

Artículo de reflexión

Cómo citar: Curbelo Varela, L. (2022). Pensar filosóficamente la formación docente como espacio de coherencia entre pensamiento, discurso y acción. *Polisemia*, 18 (33), 03-15. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.18.33.2022.03-15>

ISSN: 1900-4648

eISSN: 2590-8189

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Enviado: 10 febrero 2022

Aceptado: 22 febrero 2022

Publicado: 9 marzo 2022

Laura Curbelo Varela

Pensar filosóficamente la formación docente como espacio de coherencia entre pensamiento, discurso y acción

Philosophically thinking about teacher training as a space of coherence between thought, discourse and action

Pensar filosoficamente a formação docente como espaço de coerência entre pensamento, discurso e ação

Resumen

Este trabajo presenta algunas reflexiones en torno a las características necesarias para que la formación docente acompañe una educación promotora del desarrollo del pensar crítico, creativo y ético. Una educación capaz de suscitar la participación autónoma requiere una formación que haya desarrollado habilidades para unir coherentemente discurso, pensamiento y acción en las prácticas de aula, pensando especialmente el cómo educamos a nuestros educadores y el por qué y el para qué de la formación. A través de algunas preguntas acerca de los conocimientos y saberes legitimados respecto a la formación docente, nuestro texto propone resignificar y resituar los procesos interiores y exteriores a la escuela, con el objetivo de poner en discusión la formación de los educadores en cuanto a su validez, significación y pertinencia. El eje central es repensar la formación de los futuros educadores, poniéndola en la perspectiva de las comunidades de diálogo e indagación características de Filosofía para Niños, desde la hipótesis de que la investigación y la vivencia potencian el costado creativo de los actos

Laura Curbelo Varela

Consejo de Formación en Educación Docente de Pedagogía y Epistemología Uruguay.

ORCID:
0000-0001-9488-5273

Correo electrónico:
lauracurbelovarela@gmail.com



pedagógicos dentro de la formación docente, permitiendo así a los futuros maestros y profesores resignificar sus concepciones de infancias y habilitar su auténtica participación autónoma.

Palabras clave: formación docente, filosofía para niños, educación filosófica

Abstract

This paper presents some reflections on the characteristics necessary for teacher training to accompany an education that promotes the development of critical, creative and ethical thinking. Education capable of fostering autonomous participation requires training that has developed skills to coherently unite discourse, thought and action in classroom practices, thinking especially about how we educate our educators and the why and why of training. Through some questions about the knowledge and knowledge legitimated regarding teacher training, our text proposes to resignify and resituate the processes inside and outside the school, with the aim of discussing the training of educators as to its validity, significance and relevance. The central axis is to rethink the formation of future educators, putting it in the perspective of communities of dialogue and inquiry characteristic of Philosophy for Children, from the hypothesis that research and experience enhance the creative side of pedagogical acts within teacher training. In this way, future teachers and teachers can resignify their conceptions of infancy and enable their authentic autonomous participation.

Keywords: teacher training, philosophy for children, philosophical education

Resumo

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre as características necessárias para que a formação docente acompanhe uma educação promotora do desenvolvimento do pensar crítico, criativo e ético. Uma educação capaz de suscitar a participação autônoma requer uma formação que tenha desenvolvido habilidades para unir coerentemente discurso, pensamento e ação nas práticas de sala de aula, pensando especialmente em como educamos os nossos educadores e o porquê e o porquê da formação. Através de algumas perguntas sobre os conhecimentos e saberes legitimados a respeito da formação docente, nosso texto propõe resignificar e resignificar os processos interiores e exteriores à escola, com o objectivo de pôr em discussão a formação dos educadores quanto à sua validade, significado e pertinência. O eixo central é repensar a formação dos futuros educadores, colocando-a na perspectiva das comunidades de diálogo e indagação características de Filosofia para Crianças, na hipótese de que a investigação e a vivência potencializam o lado criativo dos actos pedagógicos no âmbito da formação docente, permitindo assim aos futuros professores e professores resignificar as suas concepções de infâncias e habilitar a sua autêntica participação autónoma.

