

Comunidad de Indagación y Comunidad del Común: notas para pensar la filosofía en el aula

Maximiliano Durán¹ 

Artículo de investigación



¹ Universidad Buenos Aires
maximiliano1771@gmail.com 

Recibido: 11/09/2022
Revisado: 27/11/2022
Aprobado: 15/02/2023
Publicado: 30/11/2023

Resumen

El presente trabajo se propone introducir el concepto de *comunidad del común* en el ámbito de la didáctica de la filosofía y de la filosofía en la escuela primaria a partir de la formulación conceptual de “experiencia de pensamiento” de Walter Kohan. Desde esta presentación se sostiene que una experiencia de pensamiento construye una comunidad del común y viceversa. El texto se encuentra dividido en tres partes. En la primera parte se analiza el concepto de “experiencia de pensamiento” propuesto por Kohan, dando cuenta de la potencia y alcance de este. En la segunda sección se realiza una breve descripción del concepto de comunidad de indagación, del programa de FpN, en torno a las posibilidades y limitaciones que ofrece esta forma de comunidad. Luego de ello, se introduce el concepto de *comunidad del común* para resolver algunas de las limitaciones que posee la comunidad de indagación, describiendo los elementos distintivos de este tipo de comunidad. Para finalizar, recogemos las ideas centrales del trabajo y exploramos los vínculos entre experiencia de pensamiento y comunidad del común.

Palabras clave: filosofía para niños, comunidad de indagación, experiencia de pensamiento, comunidad del común, educación

Community of inquiry and community of the common: notes for thinking philosophy in the classroom

Abstract

This paper aims to introduce the concept of *community of the common* in the field of philosophy didactics and philosophy in primary school, based on Walter Kohan's conceptual formulation of the thought experience. From this presentation, it is argued that a thought experience constructs a community of the common and vice versa. The text is divided into three parts. The first part analyzes the concept of thought experience proposed by Kohan, explaining its potential and scope. The second section provides a brief description of the concept of a community of inquiry within the Philosophy for Children Program (Filosofia para Niños), discussing the possibilities and limitations of this form of community. Following that, the concept of *community of the common* is introduced to address some of the limitations of the community of inquiry, describing the distinctive elements of this type of community. Finally, the central ideas of the paper are summarized, and the connections between thought experience and the community of the common are explored.

Keywords: philosophy for children, community of inquiry, thought experience, community of the common, education

Comunidade de indagação e comunidade do comum: notas para pensar sobre a filosofia na sala de aula

Resumo

Este trabalho tem como objetivo introduzir o conceito de *Comunidade do Comum* no âmbito da didática da filosofia e da filosofia na escola primária, a partir da formulação conceitual da “experiência de pensamento” de Walter Kohan. A partir dessa apresentação propõem-se que uma experiência de pensamento constrói uma comunidade do comum e vice-versa. O texto está dividido em três partes. Na primeira parte, analisa-se o conceito de “experiência de pensamento” proposto por Kohan, destacando o potencial e o alcance desse conceito. Na segunda seção, faz-se uma breve descrição do conceito de comunidade de investigação, do programa de Filosofia para Crianças (FpN), abordando as possibilidades e limitações que essa forma de comunidade oferece. Em seguida, introduz-se o conceito de *comunidade do comum* para superar algumas das limitações da comunidade de investigação, descrevendo os elementos distintivos desse tipo de comunidade. Para concluir, são destacadas as ideias centrais do trabalho e explorados os vínculos entre experiência de pensamento e comunidade do comum.

Palavras-chave: filosofia para crianças, comunidade de indagação, experiência de pensamento, comunidade do comum, educação

Introducción

Hace más de cincuenta años de la creación del Instituto de Filosofía para Niños en el Montclair Institute (García, 2011). Desde aquel entonces a la fecha el programa de FpN creció y se expandió en gran parte del planeta: numerosas novelas estructuradas en función de las edades de los niños, manuales, cursos de formación, capacitación docente y trabajos de orden teórico componen parte de este mundo. Entre las producciones teóricas escritas en estos años, se encuentra una multiplicidad de lecturas críticas hacia el programa; a través de la revisión de los supuestos filosóficos, educativos y políticos los distintos autores proponen pensar la relación entre filosofía, educación e infancia desde un lugar diferente al propuesto por Lipman. Entre los diversos autores que abordan el tema nos interesa destacar, principalmente la figura de Walter Kohan, pues su trabajo puede ser considerado como pionero en proponer otra forma de pensar esta relación (2000a, 2000b, 2001, 2004, 2009, 2014a, 2014b, 2015). A partir de una lectura crítica y creativa de la obra de Lipman, este autor acuñó una serie de conceptos que sirvieron de inspiración a un conjunto de trabajos posteriores. Autores tales como Bethencourt (2006), Pulido *et al.* (2016, 2017, 2022), Durán (2015, 2016), Olarieta, (2016), Dantas (2016), Gaivota (2017), Dutra (2017), Agratti (2020), Grau (2020), Merçons, (2021), Martins (2021), Colectivo Filosofar con Chiques (2018, 2022), Branca y Andrade (2022), Taramona (2023) se encuentran profundamente influenciados por la obra y los conceptos creados por Kohan. En virtud de la cantidad y calidad de los trabajos que comparten esta posición, pensamos que es posible hablar de una tradición latinoamericana en este campo, distinta del programa de Filosofía para Niños.

El presente trabajo¹ se asume como parte de esta tradición. En las próximas páginas intentamos introducir un concepto propio que se articula a partir de una construcción teórica de Kohan. Más específicamente, presentamos el concepto de “comunidad del común” a partir de la formulación conceptual de “experiencia de pensamiento” (Kohan, 2004). Para nosotros, este concepto de comunidad posee un vínculo muy estrecho con el de experiencia de pensamiento. Más específicamente creemos que, para que haya una experiencia de pensamiento debe constituirse una comunidad del común.

