejuicios

³⁶ Burrough, G. And Mortari, L. (2017). Melarete and peeche: preface to an international philosophy with children. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 13, n. 26, jan.-abr. pp. 69-86.

³⁷ Bingham, C. And Sidorkin, A. (2001). Aesthetics and the Paradox of Educational Relation. *Journal of Philosophy of Education*, Feb. v. 35, n. 1. pp. 21-30.

negativos y los positivos y, al salir a la luz, podemos evaluarlos. Lo mismo en las relaciones institucionales de poder: debemos dejar que la interacción interpretativa haga aflorar el poder institucional. Siguiendo a Gadamer, insertamos lo que hacemos en el aula en un círculo hermenéutico más amplio del que ellos mismos son una parte, por lo que importa evaluar ese horizonte compartido, estableciendo profesorado y alumnado relaciones no educativas en algunos momentos. Eso ayudará a distinguir entre profesorado autoritario y profesorado que ejerce su autoridad.

Un segundo enfoque que debemos dar a la relación pedagógica parte de la reelaboración que Honneth hace de la teoría crítica, proponiendo como conceptos centrales el de reificación y el de reconocimiento. El objetivo de la educación no consiste solo en desarrollar las competencias cognitivas y afectivas del alumnado, sino en darles la oportunidad de experimentar tres formas de reconocimiento: la empatía, el respeto moral y la estima social, que implican las relaciones con uno mismo y con el mundo circundante³⁸. Lo importante de este planteamiento es que provoca una situación de reconocimiento mutuo que, como bien indica Levinas, exige una apertura al Otro, al diferente, al que se acoge con hospitalidad y solicitud³⁹. Por otra parte, la lucha por el reconocimiento es recíproca: tanto el profesor como sus alumnos necesitan ser reconocidos por el Otro al tiempo que ellos mismos lo reconocen. Como le ocurría al Rey del relato al principito, sin súbditos que le reconozcan no puede seguir siendo rey.

Ahora bien, la desigualdad se mantiene y el sistema educativo refuerza un rol del profesorado como autoridad con capacidad para imponer sus ideas: ahí están las calificaciones, los reglamentos disciplinarios, la misma disposición del mobiliario para cambiar el reconocimiento por la dependencia y la sumisión. Hace falta que el profesorado desarrolle un tercer enfoque: generar relaciones pedagógicas que empoderen a los niños, aceptando que realmente pueden participar activamente en la toma de las decisiones que afectan a su vida educativa,

³⁸ Stojanov, K. (2007). Intersubjective Recognition and the Development of Propositional Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, v. 41, n. 1, 2007.

³⁹ Ezcurria, J. (2014). Sócrates y Lévinas: la importancia de la enseñanza de la filosofía a los niños. *Errancia*, n. 8.

incluida la adaptación concreta del currículo oficial a las necesidades y aspiraciones propias de cada grupo de alumnos específico y la evaluación-calificación de los logros educativos. Es valioso en este sentido el enfoque que Sen y Nussbaum dan a la educación al centrarse en las capacidades que hacen posible ser actores a los niños y las niñas. Eso demanda potenciar los factores internos de los niños, entre las que podemos destacar la asertividad, la fuerza del yo, la conciencia de sí mismos, y también los factores externos, todo lo relacionado con la escuela y con las prácticas sociales⁴⁰. Y en esto segundo es fundamental que la capacidad de reflexión crítica, cuidadosa y creativa que se potencia en la comunidad de investigación en el aula, se amplíe hacia la deconstrucción radical de todos los factores externos que perpetúan o recrean situaciones de dominio y opresión y la construcción de relaciones e instituciones que apoyan precisamente el reconocimiento mutuo, la inclusión de las personas excluidas y las redes de solidaridad y apoyo mutuo⁴¹.

Empezando por cambiar la relación personal alumnado- profesorado, se incide en el modo de gestionar el funcionamiento del aula, se pasa a intervenir en el marco más amplio de la escuela en la que ese aula se encuentre, para pasar ya desde la misma escuela al marco de la sociedad en la que la escuela se haya situada. El compromiso ético del profesorado se inicia con cada alumno y se extiende hasta la sociedad en su conjunto.

a modo de conclusión: la prefiguración

Por todo lo dicho anteriormente, queda claro que la educación es una tarea ética, y también una tarea política. Es decir, en la educación está en juego la clase de personas que queremos llegar a ser y la clase de mundo en el que queremos vivir. Además, desde finales del siglo XVIII, el sistema educativo se ha ido consolidando como uno de los indicadores claros del desarrollo humano de una sociedad. En esa tarea ética, la práctica filosófica, configurada como comunidad de investigación

⁴⁰ Biggeri, M., Ballet, J. and Comim, F. (2011). *Children and the Capability Approach*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan

⁴¹ Kizel, A. (2016). Enabling identity: The challenge of presenting the silenced voices of repressed groups in philosophic communities of inquiry. *Journal of Philosophy in Schools*. v. 3, n. 1. pp. 16-39.

filosófica, se presenta como una aportación sustantiva en el cumplimiento de las exigencias éticas que la educación plantea.

