



¿Filosofía para Niños coloniza o descoloniza al sujeto? Reflexiones en torno a los fundamentos y la práctica del programa de Filosofía para Niños

Does Philosophy for Children colonize or decolonize the subject? Reflections on the foundations and practice of the Philosophy for Children program

Paula Yamileht Cardona Ruiz  

Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

Enviado: 28/08/2024

Evaluado: 28/08/2024

Aceptado: 19/10/2024

Editora: Andrea Báez Alarcón

Cómo citar: Cardona, P. (2024). ¿Filosofía para Niños coloniza o descoloniza al sujeto? Reflexiones en torno a los fundamentos y la práctica del programa de Filosofía para Niños. *Revista de Filosofía UCSC*, 24(1), 165- 182. <https://doi.org/10.21703/2735-6353.2025.1.24.2913>

Resumen

Filosofía para Niños es una propuesta educativa que se enfoca en el desarrollo de habilidades de pensamiento por medio de la interacción entre pares. El objetivo es reflexionar en torno a los fundamentos y la implementación del programa de Matthew Lipman, a través del análisis de distintas experiencias educativas en Latinoamérica. Se concluye que estas prácticas educativas pueden perpetuar el colonialismo, en lugar de ofrecer una liberación mediante el pensamiento crítico y argumentativo, ya que no se promueve desde el entorno y la cotidianidad del sujeto, y se centra en interacciones modernas que racionalizan al mismo.

Palabras clave: *interculturalidad, currículo, educación, colonización, contexto.*

Abstract

Philosophy for Children is an educational proposal that focuses on the development of thinking skills through peer interaction. The objective is to reflect on the foundations and implementation of Matthew Lipman's program, through the analysis of different educational experiences in Latin America. It is concluded that these educational practices can perpetuate colonialism, instead of offering liberation through critical and argumentative thinking, since it is not promoted from the subject's environment and daily life and focuses on modern interactions that rationalize it.

Keywords: *interculturality, curriculum, education, colonization, context.*

1. Introducción

En la sociedad permanece una preocupación constante por la educación de los niños, sus necesidades cognitivas, de crecimiento y desarrollo. Estas se mantienen definidas por etapas o niveles que permiten estructurar la guía de los saberes que administran sus vidas a lo largo del tiempo. Desde allí, forman al sujeto una escalera estática de metas posibles que dependen de los logros obtenidos durante cada uno de los niveles cursados, una secuencia para una vida dignamente educada. De esta manera, de la gran cantidad de saberes que hasta hoy nos acompañan, en la educación se reducen en un paquete de verdades específicas que se enseñan como únicas respuestas. Saberes que han sido generalizados para una sociedad que tal vez no sueña con la civilización.

Algunos académicos han querido cambiar el rumbo de las formas que gobiernan el sitio educativo y proponen diferentes programas con el fin de atender las necesidades del niño desde una perspectiva diferente. Aquí encontramos al filósofo Matthew Lipman, quien creó una propuesta educativa conocida como Filosofía para Niños conocida como (FpN), con el objetivo de ofrecer mediante la filosofía herramientas que le podrían permitir al sujeto a indagar con mayor profundidad los interrogantes que le surgen a medida que crece. Un programa metódico y gradual para niños y adolescentes desde los 3 hasta los 18 años, con tópicos filosóficos que serán desarrollados a partir de técnicas planificadas que, según Lipman, ayudan a recuperar la curiosidad y el asombro propios de la infancia, a partir de lo que él define como una “comunidad de indagación” (Lipman, 2002). En esta interacción el sujeto aprende a escuchar diferentes formas de pensar y a aportar para la

construcción de un sentido más amplio sobre el mundo y la sociedad, manteniendo siempre una actitud crítica, creativa y cuidadosa (Lipman, 2002).

Este programa filosófico ha tenido gran influencia y éxito en diferentes naciones, puesto que su implementación se ha considerado beneficiosa desde la educación primaria hasta la finalización de la escuela, ya que se destaca como un enfoque que busca detenerse en los intereses del niño para ser pensados (Eyzaguirre, 2018; Ladino y Castellanos, 2022; Topping y Trickey, 2020). Lipman ofrece una filosofía estructurada en el currículo, que permite a los docentes reconocer deficiencias en habilidades de razonamiento y genera alternativas para que los niños puedan mejorar su capacidad de reflexionar (Lipman, 1990, 1995, 2002).