Palavras-chave: formação docente, filosofia para crianças, educação filosófica



Introducción

Resulta necesario interpelar la formación docente. A nivel mundial es imprescindible reflexionar sobre las distancias entre el siglo que habitamos, la escuela y la formación de maestros y profesores. Es bastante evidente que la formación docente que tenemos hoy, en general, no habilita a nuestros maestros y profesores a acompañar procesos de desarrollo del pensar crítico de los estudiantes. Los propios maestros y estudiantes de magisterio lo suelen manifestarlo cuando toman cursos de formación en Filosofía para Niños (FpN): mencionan que no habían recibido a lo largo de su carrera ninguna formación específica y vivencial que les permita comprender cómo pensamos y cómo ayudar a nuestros estudiantes a pensar.

¿Cómo resignificar los procesos interiores y exteriores a la escuela para que a la hora de pensar la formación docente resulten válidos, significativos y pertinentes? ¿Cuáles son los conocimientos legitimados y esperados de un docente? ¿Dónde buscar los fundamentos para la selección de habilidades, competencias y saberes que dibujan el perfil de egreso de los estudiantes de Educación? Creemos que la formación docente en Filosofía para Niños y la permanencia de los maestros adheridos a comunidades de indagación a partir de esta formación serían altamente enriquecedoras desde el punto de vista pedagógico y permitirían unir coherentemente nuestro discurso, nuestro pensamiento y nuestra acción en nuestras prácticas de aula de manera reflexiva.

¿Es posible, desde un rol adulto habilitar una educación participativa y auténticamente inclusiva de las infancias, que permita que aprendan a participar participando y que lo hagan desde la elección de las reglas y las formas de participación? También en este sentido las comunidades de diálogo docente nos permiten una respuesta afirmativa si consideramos una formación con perspectiva de FpN.

También la perspectiva de formación de los docentes que ofrecen los programas de Filosofía e Infancias permitirían rehabilitar el costado creativo de los actos pedagógicos para que se transformen en “acontecimientos” que merezcan ser replicados luego con niños en las aulas, para estimular el desarrollo de su autonomía. Cuando hablamos de acontecimiento, lo hacemos en el sentido y significado con que lo hace Jorge Larrosa (2009):

La experiencia es “eso que me pasa”. Vamos primero con ese eso. La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. Llamaremos a eso el “principio de alteridad”. O, también, el “principio de exterioridad”. O, incluso, el “principio de alienación”. (p. 2)



Pensado así, un acontecimiento es una experiencia que me cambia de manera significativa desde mi actuar junto a otros. Esa es la perspectiva de formación de los docentes que generan los programas de Filosofía para Niños: una formación generadora de acontecimientos a través de la reflexión, del encuentro, el diálogo y el rigor del pensar.

Desarrollo

En el desarrollo de nuestras prácticas cotidianas, encontramos muchos docentes cansados y frustrados que no logran comprender cómo las infancias y las adolescencias no se encuentran con el conocimiento, con los saberes a adquirir. Al constatar cuán ineducables son y cuán perdidos están los jóvenes, creen que es lógica y absolutamente explicable que así sea dada la condición totalmente irresponsable de las familias y la insoportable institucionalidad educativa. Lo anterior se plantea desde la repetición sarcástica y resumida de sus discursos. Es difícil encontrar que la pregunta se vuelque sobre la propia práctica: ¿Cuál es el rol que estamos jugando como educadores? ¿Cuánta responsabilidad nos compete en estos resultados? Los contenidos teóricos y pedagógicos parecen estar presentes, sin embargo, no parece que haya coherencia entre nuestros objetivos y nuestras prácticas.

Preguntarnos qué tipo de educadores queremos ser y qué es para nosotros educar provoca una toma de posición que parte de la reflexión sobre quién soy y qué pretendo. Las primeras aproximaciones a una respuesta suelen ser intuitivas, sin muchos elementos teóricos, y pueden no ser las más criteriosas; pero valen como disparadores de la reflexividad sobre nuestra profesión de educadores y nos permiten pensar sobre el sentido de la formación permanente y de las prácticas educativas innovadoras.