Para lograr nuestro objetivo dividimos el trabajo en tres partes. En la primera de ella analizamos el concepto de “experiencia de pensamiento” propuesto por Kohan. En esta sección mostramos en qué medida dicha formulación es una creación de este autor. A lo largo de la misma damos cuenta de la potencia y alcance de este concepto. En la segunda sección realizamos un breve análisis del concepto de comunidad de indagación del programa de FpN. Allí realizamos una lectura crítica de este concepto y exploramos algunas de sus limitaciones. Nos interesa pensar en torno a las posibilidades que ofrece la comunidad de indagación de hacer filosofía en forma irrestricta y libre. De acuerdo con el análisis que llevamos adelante en esta parte del trabajo, la comunidad de indagación presenta una serie de inconvenientes que

¹ El presente artículo se deriva de nuestra actividad como investigadores de los siguientes proyectos:

- a) Proyecto UBACyT. Programa para el mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía: Virtualidad, presencialidad y corporalidad en la enseñanza y la formación docente filosófica universitaria. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- b) La virtualización como escenario pedagógico: Subjetivaciones y cuerpos subjetivados en la experiencia de enseñar y aprender filosofía. Instituto del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- c) Diplomatura Universitaria Infancias y filosofía. Universidad Nacional de General Sarmiento.

atentan contra esa posibilidad. Debido a ello, sostenemos que una experiencia de pensamiento no se puede desarrollar en el interior de este tipo de comunidad. De esta manera se hace necesaria la formulación de otro tipo de construcción colectiva.

En la tercera parte del texto presentamos esa construcción bajo el nombre de comunidad del común. En esta sección describimos los elementos distintivos de este tipo de comunidad. En el transcurso de esta sección afirmamos que una comunidad del común es un colectivo acontecimental, universal que piensa un nuevo presente a partir del despliegue de un principio igualitario.

Para finalizar dedicamos un breve momento conclusivo en el recogemos las ideas centrales del trabajo y exploramos los vínculos entre experiencia de pensamiento y comunidad del común. Planteamos la imposibilidad de concebir un concepto independientemente del otro, como así también planteamos las condiciones de su aparición y la función del docente para esta suceda.

Experiencia de Pensamiento y el inicio de un nuevo camino

Maximiliano López, en un trabajo muy interesante plantea, tal vez por primera vez, la posibilidad de hacer filosofía en la escuela desde una perspectiva diferente a la del programa tradicional de Mathew Lipman (López, 2008). De acuerdo con el autor, dicha posibilidad reside en lo que denomina una “feliz confusión” (López, 2008, p. 25). Según el autor, esta confusión se debe a la sustitución del concepto de experiencia de Dewey por el mismo concepto formulado por Michael Foucault. Este movimiento, no sólo brinda nuevos horizontes al proyecto original, sino que constituye “... una de las contribuciones más significativas en este incipiente campo teórico y práctico que la filosofía con niños” (López, 2008, p. 25).

Según nuestro punto de vista las observaciones de López son acertadas parcialmente. En primer lugar, estamos completamente de acuerdo en que el concepto de experiencia desde una perspectiva foucaultiana constituye un aporte fundamental para pensar la relación entre filosofía, infancia y educación. No obstante, no estamos tan de acuerdo en afirmar que la utilización de este concepto sea parte de ningún tipo de confusión. De hecho, consideramos todo lo contrario, para nosotros es parte de una creación conceptual, deliberada, explícita y consciente de sus consecuencias por parte de Walter Kohan.

El concepto de experiencia es trabajado por Kohan desde manera muy temprana en su obra. Junto a Vera Waksman aborda el estudio de este concepto en la obra de Dewey y su relación con el programa de Filosofía para Niños (Waksman & Kohan, 2005). En este texto los autores realizan una lectura crítica de los fundamentos teóricos del programa creado por Lipman. Para los autores, Lipman sostiene que la educación de los niños es un proceso de reconstrucción de la experiencia del estudiante. En este proceso la filosofía cumple un rol fundamental, en la medida que otorga a los niños y niñas las herramientas necesarias para pensar y dar sentido a su propia experiencia (Waksman & Kohan, 2005, p. 29).

Cuatro años después se publica en español *Infancia Entre Educación y Filosofía* (Kohan 2004). La aparición pública de este trabajo constituye una bisagra en el campo de la filosofía con niños. Ya que, abre un camino para pensar y practicar la filosofía en el aula desde una

perspectiva teórica y práctica completamente diferente al programa elaborado por Lipman. En este texto, luego de revisar diversos supuestos teóricos y prácticos de la relación entre filosofía, educación e infancia, Kohan explora los conceptos de experiencia y pensamiento.

El primero de estos dos conceptos Kohan lo toma de Michel Foucault. Si bien este concepto se encuentra presente a lo largo de la obra del pensador francés, Kohan retoma la formulación tardía que hace Foucault del concepto de experiencia, más específicamente, el tratamiento que Foucault hace de ella a partir de la entrevista concedida al periodista italiano Trombadori en 1978 y 1979. *Infancia entre Educación y Filosofía* (Kohan, 2004) se inicia con un epígrafe de Foucault sobre el concepto en cuestión. Según sus palabras “una experiencia es algo de lo que uno sale transformado” (Foucault, 1994/1978, p. 41). Para Foucault, la experiencia, es un proceso, un camino, una vivencia y, a veces, una escritura en el que uno mismo deja de ser quien era para transformarse en algo y alguien distinto del que comenzó el camino. En toda experiencia hay un elemento de creación subjetiva de aquellos que la atraviesan. Podría decirse que la subjetivación es el resultado de un proceso de autoconstitución en el que la experiencia juega un papel fundante. En este sentido, Foucault señala que toda experiencia es “...algo que se fabrica para uno mismo, que no existe antes y que existirá luego”. La experiencia es un movimiento de autoconstrucción subjetiva ya que la novedad resultante del proceso experimental es una creación de todos los que la atraviesan, sin excepción.