Sin embargo, algunos estudios en Latinoamérica sobre FpN han generado varias discusiones, tres de estas son: primero, la forma en cómo se escogen los saberes que se tienen presente para realizar el proceso de aprendizaje filosófico, ¿por qué esos saberes de filosofía y no otros? ¿Cómo se definen? Hay una universalidad de los tópicos que se concentran en la filosofía tradicional (occidental); segundo, las metodologías utilizadas que estructuran o limitan las acciones o pensamientos del sujeto; y tercero, la lógica que se quiere construir en su proceso comunicativo con los demás. Estas discusiones quieren ir más allá del desarrollo de habilidades de pensamiento y convocan a pensar sobre el contexto y la historia que representa al sujeto, abandonando la universalidad de los saberes y dando paso a los saberes locales, sin tener en cuenta una única lógica comunicativa, si no, una libertad para expresarse.

Hasta qué punto llega un proyecto de FpN que de alguna manera quiere intimidar la educación tradicional, si sus objetivos específicos pueden recaer al mismo ejercicio educativo que critica. Dado lo anterior el objetivo de este artículo es indagar si el programa de FpN desarrollado por Matthew Lipman presenta un enfoque colonial, o puede, en cambio, promover una descolonización, emancipación o liberación del sujeto.

2. La colonialidad

La colonialidad es entendida a partir de tres esferas primordiales de la realidad: la colonialidad del poder, referida a la estructura y dinámica que se establece durante la colonización

y perdura por siglos, una imposición de sistemas convenientes para las potencias que las construyen e influyen, jerarquizando y discriminando lo que consideran no propio de estar (Quijano, 1992; Rodríguez, 2021); la colonialidad del ser, entendida como la afectación a la identidad y subjetividad de los individuos colonizados, una deshumanización y negación de la existencia de otros diferentes, quienes son considerados inferiores, los otros. De esta forma imponen leyes, valores o prácticas que fomentan la cultura occidental, opacando otras formas de ser o existir (Quijano, 1992; Rodríguez, 2021). Por último, la colonialidad del saber, aquella dominación y clasificación del conocimiento, donde prevalece el pensamiento occidental sobre otros sistemas (Rodríguez, 2021). Una desvalorización y marginación del conocimiento de otras culturas, en el caso latinoamericano, un desconocimiento de su diversidad cultural (indígena, afrolatinos), puesto que sus saberes no se manifiestan en las instituciones educativas, son saberes que la ciencia y la educación no reproducen y, por ende, no hay una legitimización o reconocimiento de estos en la jerarquía del sistema que los administra (Quilaqueo et al., 2014; Rodríguez, 2021).

Hay una ausencia de las voces narrativas de los pueblos originarios que deberían predominar en los contenidos educativos, puesto que, si hay una mención de estos en los currículos escolares, se dan a entender con una visión minimizada del otro que opaca la verdadera importancia de sus historias y contribuciones, además de hegemonizar mediante la difusión de algunas culturas por ser mayoritarias, excluyendo otras etnicidades e ignorando la diversidad (Turra, 2015).

No es posible que la educación se minimice en una racionalidad instrumental orientada a fines específicos, ya que este proceso de racionalización afecta a todas las esferas de la vida social y cultural, influyendo y aplicándose en todos los ámbitos como la economía, la ciencia, la política, la intimidad personal, el derecho, la moral, entre otros. Weber, aun reconociendo que ha sido un logro en términos de eficiencia y organización, expresó una preocupación por los efectos negativos que podría tener en la experiencia humana en general, puesto que tendría gran posibilidad de convertirse en una jaula de hierro de la que posiblemente sea muy complicado salir (Robles, 2012).

En esta estructura de poder dominante que hegemoniza e influye las dinámicas sociales y culturales, se desconoce la alteridad subalternada; su existencia se denota carente de conocimiento y capacidad para pensar. Hay una negación de su esencia, opresión y desvalorización de sus formas

de vida, lo que genera en los oprimidos un sentimiento de inferioridad. Como resultado, asumen con normalidad la superioridad que se les manifiesta en las prácticas, saberes y pensamientos impuestos por la hegemonía, llegando a negar o devaluar los propios, afectando profundamente su reflejo, su identidad (Quijano, 1992; Rodríguez, 2021). El ser ya no propio del sujeto, completamente enajenado, pasa a formar parte de la jerarquía colonial, siendo explotado bajo el poder y alineado con el conocimiento.

Una represión sistemática, no solo de creencias e ideas, sino también en las formas de aprender y de producir conocimiento, perspectivas dominantes que lograron el uso de patrones de expresión únicos, para impedir otras producciones culturales y así controlar a la población (Quijano, 1992). Un impacto que ha configurado el ideal de vida en las personas, con criterios propios para el reconocimiento social y acceso a las diferentes oportunidades civilizadoras que fomenta, como la educación, la participación política y la jerarquización de la convivencia humana. Un paradigma que deja atrás los ideales de pobreza, para considerar con mayor valor la riqueza material y el trabajo, afectando tanto la vida pública como la privada (Fornet, 2004).