Hay dos preguntas que también pueden aportar a la reflexión en este sentido. Las formuló Matthew Lipman en el apartado “¿Qué es estar completamente educado?” de *La filosofía en el aula*: “¿Cuál es el ideal al que la práctica educativa intenta acercarse? ¿En qué aspectos nos ha defraudado más la educación?” (Lipman et al., 1992). Pueden resultar útiles –especialmente la segunda cuestión– para permitirnos pensar, desde el contraejemplo, qué cosas no quiero replicar de aquellas que he visto que suceden en las aulas.

¿Cuál podría ser el rol que el docente puede construir sobre sí mismo cuando se da cuenta de que ya no podrá transmitir contenidos ni tener el monopolio de la información?

[El estudiante] Le estaba diciendo que la información que Internet pone a su disposición es inmensamente más amplia e incluso más profunda que aquella de la que dispone el profesor. Y omitía un punto importante: que Internet le dice “casi todo”, salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información. [...] decidir qué es lo que vale la pena recordar y qué no es un arte sutil. [...] El problema dramático es que por cierto a veces ni siquiera el profesor sabe enseñar el arte de la selección, al menos no en cada capítulo del



saber. Pero por lo menos sabe que debería saberlo, y si no sabe dar instrucciones precisas sobre cómo seleccionar, por lo menos puede ofrecerse como ejemplo, mostrando a alguien que se esfuerza por comparar y juzgar cada vez todo aquello que Internet pone a su disposición. (Eco, 2007, p. 22)

Los docentes en general conocemos a nivel teórico otras formas de abordar nuestro trabajo, pero en las prácticas áulicas frecuentemente se parte del acostumbramiento que producen las rutinas anestésicas en las que no existen cuestionamientos y en las que, al ser arrastrados por la inercia, no se percibe que, al decir de Simón Rodríguez: “si no inventamos, erramos”. Si no creamos, perdemos. Es preciso inventar. Pensar no es simplemente dominar habilidades, técnicas y herramientas de pensamiento. Pensar es pensar juntos, en diálogo y contextualizadamente; de lo contrario, perdemos. El miedo, la rutina, la institucionalidad y la necesidad de pertenecer al grupo nos hacen volver sobre nuestros pasos una y otra vez, aun sabiendo que fracasaremos. Si es deseable que el educador trabaje en forma colaborativa y participativa con los niños, debería a su vez recibir una educación dialógica y crítica que sea colaborativa y participativa, porque a participar se aprende desde la vivencia de la participación y, para ser referentes de ello, es necesario elegir la participación y el diálogo como modo vital de vincularnos con lo educativo para propiciar la coherencia entre pensamiento, discurso y acción. De lo contrario, la incoherencia despliega inconsistencia e impulsa como modelo el vacío ético.

Graciela Frigerio nos dice en una conferencia dirigida a los participantes de Compromiso Educativo en Uruguay que muchos docentes están en el aula “de cuerpo presente con espíritus ausentes” (Compromiso Educativo, 2015). ¿Qué sucede cuando no ponemos el espíritu en el aula? ¿Por qué tantos docentes pasan por alto su propia actitud a la hora de analizar y evaluar resultados? ¿Qué perpetuamos cuando no unimos cuerpo y “espíritu” al participar de las instituciones que habitamos y nos habitan? ¿Los docentes estamos equipados para hacer con nosotros mismos lo que pedimos a nuestros estudiantes?

Cuando los educadores depositamos fuera de nosotros la totalidad del “problema de la educación”, abandonamos la posibilidad del diálogo que nos habilita el estar de “espíritu presente” y, por lo tanto, abandonamos la razonabilidad que ese diálogo potenciaría. Si damos por válida la premisa de que a participar se aprende participando, la conclusión obvia será que la educación de los futuros docentes –la formación docente– debería ser también participativa. Participar en todos los sentidos que sea posible participar, especialmente desde la vivencia, desde la reflexión sobre la práctica; pensando las potencialidades, las fortalezas, las debilidades, las sorpresas que la propia participación implica.