De la misma forma que Foucault, Kohan sostiene que la transformación creativa implícita en la experiencia es múltiple. De acuerdo con sus propias palabras, una experiencia produce cambios radicales en “...lo que pensamos, la relación que tenemos con lo que pensamos, lo que sabemos, la relación que tenemos con lo que sabemos, lo que somos, la relación que tenemos con lo que somos” (Kohan, 2004, pp. 24-25). A partir de esta concepción de experiencia, Kohan analiza y evalúa no sólo sus producciones escritas, sino sus clases y también los proyectos de extensión por él desarrollados en Brasilia. Comparte la idea de Foucault sobre la relación entre la experiencia personal y la experiencia colectiva. Tanto para uno como para otro la experiencia es una clave para desbrozar los caminos que permitan ir de una transformación personal a prácticas colectivas de transformación y metamorfosis.

Kohan (2004) afirma que el objetivo central de su libro es explorar las posibilidades de una experiencia (como práctica de transformación) de nuestro vínculo con la infancia, a través de la filosofía y la educación. Podría decirse que el propósito primordial de su trabajo es la construcción de una experiencia como práctica colectiva que piense las interfaces entre infancia, filosofía y educación. Este proceso de experiencia, y por tanto de transformación, supone la potencia de un espacio de autoconstitución colectiva de los que intervienen en ella. En este sentido pueden leerse sus palabras relativas al proyecto de extensión universitaria en la Universidad de Brasilia entre 1997 y 1991. Al respecto escribe: “cuando la experiencia es colectiva, como en este caso, todos los que la atraviesan ... salen transformados, tanto como las relaciones entre ellos y cada uno consigo mismo” (Kohan, 2004, p. 24).

En la segunda parte del libro, Kohan analiza el concepto de pensamiento. Tal como sostiene a lo largo del mismo, se propone indagar los posibles encuentros entre sus propias ideas y la de autores como Heidegger y Deleuze. Resultado de ese encuentro, afirma que el pensamiento no

es algo dado, sino una construcción. Esa construcción parte de un hecho fortuito y aleatorio. Se trata de un movimiento que nos convoca a experimentar, explorar y problematizar ese hecho que le da inicio (2004, p. 250). De acuerdo con sus propias palabras: “El pensar es un encuentro. Todo encuentro que se precie de tal no puede ser anticipado, deducido o previsto en un formato que pueda ser utilizado para fines didácticos” (2004, p. 258). En función de esta afirmación es posible agregar que cada encuentro-pensamiento es único e irrepetible, circunscripto a su propio tener lugar. En este sentido, su propia singularidad hace imposible que sea estandarizado, reducido a un método formal de enseñanza. El pensar, así descrito, puede ser concebido como un movimiento desplegado a partir de un hecho único y singular, que invita a discutir, problematizar y experimentar sus consecuencias.

Una experiencia de pensamiento es el proceso transformador y creativo que se vive a partir de un encuentro singular entre la filosofía, la educación y la infancia. Para nosotros, como puede observarse de lo escrito, la reapropiación del concepto de experiencia y su articulación con el concepto de pensamiento en la obra de Kohan no es una confusión. Es el resultado de una decisión teórica plenamente consciente. El autor distingue clara y explícitamente entre las formulaciones de Dewey, Lipman, Foucault, Deleuze y su propia reapropiación. Experiencia de pensamiento, tal como la piensa Kohan, es una formulación a partir de la cual se articula una práctica muy diferente al programa de FpN. Debido a ello, en la próxima sección del trabajo abordamos el concepto de comunidad de indagación y su posible vínculo con la experiencia de pensamiento.

Filosofía y Comunidad de Indagación

En la sección anterior sostuvimos que el concepto de experiencia de pensamiento es el punto de partida a nuevas formas de pensar la filosofía, la infancia y la educación. De acuerdo con nuestro punto de vista, la afirmación, discusión y reapropiación de esta formulación conceptual conduce a prácticas teóricas muy distintas a las que sostiene el programa tradicional de Filosofía para Niños. Entre las diferencias que nos interesa destacar en este trabajo se encuentra la forma colectiva de construcción que tiene una experiencia de pensamiento. Para nosotros, en ella se genera un vínculo entre aquellos que la viven muy diferente al que genera una clase de Filosofía para Niños.

De acuerdo con Mathew Lipman, la Comunidad de Indagación es un concepto central de la práctica de Filosofía para Niños (Lipman, et al, 1996; Lipman, et al, 1992). Dicho concepto consiste en una reapropiación del término Comunidad Científica, propuesto por Pierce (1988). Para este autor la investigación científica es un medio idóneo para establecer o fijar creencia. Según su punto de vista, toda investigación de este tipo se inicia con una duda y la carencia de alguna respuesta preestablecida. Sobre la base empírica, intenta establecer o fijar una creencia que reemplaza el estado de duda inicial, a su vez, esta creencia se somete a una nueva duda con el objeto de generar una contra argumentación o una prueba empírica que la cuestiona. Este camino, para Pierce, se renueva indefinidamente. Este proceso indefinido que, de alguna manera, define y estructura la investigación, se sustenta en el concepto epistemológico de falibilismo. De acuerdo con este, una creencia, saber o pensar es falible porque siempre es pasible de confirmación, modificación o rectificación a partir de la experiencia. En este sentido,

sostiene que, todo conocimiento y pensamiento en la medida que es falible debe ser puesto en cuestión.

Lipman hace de esta postura un punto arquimédico en la construcción de la comunidad de indagación. Para él se trata de una comunidad que construye, establece y fija sus creencias de la misma forma que la comunidad de investigación científica (Waksman & Kohan, 2005). Lipman, et al (1992) sostienen que la comunidad de indagación encuentra su lazo fundante y explicativo en un proceso de conocimiento, es decir, el compromiso con ciertos procedimientos de indagación y técnicas de búsqueda son el elemento estructurante de la comunidad. La razonabilidad, el consenso, la lógica argumentativa y el intercambio plural en la investigación no sólo son herramientas discursivas, sino que son los pilares de la comunidad (Lipman, et al 1992, p. 118). La comunidad de indagación es una comunidad, fundamentalmente epistémica, a partir de la cual se explica y fundamenta el resto de sus dimensiones (ética, política, metafísica).