2.1. FpN para el intento de una descolonización

Se puede definir la FpN como “un método pedagógico estructurado que invita y permite a los niños buscar respuestas racionales y justificadas a preguntas importantes que no tienen respuestas sencillas” (Topping y Trickey, 2020, p. 10). Este programa, diseñado por Matthew Lipman, utiliza la filosofía como herramienta para fomentar habilidades de pensamiento en los estudiantes teniendo en cuenta las necesidades según su edad o desarrollo cognitivo. En la educación básica o niños, el profesor utiliza estímulos simples, a partir de cuentos breves, y desde estos plantea preguntas adecuadas a la comprensión de los sujetos para que entre ellos haya una interacción guiada por el maestro. A medida que los estudiantes crecen la metodología se complejiza. El profesor como facilitador fomenta la metacognición de forma amplia y significativa mediante preguntas desafiantes que estimulan la profundización en jóvenes por períodos prolongados, para que asuman protagonismo en la discusión grupal (Lipman, 2003; Topping y Trickey, 2020).

La práctica de FpN ha llegado a Latinoamérica a diferentes naciones y se ha implementado en varios entornos sociales. México se destaca con la implementación de FpN en comunidades indígenas ubicadas en Chiapas, Sierra de Puebla, Oaxaca, Santa Ana y Agua Amarilla (Madrid, 2008; Reed-Sandoval, 2019; Sumiacher, 2009). Para promover sesiones Lipmanianas con niños mayas tzeltales y tzotziles, tojolabales, los triquis, los zapotecos y rarámuris de Chihuahua (Barrientos, 2023). En países como Ecuador, Brasil, Colombia y Chile, en instituciones educativas públicas y vulnerables (Gomes, 2019; Sánchez y Cárdenas, 2021; Velasco, 2024).

La implementación de FpN en las comunidades indígenas de México tuvo como objetivo reforzar la expresión y defensa del pensamiento individual o colectivo a partir de lúdicas pedagógicas y filosóficas, como las búsquedas del tesoro, carreras de sacos o desafíos de preguntas entre compañeros (Sumiacher, 2009). Estas actividades educativas querían ser convertidas en herramientas para la descolonización, un proceso para adquirir conciencia y liberarse de las ataduras occidentales, logrando en los participantes un pensamiento crítico, para que pudieran evaluar objetivamente la realidad y cuestionar las estructuras dominantes (Barrientos, 2023; Madrid, 2008; Sumiacher, 2009). En este último sentido, según Madrid (2008), una larga serie de conquistas y dominaciones sigue permaneciendo en América Latina, puesto que la masacre española no solo fue un sometimiento corporal, sino también fundamentalmente ideológico.

También se quería explorar los beneficios del programa de FpN teniendo en cuenta su diversidad entre comunidades y comprender que, aunque muchas de ellas están adaptadas a los tiempos modernos, otras quieren preservar su cultura; y por esto han estado en permanente confrontación desde el inicio de la opresión colonial hasta la represión del gobierno actual (Madrid, 2008). Por ejemplo, en Oaxaca hay una fuerte identidad étnica que aún mantiene su idioma zapoteco; pero frente a la falta de oportunidades y necesidades básicas para sobrevivir, surge una lucha política y económica constante, sufriendo situaciones de poder, donde las masacres y desapariciones son formas que debilitan su democracia. Por ello, se intentó construir un proceso de sanación a través del diálogo para reparar las emociones y la dignidad, puesto que perdonar es necesario para generar una actitud crítica y creativa ante los problemas injustos que afronta la interculturalidad (Madrid, 2008).

Por otro lado, en Ecuador, la aplicación de FpN se desarrolló mediante un diálogo contextualizado y tuvo el objetivo de promover la participación de estudiantes de Educación General Básica Superior, sobre la identidad cultural. Para fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo, con la necesidad de promover en el sujeto una identidad nacional, que le permita valorar la multiculturalidad y multiétnicidad. Además, aprender a respetar los derechos humanos e identidades de otros, mediante el conocimiento de las comunidades que conforman al país (Sánchez y Cárdenas, 2021).

También en Colombia, se implementó la FpN en un ambiente vulnerable con alumnos de 5° grado nivel básico “de condiciones socioeconómicas similares, la mitad de ellos de familias disfuncionales” (Velasco, 2024. p. 25). Pretendiendo abordar situaciones conflictivas, e incorporando la cultura de paz que se ha instalado en el currículo escolar, ya que ha sido un país afectado por la guerra y la pobreza. Esto, a partir de una dimensión ético-política que motive al estudiante a pensar críticamente y pueda sensibilizarse de su contexto habitual (Velasco, 2024). Algo similar ocurrió en Brasil, donde se exploró la posibilidad de integrar la FpN en lugares como Duque Caxias. Un sitio para ser pensado, con el fin de posibilitar el hecho de filosofar en partes vulnerables, donde la filosofía parece estar ausente. El objetivo era recuperar la importancia de la reflexión en contextos afectados por la desigualdad y exclusión social y dar mayor relevancia a las narrativas que emergen en las vidas cotidianas de los niños. Al describir las experiencias intensas, fuertes y diversas que se construyen en ellos, se busca capturar otros posibles significados en la interacción y pensamiento de su vida escolar (Gomes, 2019).