El diálogo filosófico, siguiendo el ejemplo seminal de Sócrates que marcó el desarrollo de la filosofía en Occidente, incluye la ironía como un procedimiento central de la reflexión filosófica junto con el cuestionamiento radical de los supuestos en los que se basan nuestras opiniones y puntos de vista. Para no quedarse en esa dimensión más bien destructiva/deconstructiva, la ironía tiene que ser ejercida en un diálogo que cuida la buena argumentación y cuida la calidad de la colaboración con otras personas de ideas diferentes, miembros todos de una comunidad de investigación que busca descubrir la verdad y resolver los problemas que se nos van planteando.

Esa CIF es la que permite introducir relaciones genuinamente igualitarias en un ambiente marcado por la radical asimetría y desigualdad entre personas adultas que enseñan y personas que están en un proceso de crecimiento y desarrollo encaminado a alcanzar la madurez. Potenciar las capacidades de los niños, empoderarlos, acompañarlos con solicitud y paciencia en su propio y único camino de crecimiento es la tarea del profesorado.

Se trata por tanto de una transformación radical de la relación pedagógica. Radical porque va a la raíz del problema. Dewey, siguiendo a Emerson, veía en el niño el mesías perpetuo, si bien no planteaba volver al paraíso, sino más bien vivir plenamente la relación entre sus impulsos y la formación de hábitos inteligentes avanzando así en un paraíso que se percibe como eterno horizonte⁴². Ahora bien, siguiendo las interesantes reflexiones de Walter Kohan y David Kennedy acerca de la infancia y la temporalidad, considero que la infancia se acerca más bien al concepto del tiempo como Kairós, no como Aion⁴³. Es decir, los niños viven más bien un presente denso e intenso cargado de vitalidad y apertura mental. No reflexionan por objetivos que deben ser cumplidos, sino que reflexionan sobre la inmediatez que le rodea, pero como inmediatez llena de posibilidades.

⁴² Kennedy, D. (2012), o.c.

⁴³ Kohan, W. And Kennedy, D. (2008). Aión, Kairós and Chrónos: fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 4, n. 8, jul./dez.2008.

El tiempo de la infancia, o la infancia entendida como temporalidad, está más cerca del tiempo mesiánico tal y como lo interpretaba Benjamin. Es el tiempo del Kairós. La clase se convierte así en un genuino acontecimiento, o una obra de arte, de tal modo que se está prefigurando aquí y ahora un mundo totalmente otro, transfigurado, que nos permite decir a todas las personas implicadas, adultos e infantes, que nos mereció la pena haber compartido activamente esa experiencia. Es una apuesta plenamente política, en la que la democracia avanza a una mayor plenitud, la de la a-cracia, la desaparición de las relaciones de poder-dominación. Y es una apuesta totalmente ética, en la que los medios coinciden con los fines y los fines coinciden con los medios, para lograr que el florecimiento de los seres humanos sea un hecho palpable.

referencias

- Appiah, K. A. (2018). The myth of meritocracy: who really gets what they deserve? *The Guardian*. Consultado el 06/07/2020 en <<https://www.theguardian.com/news/2018/oct/19/the-myth-of-meritocracy-who-really-gets-what-they-deserve>>
- Biggeri, M., Ballet, J. and Comim, F. (2011). *Children and the Capability Approach*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bingham, C. And Sidorkin, A. (2001). Aesthetics and the Paradox of Educational Relation *Journal of Philosophy of Education*. Feb. v. 35, n. 1, pp. 21-30.
- Brenifier, O. (2008). *Caring thinking about caring thinking*_Revision and suggestions by Janette Poulton. Acceso 30/08/2020 <<http://www.filosofimedbarn.com/en/read/txt/?page=ob-ct00>>
- Burgh, G & Thornton, S. (2016). Lucid education: resisting resistance to inquiry, *Oxford Review of Education*, v. 42, n. 2, pp. 1 – 13.
- Burrough, G. And Mortari, L. (2017). melarete and peeche: preface to an international philosophy with children. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 13, n. 26, jan.-abr. pp. 69-86.
- Daniel, M. F. (1997). *La Philosophie et les enfants. Les thèses de Lipman et l'influence de Dewey*. Chap. 3. Bruxelles : Presses de l'Un, De Boeck.
- Ezcurria, J. (2014). Sócrates y Lévinas: la importancia de la enseñanza de la filosofía a los niños. *Errancia*. n. 8. pp. 1 – 15.
- García Moriyón, F. (1999). *Profesores y alumnos: una relación desigual*. En: Melero Martínez, J., Miranda Alonso, T. Y Blanco Mayor, C. (Coord.) Filosofía y Educación: IV Encuentro Hispano-Portugués de Profesores de Filosofía para Niño Albacete. Univ. Castilla La Mancha. pp. 37-42.
- García Moriyón, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía. *Episteme*, jun. v. 27, n.1, p.41-58.
- García Moriyón, F. (2008). *La comunidad de investigación científica como modelo ético*. En: Murillo, I. (Coord.) Ciencia y Hombre. Colmenar Viejo. Diálogo Filosófico, 2008. pp. 351-363
- García Moriyón, F. (2010). *El troquel de las conciencias*. Madrid: De la Torre.