Según nuestro punto de vista, esta manera de concebir la comunidad tiene una serie de inconvenientes que nos interesa destacar. Si bien es cierto que este trabajo no pretende realizar una crítica exhaustiva de los límites y alcances de la comunidad de indagación, pensamos que, a los fines de nuestro trabajo es pertinente detenernos críticamente en dos puntos. Estos son la razonabilidad como fundamento de la comunidad y el lugar de los integrantes de la comunidad en tanto individuos jerarquizados. Respecto del primer punto, pensamos la forma en la que se concibe la razonabilidad como criterio rector y fundante de la comunidad de indagación, que supone unas derivaciones políticas que deseamos explicitar. La razonabilidad en el interior de la comunidad de indagación se encuentra vinculada a la falsabilidad como característica fundante y, de acuerdo con ella, la razón está al servicio de una supuesta crítica radical. En teoría todo es puesto bajo el examen de la razón, no obstante, en la realidad esto no ocurre. Hay supuestos teóricos, prácticos y políticos que no son revisados, ni puestos bajo la crítica racional que promueven. De hecho, son supuestos básicos del programa, tal como una serie de valores éticos y políticos fundamentales como también la autoridad filosófica y el lugar del coordinador.

Respecto del segundo punto, el propio Lipman sostiene que, ante una afirmación totalitaria, el coordinador debe intervenir y dejar en claro racionalmente su oposición a dicha afirmación. Al respecto sostiene “el profesor tiene el derecho de intervenir y plantear su opinión si las circunstancias lo demandan” (Lipman, et al, 1992, p. 268). Si bien es cierto que Lipman aclara que la intervención del coordinador debe ser considerada como la de un integrante más de la comunidad de indagación, su lugar al interior de esta no es el de “uno más”. Más bien es todo lo contrario. Dada la relevancia que tiene al interior de la comunidad de indagación, el propio Lipman sostiene que la postura del coordinador se debe limitar al máximo para evitar que la misma sea asumida acríticamente por los niños. Para Lipman el profesor debe tener mucho cuidado de transmitir y adoctrinar a los niños y niñas con su postura. Sin embargo, pareciera que este peligro se deja de lado “cuando las circunstancias lo ameritan” (Lipman, et al, 1992, p. 268). Ahora bien, ¿quién determina cuál es la situación que habilita la intervención del docente? ¿El propio docente, la Institución, los padres, el diseño curricular, los niños? Si bien el autor no lo dice explícitamente, todo parece indicar que es el propio criterio subjetivo del

docente el que se debe aplicar para intervenir en la discusión. Esto hace posible que la postura del docente intervenga en toda discusión en la que haya una afirmación con la que el propio docente no esté de acuerdo. Para reducir la posibilidad de este adoctrinamiento, Lipman hace referencia a las circunstancias de intervención. Como hemos escrito, el autor destaca que las circunstancias deben ameritar la participación del profesor, pero no deja claro los criterios que se deben aplicar para establecer cuáles serían esas circunstancias que habilitan la intervención del docente. Este punto es muy sensible porque, una vez más, es el docente el que establece el criterio para determinar qué circunstancias son aquellas en las que debe intervenir. De acuerdo con ello, podría decirse que la discusión al interior de la comunidad se produce en los límites de la posición del docente. Cuando son traspasados, entonces este se encuentra habilitado a intervenir con su posición.

Esto nos lleva a preguntarnos qué evitaría que esta intervención se transforme en un adoctrinamiento del docente a los alumnos. Como hemos escrito unas líneas atrás, Lipman sostiene que el docente interviene sólo como uno más del grupo. Al respecto escribe: “los niños deben ser capaces de comprender que el profesor ha abandonado temporalmente su papel de moderador, para asumir el de copartícipe” (Lipman, et al, 1992, p. 268). Para nosotros, esta afirmación es al menos problemática, puesto que el lugar del profesor al interior del programa de Filosofía para Niños dista mucho de ser un copartícipe de la comunidad de indagación. Tiene un lugar preponderante, es el que habilita la posibilidad de que algo en nombre de la filosofía tenga lugar en el aula. El rol político, institucional y cognitivo del docente hacen que no pueda ser considerado un integrante más de la comunidad de indagación. De hecho, sería el único supuesto integrante que puede ocupar el rol de moderador y de partícipe de la discusión. Para nosotros esta capacidad es la que pone en riesgo la existencia de una discusión filosófica libre, ya que, cómo hemos escrito, cuando un tema se vuelve extremadamente sensible el docente se encuentra habilitado a intervenir con el peso que ello tiene para los niños.

La comunidad de indagación que propone el programa de FpN, es un dispositivo pedagógico-didáctico en el que la filosofía puede ser obturada y cancelada si los temas y posiciones que se despliegan al interior de la comunidad afectan posiciones muy arraigadas por el docente. Si esto ocurre, el propio programa no ofrece herramientas claras para evitar que una discusión filosófica se vuelva un adoctrinamiento sutilmente encubierto. De acuerdo con lo escrito la comunidad de indagación pareciera ser un colectivo jerarquizado en el que los límites de una discusión filosófica son establecidos por uno de los integrantes en función del rol y autoridad que el propio programa le atribuye. Los posibles cambios y transformaciones que llegaran a operarse a su interior se realizan de manera controlada, bajo la supervisión de la autoridad filosófica del moderador.

Una experiencia de pensamiento supone una transformación radical de todos aquellos que intervienen en ella. El lugar de moderador y copartícipe son contradictorios en su interior. A diferencia del programa de FpN, no hay alguien privilegiado que determine los caminos o guías de la discusión. Para nosotros el colectivo que participa de una experiencia de pensamiento y de las discusiones que la constituyen no es una comunidad de indagación, es algo muy diferente, es una comunidad del común. A continuación presentamos sus elementos constitutivos.