Así mismo, en Chile se realizó una implementación fundamentada en el programa de FpN enfocada en “desarrollar habilidades de pensamiento complejo y valores humanistas laicos” (Vallejo, 2017, p. 103) en un establecimiento municipal de Concepción con estudiantes de 10 a 13 años. El objetivo fue examinar la percepción de los estudiantes con respecto al desarrollo del taller de FpN. En el estudio se resalta una experiencia exitosa, y destaca la importancia de tener presente programas de este tipo en la educación temprana, dado que en Chile la filosofía en el currículo escolar es escasa (Vallejo, 2017).

Cada una de las prácticas anteriormente mencionadas se centraron en entregar herramientas que puedan desarrollar en el individuo la capacidad de reflexionar de forma crítica, para fomentar la conciencia cultural y social que cada vez parece más desapercibida por los herederos, tanto de las comunidades indígenas como de las sociedades ancladas a la civilización y a la modernidad, que consume la identidad representativa del individuo. De esta manera, se pretende descolonizar al sujeto de las cadenas que le impiden observar con detenimiento cada suceso parte de su crecimiento contextual (Barrientos, 2023; Sánchez y Cárdenas, 2021; Sumiacher, 2009).

Sin embargo, los resultados obtenidos de estas experiencias describen que, así como el pensamiento crítico y reflexivo puede ser un mecanismo liberador de la opresión, paradójicamente tal vez introduzca nuevas formas de colonialismo. Un sistema que puede engañar a quienes creen promover la liberación, cuando en realidad están imponiendo otra forma de dominación (Barrientos, 2023; Madrid, 2008). En las experiencias con las comunidades indígenas en México, las actividades lúdicas utilizadas para el proceso de aprendizaje filosófico no eran parte de sus prácticas habituales, por el contrario, eran juegos tradicionales del occidente, tales como: las competencias de sacos o el juego a la pelota, estas son dinámicas que ya vienen con reglas estandarizadas y pretenden entrenar las habilidades analíticas, competitivas y de coordinación. Que tienen como propósito resaltar la importancia de mantener una posición destacada, donde los niños ocupan un lugar en la escala, de mejor a peor, alto o bajo, competente o incompetente, coordinado o descoordinado, etc.; además de modelar otros patrones culturales. Lo que se entiende como un hecho que ignora por completo las formas de racionalidad más cercanas a las comunidades, como la intuición, la biocentricidad y la estético-ambiental (Barrientos, 2023).

La intuición, conocida como el hecho de poder determinar decisiones en el momento, a partir de una comprensión instantánea que implica una relación armónica con el entorno, más no, mediante un análisis estructurado. Es decir, un niño indígena para reconocer si hay un buen clima para sembrar: observa los cambios naturales que están a su alrededor, en animales o plantas, sin realizar un proceso racional que sea guiado por preguntas que fomenten el orden lógico y la exploración científica. Si no, de tener una experiencia directa de lo que este siente, concluyendo con las enseñanzas de los mayores.

La biocentricidad, entendida como una estrecha relación de la comunidad con la naturaleza, que conecta sus pensamientos y decisiones en torno a esta. Es una práctica vivencial y espiritual donde todos los seres vivos tienen un valor intrínseco y, por ende, su interconexión con estos se refleja en sus prácticas cotidianas: como el cuidado de la flora y la fauna, la agricultura y los ritos espirituales. De esta forma, reconocen su rol en el ciclo de la vida. Más no existe una preocupación por incluir elementos ambientales en su educación, desde una perspectiva utilitaria de protección y supervivencia o, como una visión ética y responsable en lugar de ser parte central de la comunidad.

La estético- ambiental se caracteriza por la percepción y apreciación de la belleza y armonía del entorno; una conexión emocional y espiritual con la naturaleza, sin ser entendida como un lugar funcional, ni tampoco, el hecho de limitarse a observarla apreciándola solamente como un espacio sagrado y hermoso, ya que también la habitan, la sienten y la viven. Así, los niños aprenden a caminar senderos y bosques atentos a todo lo que observan, apreciando las texturas de las plantas, los colores, los sonidos, etc. Reconociendo la sublimidad que se manifiesta, creando consciencia de que la naturaleza es más que un recurso.