¿Cuál es nuestro rol? ¿Cómo sería un mundo en el que la idea de educador se desvaneciera? En principio nos quedaríamos sin modelaje, sin maternaje, sin guía para caminar, sin poder dar esos primeros pasos en los que son tan necesarias las “postas parentales” que nos sirvan como referente.



Se puede hablar de ‘postas parentales’ para hacer referencia a aquellos adultos especialmente significativos, que toman el relevo y asumen que, como educadores y referentes, les toca ofrecer una presencia que muestre otros modos de ser adultos, otros modos de entender el mundo y darle sentido. Gracias a ellos, se descubre que nuestra identidad resulta del crisol de modos y maneras que antes de ser nuestras fueron de otros. Esos reconocimientos vienen con el tiempo, cuando los adolescentes crecen, miran atrás y, finalmente, dicen: “Sí, es cierto, aquel adulto me marcó” (Rodríguez, 2014, p. 16)

¿Qué sucedería si los educadores comenzaran a tener presente este rol de posta parental y lo utilizaran a favor de los procesos educativos? ¿Cómo podríamos hacer para provocar que el educador comience a incorporar estas ideas como rasgos irrenunciables de su rol, identificándose con ellos?

Dice Estanislao Antelo (2018):

Digo “compartir” pues, si bien es cierto que la soledad puede propiciar cierto estado de gracia capaz de fabricar uno que otro “Eureka”, cuando se trata del pensamiento la necesidad de intercambiar perplejidades es crónica y apremiante. Quiero decir que no tenemos otro modo de saber si nuestro trabajo funciona más que poniéndolo a consideración de otros ejemplares, tan o más estupefactos que nosotros, con el anhelo de que sean capaces de ayudarnos a comprender lo que ya no alcanzamos a comprender tan fácilmente. Al fin y al cabo, como decía Deleuze en algún lugar que ya no recuerdo, el pensamiento es una tribu. Nadie piensa solo. (p. 3)

Y si nadie piensa solo, entonces se piensa en comunidad, se piensa dialogando, se piensa “dentro” desde la construcción “exterior” y colectiva. Se piensa el pensar que se construye en diálogo: eso es *pensamiento*. Quizá entonces encontramos un objetivo de la educación y, por tanto, de la formación docente: estimular el desarrollo del pensamiento en comunidad de diálogo, para repensar qué tipo de educación queremos para nuestros estudiantes, sean estos niños, adolescentes, jóvenes, adultos, futuros docentes, o futuros astronautas.

Contradiendo la metáfora arendtiana que definía a los adultos como nativos y a los niños como “recién llegados” y, por tanto, extranjeros del mundo al que arribaban, los adultos experimentamos hoy, muchas veces, la sensación de ser más extranjeros de este mundo que los propios niños. [...] las nuevas generaciones ocupan frecuentemente la posición de saber tradicionalmente reservada a los adultos, sea porque saben cosas que los adultos no, sea porque disponen de saberes que antes estaban reservados a los adultos, lo cual pone en cuestión la direccionalidad de la transmisión y la función de ingreso a la cultura que ocupaban de manera exclusiva la familia y la escuela. Frente a estos cambios, la pregunta que queremos dejar planteada es ¿qué queda de los adultos? ¿Qué hay de nuevo en las generaciones que reciben a los nuevos? (Diker, 2009, p. 17)



Ofrecemos a los niños un juego de participación en espacios virtuales, laboratorios de participación, poco reales, armados por el educador y que no pueden trasladar a ninguno de los ámbitos que implican intercambio con el mundo adulto, por tanto, no hay transferencia. Los niños tienen derecho a participar realmente. Del mismo modo que marginalizamos la pobreza y la ignorancia, marginalizamos a los niños desde el discurso que no les reconoce saberes. El adulto es el que sabe y el que depositará en los pequeños, las herramientas necesarias para desarrollarse en el futuro, enseñándole además el uso apropiado de esas herramientas. ¿El futuro? ¿Por qué educamos para el futuro? ¿Por qué nos planteamos la educación en un sentido de camino unívoco a seguir? ¿Por qué elegimos a través de nuestras acciones pedagógicas no considerar las complejidades epistemológicas del mundo?