Comunidad del Común

La experiencia de pensamiento supone el despliegue de una manera de relacionarse colectivamente con lo que sucede, decidimos llamar al resultado de esa relación comunidad del común. De acuerdo con nuestra interpretación, la clave para entender a este tipo de comunidad reside en una forma particular de concebir lo común. Habitualmente este concepto suele ser criticado como un elemento de posible homogenización y apagamiento de individualidades. El colectivo, lo común, desde la perspectiva crítica, se concibe como el resultante de una sumatoria de individualidades. En esa operación, la individualidad corre el riesgo de perderse en la construcción del común colectivo. Podría decirse que lo común de un colectivo es el resultado de la fagocitación de la individualidad.

Esta forma de pensar lo colectivo y su relación con lo común, se realiza a partir de una concepción de la identidad como algo cerrado sobre sí misma, es decir, como unidad previamente constituida. De acuerdo con esta forma de pensar, lo común se construye a partir de una serie de elementos identitarios anteriores a la construcción del colectivo. Una cualidad, una nacionalidad, una etnia, un valor o interés podrían ser estos elementos que la identidad cerrada posee con antelación al colectivo. Lo que determinaría la incorporación de una identidad menor a una mayor reside en estos elementos. Lo común sería resultante de la búsqueda de esos elementos que nos permitirían asociarnos con otros, esto es, buscamos qué es lo que tenemos en común con otros, a partir de nosotros mismos. Entendida así la construcción de lo común pareciera ser una suerte de negociación en la que cada uno cede algo para lograr un objetivo mayor.

El inconveniente de esta forma de proceder es que vuelve a lo colectivo una instancia de negociación y pérdida individual, puesto que es una construcción que se erige a partir de aquello que cedemos desde nuestra identidad individual. En este sentido decimos, siguiendo a Alejandro Cerletti (2016), que mientras mayor sea la identidad colectiva mayores concesiones de la identidad individual son requeridas. De esta manera, el común resultante de ese colectivo es una sumatoria de concesiones de lo propio y un apagamiento de lo individual.

Para nosotros existen otras formas de pensar lo común, estas no clausuran la discusión, sino que la potencian y abren a otras maneras de pensar esa relación. La palabra *común* de acuerdo con el *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana* es un adjetivo que deriva de la palabra latina *communis*. Para el *Oxford Latin Dictionary*, *communis* es un adjetivo de género neutro cuyo significado se refiere a aquello compartido por varias personas o una totalidad de forma general, universal o pública. De acuerdo con la interpretación de Short y Lewis se utiliza como opuesto a *propius*, aquello que pertenece a uno sólo. *Communis* evoluciona de la forma antigua *comoinis*, y ambas formas se encuentran compuesta del prefijo *com* que indica una acción global. La palabra se completa con la raíz *mu* derivada de *munus*, cuyo significado se asocia a trabajo, tarea, servicio, funciones, obra y regalo.

Como puede observarse, la palabra común posee un sentido de totalidad, de colectivo asociada a una tarea, función o trabajo. Este sentido es el que nos interesa destacar en este texto. Para nosotros lo común obedece a una tarea compartida por un colectivo de forma general y universal, se trata, en cierta medida, como la etimología de la palabra sostiene, de

un pensar y hacer juntos. Habría una dimensión colectiva de lo común que es irreductible e innegociable. Lo común no puede ser dado, ni construido por fuera de lo colectivo, es una construcción propia del colectivo y por tanto colectiva. De acuerdo con esto si lo colectivo es común y lo común es colectivo, habría que determinar cómo se construye ese colectivo.

Anclados en las categorías ontológicas que Alain Badiou (2003) despliega en *El Ser y el Acontecimiento*, decimos que lo que hay en sentido estricto son multiplicidades infinitamente diseminadas. Toda individualidad es un recorte determinado, una forma específica de contar las multiplicidades infinitas que ya somos. De acuerdo con esto, toda identidad es el resultado de una delimitación de multiplicidades. En virtud de esta multiplicidad, la diferencia es una condición de posibilidad de la existencia sobre la que opera una acción que limita y determina las identidades. Ya sea que se trate de una identidad individual o colectiva, nos referimos siempre a una determinada segmentación de lo múltiple y de la diferencia, podríamos decir que, en última instancia somos un conjunto de diferencias constituidos a partir de una segmentación arbitraria. En definitiva, se trata siempre de segmentaciones frágiles, artificiales y fundamentalmente abiertas en virtud de la diferencia infinita. El desafío, entonces, consiste en pensar y crear una identidad que circunscriba las diversas multiplicidades sin que se convierta en una negociación de otras diferencias o una imposición de una sobre otras. Es decir, construir una segmentación de lo múltiple que no sólo no implique la negación de las diversidades que lo componen, sino que las contenga. A esta segmentación nosotros la llamamos “común”.

El común así entendido no es algo dado, sino una construcción que se sostiene a partir del encuentro de aquellos que intervienen en él. Es una creación de aquellos que deciden formar parte de ese común. Las identidades que se incorporan a este común son incluidas en sus individualidades pero son indiscriminadas en su ser colectivo. La incorporación a un común de este tipo implica la indiferenciación individual, toda diferencia se suma al ser colectivo como una unidad mayor fruto de la colaboración recíproca. En el interior de esta forma de común lo uno es subsumido y trascendido. El uno no se apaga en pos de la totalidad, al contrario, se potencia, la incorporación a un colectivo tal como el que describimos nos potencia y enriquece. Esta incorporación se realiza a partir de cuatro elementos.

El primero de ellos tiene que ver con un elemento universal. La comunidad del común que sostenemos en este trabajo es una comunidad universal². Aquí es importante aclarar que el concepto de universal no es entendido como un cuantificador lógico, una ley moral o una propiedad esencial (Badiou, 2007). Apoyados en la filosofía de Alain Badiou, sostenemos que universal es un ofrecimiento incondicionado a todos y a cualquiera. La comunidad del común es una construcción abierta a todos y a cualquiera que se sienta interpelado por ella y por lo que sucede en su interior. A diferencia de otras formas de entender lo común, no hay exigencia identitaria alguna para la incorporación a la misma. Es más, no requiere ningún tipo de condiciones previamente determinadas para su conformación. Se trata de una comunidad permanentemente abierta a todos y cualquiera, en este sentido es una comunidad universal.