También se observaron discrepancias por parte de los niños indígenas, al escuchar las narraciones propuestas por Lipman, puesto que en sus diálogos no había relación con sus formas de vida y costumbres, por el contrario, las historias incluían situaciones como rechazar regalos que se dan a otros o cuestionar a los adultos por sus formas de pensar, cosas que no hacen parte de su cotidianidad. Para ellos, el rechazo de un regalo es inexplicable por la pobreza en la que habitan y cuestionar o dudar de los mayores no es aceptable culturalmente, ya que en la comunidad se enseña a respetar la experiencia que tienen los adultos (Barrientos, 2023; Madrid, 2008). Por otro lado, las lecturas fueron realizadas en español, dificultando la comprensión por parte de los participantes, puesto que esta no era su primera lengua (Barrientos, 2023; Madrid, 2008).

En Ecuador, cabe resaltar, que en un primer momento se tuvo la necesidad de realizar encuestas a los padres de familia, para tener una comprensión más amplia del contexto del sujeto, y gracias a ello, hubo información relevante y detallada sobre aspectos de la identidad cultural y el entorno familiar en el que están inmersos. Así, consideraron la determinación de un enfoque

apropiado para desarrollar en el aula, haciendo unos cambios en el currículo que propone Lipman. Se realizaron tres microcuentos adaptados a problemáticas de entornos escolares, vivencias de los niños individuales como también con las familias o amigos, para lograr un interés de los estudiantes, con el fin de que ellos pudieran involucrarse desde su rol a una realidad que les compete (Sánchez y Cárdenas, 2021).

No obstante, se muestra gran interés por realizar el mismo ejercicio que propone Lipman, bajo la metodología de preguntas filosóficas que mantengan la rigurosidad racional de la argumentación y al docente como facilitador, guiando a los estudiantes en la reconstrucción de preguntas coherentes, arraigándose a los principios de la lógica occidental. De igual forma, se percibe poca indagación por parte de los sujetos sobre conceptos que el docente esperaba que abordaran con la lectura de las historias como “cultura” e “identidad”. De esta forma, tuvo que involucrarse en el diálogo para guiar la interpretación (Sánchez y Cárdenas, 2021). Esta estructura controlada limita al sujeto a poder desarrollar una exploración liberada, puesto que le dibuja marcos específicos donde debe concentrar su atención, mientras que la liberación produce espontaneidad de percibir otros factores para ser pensados.

Por otro lado, en el caso de Colombia, se identifica un interés por crear un dispositivo ético desde la FpN, que ayude a los estudiantes a construir juicios de valor sobre los buenos y malos comportamientos que se derivan en el aula de clases o en su entorno social, mediante contenidos que le serían útiles, para argumentar la toma de decisiones al momento de disertar o actuar frente a un problema, manteniendo la estructura lógica y racional, para formar en el sujeto valores democráticos y así lograr una cultura de paz. Esto, mediante un método dialógico al abordar los conflictos y poder indagar, con el fin de la resolución de problemas a la vez que se adquiere empatía entre compañeros (Velasco, 2024).

Pese a eso, es evidente la intención escolar que se manifiesta en esta práctica, al querer promover un razonamiento tecnificado, con fines de desarrollar una lógica en el individuo para desenvolverse en la sociedad y tener una mejor convivencia con sus pares. En palabras de Kohan, las instituciones educativas aún no tienen como fin transformar, sino reproducir una cierta lógica tradicional (Durán, 2015). De esta forma, la filosofía se reduce a un fin específicamente ético y,

aunque tiene el interés de fomentar en el sujeto el pensamiento por la paz, sigue mostrándose limitada de todo lo que con ella se podría desarrollar.

Por último, en el caso de Chile, el estudio centra su mirada en los aspectos positivos que se desarrollaron en los estudiantes. No dejando a un lado la importancia de dicha determinación, en este artículo se dará valor a las dificultades que manifestaron los estudiantes al realizar las lecturas y poder comprender los significados, el trasfondo, las paradojas y la relevancia de las temáticas que se abordaron. Como también, las dificultades para relacionar dichas temáticas con su vida cotidiana (Vallejo, 2017). Por esto, es necesario entender la necesidad de pensar la escuela con una mirada situada donde la filosofía pueda darle sentido a las vivencias de las personas, a las complejidades de su entorno, con el idioma que habita en las realidades de los sujetos, ya que para ejercitar la mente es necesario escuchar lo que le es común, sus identidades y formas de actuar o pensar, de interactuar con los otros y así poder sentir la importancia de dialogar sobre lo que escucha.

Las experiencias anteriores dan a entender la posibilidad de que la práctica de FpN que propone Lipman tenga componentes colonizadores que no permiten al sujeto construirse a partir de esta, porque parte de una desconexión con su contexto o con sus propios saberes e intereses. Por ello, para la implementación de la FpN en Latinoamérica, es necesario primero conocer una pedagogía descolonizadora, que pueda facilitar las nuevas prácticas educativas que se quieran desarrollar en los diferentes entornos sociales. Esto requiere un reconocimiento de la identidad, las costumbres, el idioma, las formas de interacción e intereses, la cultura del sujeto. Además, antes de formar parte de este proceso descolonizador, es fundamental profundizar sobre la infancia, el desarrollo del ser humano, sus expresiones en todas sus etapas, como también las personas que hacen parte de su crecimiento, que influyen su cognición y muchas veces limitan su pensamiento.