Desde una ética de la multiculturalidad, considerar las diferencias que tenemos en todos los sentidos: edad, género, tamaño, orientación sexual, contextos socioeconómicos, religiones, culturas, nacionalidades, idiomas, etc., significa ver y reconocer nuestras diferencias para rescatar nuestras semejanzas, lo cual nos permite ver aquello que tenemos en común. Las diferencias no pueden ser negadas, deben ser identificadas, asumidas e incorporadas en la cotidianidad como enriquecedoras de nuestro universo. Desde una ética multicultural, en diálogo con los otros, se potencia la experiencia educativa. Pensar que “todos somos iguales”, además de ser falso, habilita volver una y otra vez a la ceguera normalizadora; simplificación que nos vacía y nos quita la posibilidad de comprender que los estudiantes llegan a nosotros con sus inteligencias, saberes y trayectorias, y que educamos tejiendo redes complejas.

Se educa para el presente, sin desconocer que lo que hacemos hoy tendrá consecuencias futuras. Los niños no “son el futuro”, son el presente. Educar participativa y democráticamente implica educar para hoy, reconociendo que la edad no puede ser una categoría que nos dignifique. Educar para el futuro significa marginalizar las infancias, paradoja que implica: te veo, pero no te reconozco, y luego ya no serás un niño y yo dejaré de mirarte.

Un maestro que invente, que provoque, que sea “un maestro ignorante”, que se pregunte y pregunte a sus estudiantes, fomentando así la reflexión, es un maestro que sabe que reflexionar fortalece la conciencia y que quien no reflexiona puede llegar a no emitir juicios ni a tomar decisiones. Es un maestro que habilita la posibilidad de elegir entre diversas alternativas; educa en la posibilidad de ser autónomo, de pensar en forma autónoma y, por tanto, educa en la posibilidad de pensar la posibilidad de negarse a hacer algo.

Hannah Arendt publicó en 1963 un reportaje sobre el proceso a Eichmann. Allí presenta a un Eichmann que no parecía perverso ni sádico, ni cínico ni un fanático doctrinario. Ni siquiera parecía odiar a los judíos. La autora sostiene que Eichmann “*no supo jamás lo que hacía*” (Arendt, H. 2003, p. 171), no tuvo conciencia real de la naturaleza criminal de sus actos y del significado de lo que estaba haciendo. Parecía más bien un payaso que



un monstruo, actuó mal superficialmente porque no pensó sus acciones, se quedó en la superficie de las cosas. Cuanto más superficial sea el análisis al que está acostumbrada una persona, mayores serán sus posibilidades de ceder al mal ante una crisis o cuando debe tomar decisiones morales que comprometan su seguridad o estabilidad. Se da un proceso de banalización del mal en el que quién no actúa como piensa, termina por pensar cómo actúa; la superficialidad es enemiga del bien, de la verdad y de la libertad.

Las personas somos siempre libres de elegir nuestras acciones, no así sus consecuencias, pero por pequeño que sea un cambio hacia el bien, tendrá consecuencias graduales y acumulativas. Reflexionar y profundizar estimulan la sensibilidad moral, permiten distinguir y tener la conciencia activa para no desarrollar acciones aberrantes. Permite racionalizar, esto es, buscar razones razonables que justifiquen las acciones, y por ende, permite tomar distancia de la negación del problema y la realidad.

¿Dónde se esconde la banalidad del mal? ¿Dónde se margina o se silencia la dialéctica del logos, la diferenciación entre falso y verdadero, entre mal y bien? Cuando comienza a licuarse el pensamiento, la ciencia se hace esclava de la técnica: se comienza a minimizar el uso de la razón y la razonabilidad para distinguir entre verdadero y falso, entre el bien y el mal; todo se licúa y comienza el pensamiento líquido, el amor y la educación líquidos. El testimonio de Hanna Arendt sobre los nazis y la banalidad del mal, muestra que la mayoría ni eran monstruos ni estaban locos, “simplemente” renunciaron a su razonabilidad, abandonaron su dignidad como humanos. Ahí está el poder del mal, en la confusión y en el poder de lo irrelevante, en la atracción por lo inmediato, por lo fácil, por lo que no implica esfuerzo. En cierta forma, quizá la formación docente también es víctima de la banalización del mal. Necesita pensarse, elegir qué tipo de educación quiere, especificar su paradigma, conocer las consecuencias y ejercer cierta razonabilidad institucional que permita achicar brechas entre pensamiento, discurso y acción, analizar sus prácticas y asumir la existencia del problema, sin licuarlo, sabiendo que serán estas decisiones las que determinen las consecuencias.