Ahora bien, para que este elemento universal pueda desplegarse es necesario que suceda algo. Se requiere de la aparición de una novedad que quiebre los saberes y las prácticas del

² El concepto de universal lo hemos desarrollado en trabajos previos. Para mayor profundidad en el tema ver Durán (2010)

espacio en el que irrumpe. Siguiendo la filosofía de Alain Badiou llamamos a esa aparición acontecimiento³. Un acontecimiento es una suerte de aparición que abre las puertas a una posibilidad invisible e impensable en un espacio determinado (Badiou 2013). Por ejemplo, es la aparición de los niños de todas las castas en el Colegio de Huérfanos y Muchachos de Carpintería en Chuquisaca, en tanto iguales (Vera, 2009). Simón Rodríguez en 1826 decide romper con todas las tradiciones de la colonia y reúne en un mismo salón de clases a niños y niñas de la ciudad bajo el lema “escuela para todos porque todos son ciudadanos” (Rodríguez, 1999, p. 284). Esta irrupción supuso un quiebre radical con el mundo colonial, de hecho, los saberes de la época resultaron insuficientes para nombrar esa aparición dentro del espectro pedagógico. Las autoridades de la ciudad nunca se refirieron a esta aparición como algo relativo a lo escolar. La inclusión de todos y todas las niñas de la ciudad sin distinción de sexo, etnia y posición social, supuso una forma diferente de pensar y concebir la escuela. En este sentido, constituyó, en tanto acontecimiento, el inicio de una posibilidad.

Como todo acontecimiento, la aparición de estos niños y niñas no constituyó en sí misma la creación de una nueva realidad, se trata, como hemos dicho, simplemente de una posibilidad. Para que esta posibilidad se materialice en una nueva realidad en el mundo es necesario que sea captada, pensada, desarrollada y trabajada (Badiou, 2013). En este sentido es necesario un trabajo colectivo que despliegue las consecuencias de dicha aparición. Ese trabajo colectivo es lo que constituye a la comunidad del común. Este tipo de colectivo es una comunidad eventual porque requiere de una aparición como posibilidad de una creación. Es un colectivo que se articula para crear esa nueva realidad que supone la aparición novedosa. En este sentido es importante aclarar que este tipo de comunidad es aleatoria e inmanente. No se encuentra previamente determinada, su construcción es acontecimental, se trata de una creación imprevisible que genera la posibilidad de una experiencia, única, vital, radical, común y colectiva.

Hasta el momento hemos afirmamos que la comunidad que aquí presentamos es universal y acontecimental. Para que una comunidad del común tome forma es necesario la posibilidad de un acontecimiento. A su vez, este acontecimiento se ofrece de forma incondicionada a todos y cualquiera. Es universal en la medida que se encuentra abierta para todos aquellos que se incluyan a pensar las consecuencias de esa novedad. Esto nos lleva al tercer elemento propio de la comunidad del común: la construcción de un nuevo presente. Para nosotros la comunidad construye, a partir de la posibilidad acontecimental, un presente diferente. El acontecimiento interrumpe la legalidad de lo que hay y genera una posibilidad diferente, es decir, abre las puertas a una creación. En el caso que presentamos de la escuela de Simón Rodríguez, podríamos decir que la aparición indiscriminada de niños y niñas en un mismo salón de clases significó la interrupción de la legalidad pedagógica de la época. Sin embargo, allí no se detienen sus efectos, sino que hay un paso posible más, la posibilidad de crear a partir de la novedad que irrumpe. Esa creación se lleva adelante a través del pensar, actuar y

³ El concepto de acontecimiento se encuentra ampliamente trabajado por Alain Badiou a lo largo de su obra. En función de los límites y propósitos de este trabajo nos limitamos a realizar una breve descripción de dicho concepto. Para mayor profundidad en el tema ver Badiou (2003), sobre la relación entre acontecimiento y educación ver Cerletti (2008), respecto del vínculo entre acontecimiento y educación popular ver Durán (2016).

cuestionar las consecuencias que se producen desde la aparición acontecimental. El despliegue colectivo de esas consecuencias da lugar a la aparición de un presente distinto. Para Rodríguez la inclusión de los niños y niñas de las distintas castas de la ciudad en su escuela significó el punto de partida para una creación novedosa en la época. En *La Defensa de Bolívar*, sostiene que la escuela de Chuquisaca es una combinación original, es la república en acción bajo el nombre de Educación popular (Rodríguez, 1999). En otras palabras, educación popular es la creación que da lugar a un presente muy distinto del que existía. En un mundo escolar estructurado por distinciones sociales, económicas, sexuales y raciales, se abre un espacio completamente diferente, un espacio en el que estas distinciones no tienen lugar. Educación Popular es el nombre de este espacio en el que los niños y niñas de la ciudad son pensados, incluidos y reconocidos en la escuela como iguales. En este sentido, podemos decir que se trata de una creación conceptual que da cuenta de un nuevo presente. Un presente construido por todos aquellos que de alguna manera vieron en la escuela de Chuquisaca una novedad escolar en la cual comprometer sus vidas.

De la misma forma que en la escuela de Chuquisaca, pensamos que el accionar de una comunidad del común supone la afirmación de un nuevo presente. Para nosotros, pensar, discutir, indagar, problematizar y conceptualizar las posibilidades de la novedad que convoca a cada integrante de la comunidad es una forma de concebir un presente diferente y novedoso. Precisamente la participación y compromiso de todos aquellos para quienes la aparición acontecimental es una posibilidad creativa, es lo que hace a ese nuevo presente.

La construcción del nuevo presente da lugar a un cuarto elemento de la comunidad del común: el despliegue de un principio igualitario. Este principio lo hemos desarrollado ampliamente en trabajos anteriores (Durán, 2010, 2014, 2016, 2020; Durán & Kohan, 2018). Aquí nos limitamos a decir que la creación de un nuevo presente es posible en tanto que aquellos que lo construyen lo hacen como iguales. El pensar y actuar como iguales afirma que nadie vale más o menos que nadie. La participación creativa se realiza sin distinción ni jerarquías, todos y todas construimos nuestro presente como iguales en tanto participantes de la comunidad del común. En este sentido, podríamos decir que el nuevo presente es una construcción universal (abierta a todos) e igualitaria (nadie vale más que nadie).