2.2. Repensando la FpN desde el paradigma de la descolonización

En el caso de Caxias (Brasil), hubo una propuesta bastante motivadora que incita a comprender la filosofía para la infancia desde una perspectiva más profunda, describiendo la necesidad de repensar otras posibilidades de filosofar a partir del sujeto en su entorno. Que se basa en explorar la posibilidad de integrar la filosofía sin objetivos específicos que fomentan la educación,

sino con una mirada libre, que pueda desencadenar otras definiciones de los saberes tradicionales y las prácticas pedagógicas que están en la docencia de primaria (Gomes, 2019; Kohan, 2015). Un proyecto que genere cambios en el ambiente escolar y que este no se observe con la mirada lineal, segura y predecible, con esos límites claros y establecidos donde el maestro es el único transmisor del conocimiento y los estudiantes receptores pasivos que generan un entorno de control y certeza para la comunidad que habita en ella.

El fin de la filosofía es cambiar estos propósitos al centrarse en la exploración de preguntas abiertas y el pensamiento crítico, desafiando la tradición que se fomenta en el aula. A partir de ella, los niños ya no solamente son receptores del conocimiento, sino que se convierten en participantes de la construcción de conocimiento. De esta forma, la maestra debe adaptar su rol, para poder promover un ambiente de discusión y reflexión donde las respuestas no siempre son claras y definitivas (Gomes, 2019).

Es por esto por lo que la filosofía debe ser integrada de forma sutil para que pueda convertirse parte de la vida diaria. Con el fin de que el estudiante llegue a filosofar naturalmente y a discutir sobre los problemas comunes que existen en su entorno, de forma que la práctica dialógica se convierta en una actividad común, un intercambio de ideas desde un pensamiento autónomo, capaz de opinar, defender, cuestionar, repensar y elegir en qué creer. A partir de un ambiente libre en el que pueda explorar lo necesario, además de disfrutar el proceso de pensar y comprender con mayor profundidad cada uno de los temas expuestos (Gomes, 2019; Sánchez y Cárdenas, 2021; Velasco, 2024).

La descolonización del conocimiento implica abrir el saber a las diversas perspectivas que multiplican las versiones —sin posibilidades de ser comprendido bajo una sola verdad—, en específico, a aquellos saberes que han sido marginado por las tradiciones eurocéntricas. Una diversidad que seduce y desafía los dogmas establecidos, dando la bienvenida a la imaginación y creación de otras formas de existir (Sousa Santos, 2019). Aquí es donde la FpN no debe ser universalizada como lo proponía en un comienzo Matthew Lipman, sino a partir de una visión más abierta a los diferentes enfoques sociales, donde la pluralidad de experiencias sea valorada y promovida. Cada niño trae consigo una visión del mundo que viene de su cultura y experiencia, al

ser compartidas con otros enriquece el diálogo filosófico y expande el horizonte de comprensión. Los prejuicios entran a ser parte de problemáticas complejas que se pueden cuestionar, para ser reevaluados crítica y libremente y la búsqueda de la verdad pasa a desarrollarse mediante un proceso colectivo y continuo.

La enseñanza que tiene como objetivo liberar, debe entender que una de sus tareas principales es dar fin a los dogmas, y ello se consigue bajo una ecología de saberes, donde todo tipo o forma de conocimiento tiene espacio para ser discutido y reconocido, es así como se puede lograr una educación decolonial (Sousa Santos, 2019). Es por ello necesario revisar los programas que se plantean para filosofar y reconstruir los fundamentos metodológicos y teóricos de la FpN. En lugar de crear imposiciones o modelos estáticos donde solo juegan algunos conceptos predeterminados, se debe revitalizar el conocimiento local de cada comunidad, esto no implica desconfigurar la esencia de la disciplina, sino más bien de evitar recrear la filosofía desde un único enfoque (Barrientos, 2023).

Además, hay un quehacer etnográfico que no se puede ignorar en la elaboración de la enseñanza y así no caer en simplificaciones del conocimiento o reducciones del fenómeno educativo a explicaciones simplistas que ignoran la naturaleza multifacética (Bertely, 2000; Sumiacher, 2009). Entonces, no se trata de buscar una única explicación del fenómeno, sino, de transformarlo desde la complejidad que lo encubre, siendo modificado en el transcurso del tiempo, puesto que las interacciones cambian en todo tipo de contexto. El enfoque educativo no se puede quedar solo en la descripción de los contextos escolares. También hay que interpretarlo e ir más allá de una observación superficial y profundizar en el significado y las implicaciones de las prácticas que se llevan a cabo en este (Bertely, 2000).

