

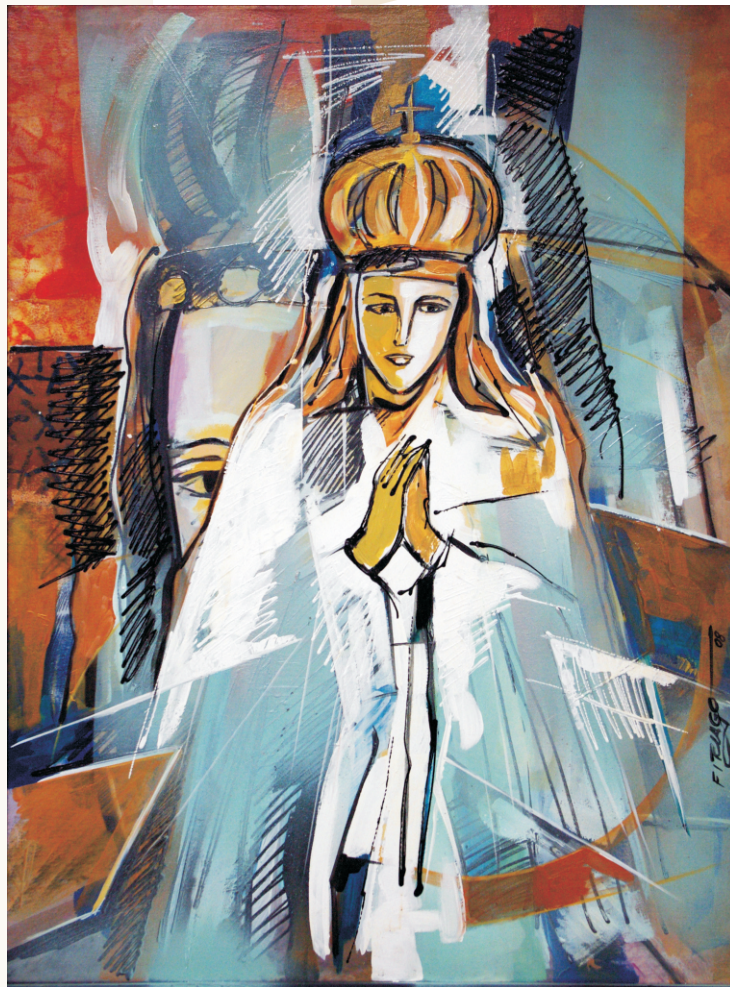
ISSN 1317-102X  
Depósito legal: pp 200002ZU729

# Revista de Artes y Humanidades



# UNICA

Universidad Católica Cecilio Acosta



UNICA

Volumen 12 | N° 2  
Mayo - Agosto | 2011



**UNICA**

© 2011. **Revista de Artes y Humanidades UNICA**

Universidad Católica Cecilio Acosta

ISSN: 1317-102X

Depósito legal pp 200002ZU729

**revista@unica.edu.ve**

Universidad Católica Cecilio Acosta

Dirección de Investigación y Postgrado

Sede de Facultades. Módulo C. Planta Alta

Urb. La Paz. Segunda Etapa, calle 98 con Av. 54 N°54A-76

Apartado Postal: 65

Teléfono (58 0261)3006890

*Diseño de Portada:* Javier Ortiz

*Diseño gráfico e impresión:* Ediciones Astro Data, S.A.

Telefax: (0261) 7511905 - 7831345

E-mail: edicionesastrodata@cantv.net

*Corrector de texto:* Donaldo García

Las obras de arte publicadas en la portada de la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** forman parte del Patrimonio Artístico de la Universidad Católica Cecilio Acosta.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta revista en cualquier forma, sin la autorización del Comité Editorial. Sólo se autoriza a los organismos indexadores, Centros de Documentación e Información y Bases de Datos Bibliográficos a utilizar los resúmenes, abstracts y/o el contenido completo de los trabajos publicados, previa solicitud al Comité Editorial y emisión de certificación de inclusión por parte de aquellos.

Esta revista fue impresa en papel alcalino

*This publication was printed on acid-free paper that meets the minimum requirements of the American National Standard for Information Sciences-Permanence for Paper for Printed Library Materials, ANSI Z39.48-1984*



**UNICA**

**Revista de Artes y Humanidades UNICA**

Universidad Católica Cecilio Acosta  
Decanato de Investigación y Postgrado  
ISSN: 1317-102X

La **Revista de Artes y Humanidades UNICA** es el órgano de difusión de trabajos (científicos, artísticos y humanísticos) arbitrados de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA). Auspiciada por el Decanato de Investigación y Postgrado de la UNICA, aparece tres (03) veces al año en los meses de abril, agosto y diciembre, y abarca las **ARTES** (Bellas Artes, todo tipo de manifestaciones artísticas, museos y museología) y las **HUMANIDADES** (Comunicación Social, Lingüística, Literatura, Educación, Filosofía, Teología, Psicología, Ciencias Políticas, Sociología, Historia, Antropología, Geografía y Economía). Se publican investigaciones, ensayos, documentos y reseñas de libros y revistas (impresas y web).

*Los trabajos se remitirán al Editor de la Revista en la Oficina de Investigación y Posgrado, en el Bloque C, Planta Alta, al lado de la Biblioteca de la UNICA.*

Las opiniones y criterios emitidos en los diferentes trabajos y secciones son exclusiva responsabilidad de sus autores.