- García Moriyón, F. (2013). Metaphors of the Teaching of Philosophy, *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v.9, n. 18, jul-dez, pp. 345 – 361.
- Glaser, J. (1998). *Limits en Reasoning, critical thinking and the critical person: towards a dialogical theory of critical thinking*. PhD thesis, Department of Philosophy, University of Melbourne.
- Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales*, Barcelona: Temas de Hoy.
- Granger, D. and Gregory, M. (2012). Introduction: John Dewey on Philosophy and Childhood. *E&C Education and Culture*, v. 28, n. 2, pp. 1-26.
- Hoffmann, M. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Johnson, D. W. (2016). *La controversia constructiva: argumentación, escucha y toma de decisiones razonada*. Madrid: Boadilla del Monte.
- Kizel, A. (2016). Enabling identity: The challenge of presenting the silenced voices of repressed groups in philosophic communities of inquiry. *Journal of Philosophy in Schools*, v. 3, n. 1, pp. 16-39.
- Kennedy, D. (2010). *Philosophical Dialogue with Children: Essays on Theory and Practice*. Lewiston, New York The Edwin Mellen Press.
- Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry David Kennedy. *E&C Education and Culture*, v. 28, n. 2, p-36-53.
- Kohan, W. O. (2019). Paulo Freire y la Igualdad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, v. 13, n. 16. <https://doi.org/10.24215/23468866e068>
- Kohan, W. and Kennedy, D. (2008). Aión, Kairós and Chrónos: fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, jul./dez. 2008, pp.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (1992). Sources and References for Harry Stottlemeier's Discovert. En Sharp, A.M. and Reed, R.F. *Studies in Philosophy for Children: Harry*. Philadelphia. Temple Univ. Press. Pp. 189-266
- Lipman, M. (1995). Caring as thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Autumn, 1995, v. 15, n. 1, pp. 1 – 13.
- Lipman, M. (1996). Sources and references for Pixie. En: Sharp, A.M and Reed, R. *Studies in Philosophy for Children: Pixie*. Madrid: De la Torre. pp. 315-404.
- Lipman, M. (2011). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. *Ethics in Progress*. v. 2, n. 1, pp. 3-16.
- Lipman, M. and Sharp, A.M. (1978). Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children, *Oxford Review of Education*, v. 4, n. 1, pp. 85-90.
- Mcnamee, S. J. and Miller, R.J. Jr. The Meritocracy Mith. Sociation Today. *The Official Journal of The North Carolina Sociological Association*. v. 2, n. 1, Spring 2004. Consultado el 06/07/2020
<<http://www.ncsociology.org/sociationtoday/v21/merit.htm>>
- Murris, K. S. (2008). Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, v. 42, n. 3-4, pp. 667 – 685.
- Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the Classroom. Rationales and Effects of Philosophizing with Children*. Stockholm: Stockholm University, Department of Education.
- Putnam, H. (2004). *El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos*. Barcelona: Paidós, en especial el capítulo 2.
- Sánchez Artega, J. (2007). *La razón salvaje. La lógica del dominio: tecnociencia, racismo y racionalidad*. Madrid: Lengua de Trapo.
- Sharp, A. M. (1994). Habit in the Thought of Charles S. Peirce. Documento de trabajo.
- Matthews, G. B. (1983). *El niño y la filosofía*, México: Fondo de Cultura Económica.

- Sharp, A. M. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values, *Early Child Development and Care*, v. 107, n. 1, pp. 45-55.
- Sharp, A. M. (2014). Thinking. The Other Dimension of Caring. *Journal of Philosophy in Schools*, v. 1, n. 1, p. 20.
- Sharp, A. M. and Splitter, L. (1995). *Teaching Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne: The Australian Council for Educational Research Ltd, p. 58.
- Steinberg, L. (2012). Should the Science of Adolescent Brain Development Inform Public Policy. *Issues in Science and Technology*. v. 28, n. 3, pp. 1 -14.
- Stojanov, K. (2007). Intersubjective Recognition and the Development of Propositional Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, v. 41, n. 1, pp. 75 – 93.
- Sutcliffe, R. (2008). Razones y pruebas que avalan los beneficios de practicar el diálogo en la clase- En Grupo Menón. *Diálogo sobre el diálogo*. Comenius 2.1 Action 226597-CP-1-2005-1-MT-COMENIUS-C21.

recibido en: 07.09.2020

aprobado en: 31.03.2021