Por lo anterior, la descolonización se centra en incluir temas de género y raza, con el objetivo de detener la supresión del conocimiento y la cultura impuesta por el colonialismo y la modernidad. Esto implica cuestionar tanto los sistemas de conocimiento como las formas de ser, estar, hablar y comprender; para poner fin a este genocidio epistemológico, replanteando otras existencias en el mundo globalizado, involucrando diferentes puntos de vista para analizar la sociedad en la que vivimos (Lara, 2015).

3. Conclusiones

La enseñanza de FpN en Latinoamérica ha sido un desafío constante, más aún, si esta sigue anclada a las metodologías tradicionales y contenidos occidentales. Esta colonización obstruye cualquier otra forma de aprender o conocer, ya que las exigencias impuestas a los estudiantes son propias de una cultura globalizada, lo que puede llevar fácilmente al desinterés o a la desvalorización de dichos saberes, puesto que no le están proporcionando herramientas útiles que le ayuden a indagar de o en su entorno, convirtiéndose, así, en saberes para no ser pensados. Sus experiencias, tan apartadas de las ejemplificaciones que se proponen para interactuar, pueden lograr una absorción instantánea del conocimiento que se quiere transmitir, sin mayor profundización.

Aun reconociendo que el niño tiene una gran capacidad para imaginar escenarios o situaciones, puede haber un límite entre lo que construye mentalmente con lo que siente o conoce desde su cotidianidad. La interacción bajo historias que viven otros que no hacen parte de lo común, de su entorno, puede opacar la intención inicial de la FpN, porque el individuo no se encuentra en ellas, no existe allí su cotidianidad, su cultura, su identidad individual y social, haciendo que su comprensión de los tópicos que se quieren abordar sea limitada, por el hecho de no poder sentir las narraciones como propias. Sin menospreciar la capacidad del niño para imaginar situaciones, nunca podrá ser lo mismo verlas de cerca, vivirlas o palparlas. La historia del sujeto debe servir como herramienta para ser analizada y poder complejizar los saberes que se localizan en su entorno, mediante una interacción libre con sus pares, sin ataduras lógicas y modernas que racionalizan toda expresión, opacando de alguna forma la naturalidad con que se puede manifestar un niño.

De esta forma, la descolonización debería comenzar a ser parte de los cambios curriculares y tomar la tarea de evaluar los entornos sociales en que está inmerso el individuo, dado que las particularidades deberían estar presentes en las formas de aprender, sin que sean definidas o estáticas, puesto que la diversidad de los entornos es inagotable y siempre habrá nuevos desafíos que deberán ser traducidos. Es crucial que la interculturalidad se proponga en el diálogo filosófico como un intercambio de prácticas donde el niño se detenga a pensar el mundo que lo abraza, y a entender sus diferencias sociales e individuales como una fuente de riqueza y posibilidad. Así, este proceso de indagación filosófica no funcionaría de forma predecible, sino como una oportunidad para

explorar con libertad y de manera continua todas las existencias que se conocen y las que hay por conocer, y así, lograr el objetivo final del programa de FpN: facilitar el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento que le serán útiles al sujeto en su desarrollo individual y social, desde una filosofía no sujeta a ninguna estipulación institucional.

Por último, debemos destacar que la colonización encontrada en los estudios mencionados no se limita a presentar únicamente a las comunidades indígenas, como únicas afectadas. Sino que también muestra otras realidades, en cuyas narrativas, se observa la falta de atribución de los conocimientos a las cotidianidades, culturas, identidades y contextos en los que se desarrolla el sujeto, utilizando lo desconocido para profundizar o pensar. Lo que transmite una mirada más amplia sin resaltar relevancias entre las comunidades expuestas, dado que, si entre individualidades existe variedad, entre sociedades también y es aquí donde está el reto de seguir haciendo intentos de visibilizar la diversidad.

Al revisar el trabajo de Matthew Lipman y su FpN, se puede apreciar la importancia de la intención original de este modelo: un sistema pensado y desarrollado para la cultura que lo acogió, un marco pedagógico que no solo responde a un contexto histórico específico, sino a una manera particular de concebir la educación. Es por ello que no podemos pretender mantener unos resultados acordes a los que Lipman manifestaba y lejos de celebrar la universalidad de su propuesta, es necesario ser conciente en el momento de replicar un enfoque sobre los contextos a los que se dirige, desentrañar sus códigos, historias o luchas. La FpN debe ir dirigida a un proceso de reconocimiento entre las personas, donde sus saberes, pensamientos, opiniones se entrelazan para transformar un acto común, cruzando diferentes caminos entre el diálogo y la pluralidad que les representa.