Según nuestro punto de vista el común de la comunidad que aquí sostenemos se estructura a partir de estos cuatro elementos. Puesto que la efectividad de cada uno de ellos depende precisamente del rasgo común a los integrantes, el elemento acontecimental sólo adquiere realidad en la medida que sea reconocido como tal. En otras palabras, es necesario que un grupo de personas conciba lo que sucede como una novedad que interrumpe la realidad y genera nuevas posibilidades creativas. De acuerdo con ello el rasgo acontecimental de una comunidad se materializa en la medida que un colectivo comparte una mirada y posición común sobre un hecho, en tanto irrupción original. A su vez, el rasgo universal como ofrecimiento incondicionado a todos y cualquiera es también una característica del común. Es el umbral del encuentro para aquellos que reconocen el elemento acontecimental. Podría decirse que la apertura de la invitación es un común a todos aquellos que deciden incorporarse en la posibilidad creativa abierta por la novedad acontecimental. Tal como se desprende de la acepción etimológica de común, es una invitación abierta a compartir una tarea.

El elemento universal de la comunidad es un común doble. Por un lado, es una invitación común a participar del despliegue de las consecuencias de la novedad, por otro lado, es la aceptación común de la apertura de la invitación de todos y todas las participantes de la comunidad. Es decir, nadie en particular puede erigirse en la autoridad que determine el ingreso o egreso a la comunidad. Ya que lo que determina la incorporación o no a una comunidad de este tipo, es el vínculo entre la novedad y la persona que la reconoce como tal. Es el encuentro común entre la posibilidad de una creación y la decisión de llevar adelante esa creación. Esto nos lleva al nuevo presente como elemento común de la comunidad.

La construcción del nuevo presente, producto del despliegue de las consecuencias del elemento acontecimental es un proceso común. Se trata de un presente que es proceso y resultado del actuar colectivo. Se trata de una construcción en la que intervienen todos y cada uno de los participantes del común. Es una creación que toma cuerpo en el actuar y pensar los efectos de la novedad. De la misma forma que los rasgos anteriores, la igualdad que se despliega al interior de la comunidad, es un común. No hay distinción de grados de igualdad al interior de la comunidad. A diferencias de otros tipos de comunidades no hay participantes más iguales que otros. La igualdad es un principio que se afirma común a todos y cada uno de los miembros de la comunidad.

De acuerdo con lo escrito, pensamos que es posible decir que el común de la comunidad que sostenemos en este trabajo es el proceso y producto de una creación universal e igualitaria de un presente nuevo. Se trata de una comunidad que se constituye y sostiene a partir de considerar, afirmar y sostener en el tiempo cada uno de sus elementos como comunes a sí misma. Para nosotros esta forma de concebir lo común guarda un vínculo muy estrecho con la experiencia de pensamiento. El poder transformador de la experiencia de pensamiento cobra sentido al interior de la comunidad del común en virtud de sus elementos constitutivos. De la misma forma que en la comunidad del común, una experiencia de pensamiento supone una dimensión creativa de la realidad, a su vez, no tiene ningún criterio de inclusión, más allá del deseo y voluntad de los que intervienen en ella. La experiencia de pensamiento no supone lugares jerarquizados o de coordinación, al igual que la comunidad del común es una construcción igualitaria. Por último, tanto la comunidad del común como la experiencia de pensamiento son procesos de apertura de cambio radical de nosotros mismos y la realidad, ninguno de los dos son una construcción gradual, metódica y planificada de antemano. Nadie puede decir cómo, ni cuáles son los pasos metodológicos para la creación de uno y otro concepto, en este sentido podemos decir que los dos comparten un carácter acontecimental. La relación entre comunidad del común y experiencia de pensamiento es tan próxima que es posible decir que ambos conceptos se implican mutuamente. La comunidad del común aloja a la experiencia de pensamiento y esta, a su vez, genera y contiene a la comunidad del común. En este sentido cabe preguntarnos si es posible una experiencia de pensamiento sin una comunidad del común y viceversa.

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo sostuvimos que el concepto de experiencia de pensamiento formulado por Kohan inicia una forma distinta de concebir la relación entre filosofía, escuela e

infancia. De acuerdo con lo escrito la experiencia de pensamiento supone una transformación colectiva de aquellos que la experimentan, el pensar y la experiencia suponen un encuentro transformador. Vivir una experiencia de pensamiento significa dejar de ser el que se es para ser otro distinto.

Como hemos hecho referencia a lo largo del texto, un encuentro así determinado genera un tipo de vínculo y relación entre aquellos que participan del modo distinto al de la Comunidad de Indagación. Comunidad del común es el nombre del colectivo que atraviesa por una experiencia de pensamiento. Según nuestro punto de vista una experiencia de pensamiento y la comunidad del común se encuentran indisolublemente ligadas, para que haya una experiencia de pensamiento es necesaria una comunidad del común y viceversa. Es imposible pensar una sin la otra. Podría decirse que concebir y participar de un colectivo acontecimental y universal que construye un presente novedoso es en sí mismo una experiencia de pensamiento, pero también podría decirse que una experiencia de pensamiento, tal como la hemos definido aquí, puede ser pensada como otro nombre de la comunidad del común.