En *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Zygmunt Bauman reflexiona sobre los desafíos de la educación contemporánea frente a la sociedad líquida, capitalista, consumista y globalizada. Desde la profunda crisis de la “educación sólida” se mira la contemporaneidad y sus parámetros de valor y de demanda educativa, y se propone la necesidad de situarse fuera de la trampa economicista para que saberes y quehaceres en diálogo puedan construir una nueva ciudadanía. Desde un síndrome de la impaciencia, en la que el tiempo es acelerado y esto se refleja tanto en la producción como en el consumo, “toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad” (Bauman, 2005, p. 22). Entonces, ¿qué tipo de educación es posible con esta percepción social impaciente y apresurada? La educación es necesariamente un proceso, requiere tiempo y pide paciencia; aprender provoca miedos y angustias porque genera rupturas con visiones previas del mundo. ¿Cuál sería entonces el papel de la educación en este



marco social? ¿Educar a personas de mentalidad líquida para que sean capaces de flotar en la superficie? ¿O puede la educación ser el contrapeso de esta mentalidad imperante?

La educación ya no tiene su valor conectado al conocimiento duradero y a la formación de las personas cultas. La modernidad líquida ya no busca lo duradero; las cosas se consumen, se gozan brevemente y se desechan. No hay posesiones ni vínculos de larga duración. Hay que liberarse de las ataduras, del compromiso y las obligaciones, deshaciéndose de las cosas, conocimientos y personas, cambiándolos por nuevos. En esta perspectiva, el conocimiento es algo instantáneo, acotado, ameno, liviano, rápido, circunscrito a un contexto inmediato y concreto; es una mercancía que debe aportar novedad y ser diferencial respecto al conjunto de saberes: “el destino de la mercancía es perder valor de mercado velozmente y ser reemplazada por otras versiones ‘nuevas y mejoradas’” (Bauman, 2005, p. 30).

¿Cómo puede la educación habitar el siglo XXI si su propia esencia es profundamente cuestionada? ¿Se trata solamente de adaptarse a los nuevos tiempos? ¿Se trata de algo más profundo? El cambio contemporáneo es de naturaleza errática e imprevisible y esto ataca directamente a la cuestión de la educación y del aprendizaje:

El mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje. [...] el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos, siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento en que se alcanzan. (Bauman, 2005, p. 3)

En apariencia todo es volátil, flexible, fluido, entreverado, ambiguo, plástico, paradójico, incierto, de corta duración e incluso caótico. Las organizaciones son fáciles de armar y de desarmar, también serán volátiles las personas que pertenecen y trabajan en esas organizaciones; la misma lógica se aplica al conocimiento y a la formación laboral, todo se mueve y se mueve rápido. La memoria que fomentaba la perspectiva sólida de la educación para almacenar los conocimientos duraderos es ahora inútil, engañosa, un obstáculo que hay que apartar en este mundo volátil. La formación permanente de los docentes implica la premisa de actualizarse, conocer las últimas novedades, “lo último”, y estar informado de las actuales modas pedagógicas. Las personas deben ser capaces de empoderarse, autocontrolarse, autorregularse. Además, si son comunicativas, joviales, abiertas y curiosas, aportarán ideas novedosas, proyectos excepcionales, diferentes. Desarrollarán la capacidad de ser ellas mismas, creciendo desde dentro y liberando sus fuerzas interiores. Hace falta saber “cómo” excavar la profundidad de su ser para sacar de allí el autoconocimiento necesario para afrontar los retos del mundo actual.