Quienes tienen la posibilidad participar en filosofía para/con Niños deben lograr una reflexión autónoma, ser capaces de apropiarse de su realidad y cuestionar las controversias que se van manifestando a su alrededor. Expresando libremente sus apreciaciones y tratando de generar un diálogo, abordando las complejidades de los escenarios de interacción y evolucionando en su capacidad de expresión y reflexión, destacando cohesión y claridad al momento de disertar. La FpN debe fomentar un sujeto político desligado de las costumbres educativas tradicionales y liberado de

las acciones y formaciones adultas. Un sujeto curioso y pensante que participa en la sociedad o crea sociedades para participar en ellas, y un sujeto cuidadoso donde los límites no se forman mediante silencios manifestados por el docente, sino que pueda identificar la necesidad de entablar una comunicación respetuosa con sus pares.

Actualmente existe gran variedad de materiales para desarrollar la filosofía para/con niños en el aula; sin embargo, queda la tarea de seguir evaluando continuamente el impacto que genera en los niños, para que pueda llegar a ser una disciplina inclusiva que se adapta a las formas y cambios que generan el vivir en sociedad y así no se deconstruya ningún elemento que pueda ser parte de la identidad del sujeto, recordando que las sociedades no son estáticas y son esos movimientos los que van manifestando las necesidades de los individuos. Entonces es necesario deconstruir, desglosar, desmenuzar, adecuar, adaptar y transformar el programa de FpN que nos presenta Matthew Lipman antes de aplicarlo a nuestra sociedad.

4. Referencias

- Barrientos, J. (2023). De la Filosofía para Niños indígenas a la Filosofía desde Niños indígenas: una propuesta desde la nosotricación maya-tojolabal. *Childhood & Philosophy*, 19, 01–34. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.78357>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Durán, M. (2015). El concepto de infancia en Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular. *Childhood & Philosophy*, 11(21), 163-186. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051494011>
- Eyzaguirre, S. (2018). El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico. *Centro de Estudios Públicos*. <http://www.p21.org/storage/documents/>
- Fornet, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00040.pdf

- Gomes, V. C. A. D. (2019). Can philosophy be incorporated in Caxias? and the voices of children from the periphery. *Praxis & Saber*, 10(23), 19–37.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9688>
- Kohan, W. O. (2015). Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina: lecciones de una maestra. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, (6), 147–160.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/15092>
- Ladino, W., & Castellanos, E. (2022). Campamento filosófico: experiencia lúdica de pensamiento con la infancia. *Childhood & Philosophy*, 18, 01–20.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.67275>
- Lara, J. (2015). *Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización*. Analéctica, 1(10). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3911830>
- Lipman, M. (1990). *La filosofía va a la escuela*. Summus
- Lipman, M. (1995). *Pensando en la Educación*. Petrópolis.
- Lipman, M. (2002). *La Filosofía en el Aula*. La Torre.
- Lipman, M. (2003). *Pensar en educación*. Cambridge.
- Madrid, M. (2008). Multiculturalism, extreme, poverty, and teaching p4c in Juchitán: a short report on research. *Childhood & Philosophy*, 4, 125-135.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013772>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13, 11–20.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., y Muñoz, G. (2014). Saberes Educativos Mapuches: Aportes Epistémicos para un Enfoque de Educación Intercultural. *Chungará (Arica)*, 46(2), 271–284. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Reed-Sandoval, A. (2019). Can Philosophy for Children Contribute to Decolonization? *Precollege Philosophy and Public Practice*, 1, 27–41. <https://doi.org/10.5840/p4201811284>
- Robles, F. (2012). Epistemologías de la Modernidad: entre el etnocentrismo, el racionalismo universalista y las alternativas latinoamericanas. *Cinta de Moebio*, 45(45), 169–203.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300001>

- Rodríguez-Cruz , M. (2021). Colonialidad del saber y dominación epistemológica. Aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador del correísmo. *Chungará (Arica)*, 54(4), 705-719.
- Sánchez, F., Cárdenas, C. (2021). Filosofía para Niños: una investigación educativa con relación a la identidad cultural. *Revista Ethika+*, (3), 213-232. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.61209>
- Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15275/1/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf
- Sumiacher, D. (2009). Napité. Un acercamiento de Filosofía con Niños a un contexto indígena. *Childhood & Philosophy*, 5(9), 117–152. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051710001>
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2020). Filosofía para Niños. In *UNESCO*. www.iaoed.org
- Turra, O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.15>
- Vallejo, R. (2017). Filosofía con Niños, niñas y jóvenes: una experiencia en el desarrollo del pensamiento complejo y valores humanistas laicos en una escuela pública. *Paideia No*, 61, 101-117. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/709>
- Velasco, C. (2024). Filosofía para niños semilla ético política para una cultura de paz desde un pensamiento polivalente. *Childhood & Philosophy*, (61), 01–38. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.78888>