Ahora bien, tanto la experiencia de pensamiento como la comunidad del común son construcciones excepcionales, su aparición es ajena a nuestra voluntad. No podemos ir a la escuela con la certeza de producir una experiencia de pensamiento o una comunidad del común. Su aparición es aleatoria y completamente ajena a nuestro control, no obstante, siempre existe la oportunidad que suceda algo novedoso, que funcione como el inicio de una creación original. Ante esta posibilidad, la función del docente consiste en disponer los saberes y prácticas que tienen lugar en el aula para que suceda algo diferente. Esto es introducir desafíos, plantear problemas que lleven a los alumnos a intervenir de manera propia lo que allí sucede, buscar que a partir de aquello que se despliega en nombre de la filosofía se inaugure una forma de relación distinta con ese saber. En otras palabras, la función del maestro es poner su saber y su actuar en pos de la apertura de un pensar diferente del que hay, es ofrecer el saber tradicional para que sea reapropiado de forma completamente diferente por parte de los alumnos. En esta reapropiación puede darse una novedad que sea el punto de partida tanto de una experiencia de pensamiento como de una comunidad del común.

Referencias

- Agratti, L. (2020). *Devenir-pregunta*. Ediciones NEFI.
- Badiou, A. (2003). *El ser y el Acontecimiento*. Manantial
- Badiou, A. (2007). *Universalismo, diferencia e igualdad*. Acontecimiento.
- Badiou, A. (2013). *La Filosofía y el acontecimiento*. Amorrortu Editores.
- Bethencourt (2006). Las dos filosofías de Filosofía para Niños. En W. Kohan (Comp.). *Teoría y Práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Ediciones Novedades Educativas (pp. 75-84)
- Branca, A., & Andrade, S. (2022). ¿Educación (no) binaria? Educar desde y con monstruosidades. *Espacios Digitales*, 1(1), 45-61.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, Novedad y Sujeto de la Educación*. Del Estante Editorial.

- Cerletti, A. (2016). ¿Qué hacer de qué hacer? Reflexiones sobre la construcción común de las luchas autónomas. *Revista Acontecimiento*, 25(47/48), 77-84.
- Dutra, V. (2017). *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública*. Nefi Ediciones.
- Colectivo Filosofar con Chiques (2018). *Pedagogías del Caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible*. Ediciones Seis Dedos.
- Colectivo Filosofar con Chiques (2022). *Otros diálogos. Entramados literarios de la potencia-niña. Lectura, escritura y filosofía en tiempos de pandemia*. Espacios Digitales, 1(1), 150-169.
- Dantas, M. (2016). *Escenas de Experiencia de Filosofía con Chicos*. Nefi Ediciones.
- Durán, M. (2010). El concepto de ciudadano en el pensamiento de Simón Rodríguez: igualdad y Universalidad. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 12(1), 9-21.
- Durán, M. (2014). Simón Rodríguez y la huella axiomática de la igualdad. *Foro de Educación*, 12(16), 29-50.
- Durán, M. (2015). Simón Rodríguez: militante de una idea. En. A.A.V.V. Simón Rodríguez y las pedagogías emancipatorias en Nuestra América. Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación, 51-68.
- Durán, M. (2016). *Simón Rodríguez: Una filosofía de la Novedad Radical*. Ediciones del Solar.
- Durán, M. (2020). Cuatro tesis sobre educación popular. Una aproximación filosófica a la obra de Simón Rodríguez. *Avatares Filosóficos*, 6, 71-86.
- Durán, M., & Kohan, W. (2018). *Manifesto pela escola popular*. Nefi Ediciones.
- Martins, F. (2021). *Devor Pinocchio da Educação*. Nefi Ediciones.
- Gaivota, D. (2017). *Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na escola viagem*. Nefi Ediciones.
- García, F. (2011). Matthew Lipman: una biografía intelectual. *CrearMundos*, verano-invierno, 5. 10-23.
- Grau, O. (2020). *Infancia y Género*. Nefi Ediciones.
- Kohan, W. (2000a). *Filosofia para Crianças*. Editora DP&A.
- Kohan, W. (2000b). *Filosofia. La paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal.
- Kohan, W. (2001). "Some questions to/within Philosophy for Children". *Ethik und Sozialwissenschaften*, 12, 443-445.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Laertes.
- Kohan, W. (Comp.). (2006). *Teoría y Práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Ediciones Novedades Educativas.
- Kohan, W. (2009). *Socrates, El enigma de enseñar*. Editorial Biblos.
- Kohan, W. (2014a). *Infância, política y pensamento. Ensayos sobre filosofía e educación*. Fundacion La Hendija.
- Kohan, W. (2014b). *Philosophy and Childhood – Critical perspectives and affirmative practices*. Palgrave Macmillan.

- Kohan, W. (2015). *Childhood, Education and philosophy: new ideas for an old relationship*. Routledge.
- Lewis, T., & Short, C. (1879). *A Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0059%3Aentry%3Dmanifestus> [última consulta: 1/11/2016].
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A., & Splitter, L. (1996). *La Otra educación. Filosofía para Niños y la Comunidad de Indagación*. Manantial.
- López, M. (2008). *Filosofía con Niños y Jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Novedades Educativas Editorial.
- Merçons, J. (2021). *Interculturalidade, Natureza e Educação. Afectos Filosóficos*. Ediciones Nefi.
- Olarieta, F. (2016) *Gestos de Escrita*. Ediciones Nefi.
- Pierce, C. (1988). *Un hombre, un signo*. Crítica.
- Pulido, O., Mariño, L., & Morales, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis y saber*, 7(15), 81-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- Pulido, O; Espinel, O., & Suarez, M. (Comps.). (2017). *Pensar de Otro Modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación*. UPTC Ediciones.
- Pulido, O., Mariño, L., & Espinel, O. (2022). *Enseñar, Aprender, Educar*. UNIMINUTO.
- Rodríguez, S. (1999). *Obras Completas*. Ediciones del Congreso de la República Bolivariana de Venezuela.
- Sharp, A., & Splitter, L. (1996). *La Otra Educación*. Manantial.
- Taramona-Trigoso, J. (2023). Sobre el encuentro de maestros con/en un ejercicio de filosofía para niños. *Childhood & Philosophy*. 19, 1-18
- Vera, P. (2009). *Simón Rodríguez y sus ideas de educación popular en Bolivia*. Institutos de Estudios Bolivianos.
- Waksman, V., & Kohan, W. (2005). *Filosofía con Niños: Aportes para el trabajo en clase*. Novedades Educativas.