¿Habrà un camino intermedio entre la memoria y el sueño que conduzca a las personas a una buena educación en el siglo XXI? ¿El conocimiento acumulado por la humanidad a lo largo de la historia y el autoconocimiento



serán capaces de afrontar a la sociedad líquida? Bauman concluye que el cambio actual difiere de los cambios del pasado y, por tanto, “debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2005, p. 46). De la mano con estas ideas, debemos agregar que también debemos aprender el camino para formar a las próximas generaciones de maestros para que estén en sintonía con estas necesidades del mundo actual.

Conclusión

Al poner en diálogo las ideas y autores que articulamos en este texto y pensar la formación docente y el rol de los educadores, nos surge la necesidad de repensar contextualizadamente nuestras prácticas, nuestra formación y la responsabilidad que nos compete en relación con nuestro trabajo educativo.

Retomando la idea de la participación y del diálogo, podría plantearse la reflexión sobre si es posible interpelar nuestro concepto de educación, considerando que “los nuevos” pueden participar desde un diálogo franco y habilitante, mediante el cual compartan sus saberes, sus conocimientos y hasta sus juicios previos. Necesitamos un maestro que ocupe el rol adulto, pero ya no desde la transmisión y la reproducción, sino que acompañe, que sea una posta parental –en el sentido del cuidado que debemos tener en guiar este proceso– y que, a su vez, sea consciente de que lo nuevo de los viejos sería participar desde un concepto de equidad. Ello implica una horizontalidad habilitante del intercambio de saberes, ideas, realidades, palabras, modos de hacer y de actuar respetuosos capaces de abandonar las categorías que privilegian a quienes nacieron antes. Cuesta imaginar cuál es la ventaja del adulto sobre el niño, haber nacido antes no parece ser un gran mérito.

Algunos objetivos básicos de la formación docente, tienen que ver con ofrecer a los futuros educadores herramientas que habiliten para tomar distancia críticamente y desarrollarse sin licuar ni balizar el mal de nuestro tiempo. En palabras de Theodor Adorno (1967):

Los hombres que ejecutan, a diferencia de los asesinos de escritorio y de los ideólogos, actúan en contradicción con sus propios intereses inmediatos; son asesinos de sí mismos en el momento mismo en que asesinan a los otros. Temo que las medidas que pudiesen adaptarse en el campo de la educación, por amplias que fuesen, no impedirían que volvieran a surgir los asesinos de escritorio. Pero que haya hombres que, subordinados como esclavos, ejecuten lo que les mandan, con lo que perpetúan su propia esclavitud y pierden su propia dignidad. (p. 10).

¿Cómo equipar al educador para que sea capaz de desarrollar su propio pensamiento crítico, creativo, ético y autónomo como la posibilidad que lo salva de asesinarse a sí mismo? Es desde este lugar teórico que la filosofía



para niños se inserta en el mundo de las pedagogías actuales, con un planteamiento crítico, riguroso, autocorrectivo y creativo que, desde una mirada respetuosa de las infancias, propone el acompañamiento para el desarrollo de un pensamiento autónomo.

En nuestro trayecto personal, formando docentes en los programas de Filosofía para Niños desde 2010, hemos recogido diversas experiencias; aquellas que se han transformado en verdaderas experiencias significativas para los educadores son las que luego han generado experiencias más enriquecedoras en los niños.

Este recorrido nos ha permitido hacernos más conscientes de la necesidad de creación de comunidades docentes que encuentren en el diálogo sobre sus prácticas educativas un modo filosófico de dialogar sobre qué tipo de docentes queremos ser y en qué escuela queremos educar, del mismo modo que provocamos en los niños la pregunta sobre qué tipo de persona queremos ser y en qué mundo queremos vivir. Es a través de las comunidades de diálogo como los docentes encuentran los recursos para investigar pedagógica y filosóficamente sus prácticas junto a otros colegas, pensando también de manera colaborativa en relación con las escuelas y las infancias, vivenciando así una experiencia docente significativa.

Filosofía para Niños ofrece elementos extremadamente potentes para el desarrollo del pensamiento en comunidad, tanto en los trayectos formativos de los futuros docentes como en los de formación de los maestros que ya se encuentran en ejercicio de su profesión. Proporciona espacios de reflexión dialogada que nos permiten vivir acontecimientos reflexivos sobre el mundo educativo que nos rodea, esto es, “darnos cuenta” . de lo que otros educadores piensan y sienten, de lo que consideramos importante, para poder expresarlo y trabajarlo desde un lenguaje profesional y profesionalizante que nos otorgue pertenencia; para ser capaces de analizar nuestros juicios implícitos, tanto los de contenido teórico como aquellos relacionados con nuestros recorridos personales biográficos y que se ven reflejados en nuestras propuestas educativas, estableciendo distinciones, comparaciones y relaciones entre nuestro trabajo y el de otros educantes; para reflexionar sobre los sentimientos que la vida docente nos genera, identificar y manejar la ambigüedad, razonar sobre diferentes maneras de conocer la cosas y, a partir de todo ello, pensar diferentes maneras de educar y enseñar, pensarnos también como agentes sociales y políticos.

La formación docente en Filosofía para Niños es vivencial y tiene su nodo en la construcción de comunidades docentes que indagan con rigor y luego proponen experiencias a los niños desde vivencias educativas que la propia comunidad docente ha tenido. Los docentes se reúnen y reflexivamente planifican sus sesiones de FpN, comparten experiencias, intercambian recursos, se filman trabajando con los niños y realizan potentes sesiones de observación y análisis de las prácticas. Estas comunidades, a imagen y semejanza de lo que los programas de FpN proponen, se robustecen pedagógicamente a través de la coherencia que logran en sus ideas, pensamientos y acciones.

Son ejemplo también de la dimensión ética del pensar colaborativo y compartido. No solo comparten y se desarrollan, se piensan y se repiensen, sino que ese compromiso educativo adquirido hace que puedan desgranar sus prácticas desde lo pedagógico, pero también desde la vivencia emocional que esa práctica genera en todo el colectivo. Se persensan. Se sienten.

La comunidad de diálogo, en tanto conjunto de docentes reflexivos, ofrece un espacio de escucha y bajo riesgo en el que seguir aprendiendo, dialogando y repensándose como parte de un trayecto formativo nuevo. Quizá la mayor virtud de estas experiencias-acontecimientos es la construcción ética profesional que nos incluye a través de la construcción misma del diálogo, nos hace mejores personas y nos alfabetiza moral y profesionalmente, achicando así la brecha entre pensamiento, discurso y acción. Además, dota de sentido de pertenencia a cada colectivo docente, que desde su constitución como comunidad de indagación crea sus reglas y modos, transformándose así en un modelo ético autoelegido, autónomo, que aleja del adoctrinamiento moral y potencia la oportunidad de una cooperación en el terreno de lo afectivo y en el de lo práctico.

La comunidad de indagación de docentes permite el desarrollo de las que Lipman llamó “herramientas de investigación ética”, que pueden ser tanto herramientas de análisis de conceptos morales, esto es, criterios para comprender mejor las situaciones morales en las que nos desenvolvemos, como herramientas que nos permitan examinar los lenguajes y los procedimientos del juicio moral. En definitiva, permite el desarrollo de herramientas del pensamiento crítico y ético. Una comunidad educativa de docentes que piensa y se piensa a sí misma usando estas herramientas es una comunidad que educa con coherencia, que puede guiar el pensar desde la horizontalidad y, de esta manera, minimiza la brecha entre pensamiento, discurso y acción.

Referencias

- Antelo, E. (2018). *¿Qué se puede hacer con un niño? Preguntas a maestros y educadores*. FLACCO Argentina. <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php>.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén*. Lumen
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Universidad Nacional de general Sarmiento*.
- Eco, U. (2007, 21 de mayo). *¿De qué sirve el profesor?* La Nación; L>Espresso.
- Compromiso Educativo. (2015, 14 de septiembre). *Conferencia Graciela Frigerio [Video]*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NLlN3bVZoX8&t=2147s>



Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens*

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