*Los objetivos de la Revista de Artes y Humanidades UNICA son:*

- Propiciar la investigación científica en el campo de las Artes y las Humanidades, cuya trascendencia y pertinencia social contribuya a interpelar al mundo a través de la palabra.
- Convertirse en espacio y momento para el debate crítico y la problematización del proceso de construcción del conocimiento en el campo de las Artes y las Humanidades.



**UNICA**

**Revista de Artes y Humanidades UNICA**  
**Universidad Católica Cecilio Acosta**

*Indexada y Catalogada en:*

**REVENCYT**

(Índice de revistas venezolanas de ciencia y tecnología)

<http://revencyt.ula.ve/scielo.php>

Universidad de los Andes - Venezuela

**OEI**

(Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación)

<http://www.oei.es/ve35.htm>

Colombia

**DIALNET**

Universidad de Rioja

<http://dialnet.unirioja.es>

España

**LATINDEX**

Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. México

<http://www.latindex.unam.mx/larga.php?opcion=1&folio=12774>

**CLASE**

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales.

<http://132.248.9.1:8991/F/FR6JEK4M1D->

[QU4BGHTINF2IMQ1E2A1AFM45FHYPKM](http://132.248.9.1:8991/F/FR6JEK4M1D-QU4BGHTINF2IMQ1E2A1AFM45FHYPKM)

# Contenido

## *Presentación*

## *Investigaciones*

### **David Sumiacher D'Angelo**

Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman.

Preámbulo a nuevos andares en filosofía

*Critical Perspectives: Lipman's Philosophy for Children.*

*Preamble to New Paths in Philosophy* · · · · · 13

### **Leoni Maria Padilha Henning**

El *cuidado* en la educación: análisis desde la perspectiva lipmaniana

*Caring in Education: Analysis from the Lipman Perspective* · · · · · 47

### **Peter Büttner**

A pedagogia da Comunidade de Investigação no contexto da formação humana

*Regarding Pedagogy in the Research Community in the Context*

*of Human Education* · · · · · 62

### **Maximiliano Durán**

Radicalidad y Originalidad en el Proyecto de Educación Popular

de Simón Rodríguez

*Radicalism and Originality in the Popular Education Project*

*of Simon Rodriguez* · · · · · 85

### **Beatriz Sánchez Pirela**

La ilusión perdida desde la infancia

*Illusion Lost in Childhood* · · · · · 106

### **Oneida Chirino Ferrer**

La construcción del pensamiento moral.

Reflexiones a partir del Programa de Filosofía para Niños y Niñas

*The Construction of Moral Thought.*

*Reflections Based on the Program of Philosophy for Boys and Girls* · 117

### **Diego Antonio Pineda R.**

Reflexiones en torno a la creatividad en perspectiva lipmaniana

*Reflections about Creativity from Lipman's Perspective* · · · · · 130

|  |     |
|--|-----|
| <b>Vanise Dutra Gomes</b><br>Filosofía con niños:<br>¿Camino para un pensar transformador en la escuela?<br><i>Philosophy with Children:</i><br><i>A Road for Transforming Thinking in Schools?</i> . . . . .  | 160 |
| <b>Morelba Briceño, María Carmona, Irene Trequattrini<br/>y Gerardo Valera</b><br>El fomento de los valores responsabilidad y solidaridad<br>desde la Filosofía para niños y niñas<br><i>Fostering Values of Responsibility and Solidarity in Philosophy<br/>for Children</i> . . . . .  | 190 |
| <b>Irene Trequattrini Carmona</b><br>Filosofía para Niños y Niñas como estrategia educativa para el<br>fomento de la salud bucal. Alumnos del 4º grado de la Unidad<br>Educativa Monseñor Olegario Villalobos del Municipio<br>Maracaibo Estado Zulia<br><i>Philosophy for Children as an Educational Strategy for Encouraging<br/>Oral Health. Fourth Grade Students at the Educational Unit<br/>Monseñor Olegario Villalobos, Maracaibo Municipality,<br/>State of Zulia</i> . . . . . | 212 |
| <b>Ensayo</b>  |     |
| <b>Beatriz Sánchez Pirela y Oneida Chirino</b><br>La experiencia del Centro de Filosofía para Niños y Niñas<br>de la Universidad Católica Cecilio Acosta<br><i>Experience at the Philosophy for Children Center in the Cecilio<br/>Acosta Catholic University</i> . . . . .  | 249 |
| <b>Varia Lexion</b>  |     |
| Walter Kohan O. y Álvaro Márquez-Fernández<br>Un encuentro dialógico con el filosofar<br><i>A Dialogic Encounter with Philosophizing</i> . . . . .   | 261 |
| <b>Reseñas</b>   |     |
| <b>Normas para la presentación de trabajos</b>   |     |

## Presentación

### Por un filosofar natal

Nuestra aproximación a la filosofía, más de las veces, y contrariamente a lo que se suele decir, es intuitiva y sensible.

Desde mucho antes de “pensar” en lo que significa esa palabra y su relación con las experiencias posibles de la “vida”, ya el sentido preconsciente de la filosofía se anida en nuestras percepciones sobre la existencia, a partir de la infancia. No es mucho lo que tenemos que esperar para “filosofar”, desde muy antes de lo que nuestra razón nos afirma, ya hacemos filosofía desde nuestra situación diaria y cotidiana en el mundo de los fenómenos.

Sin embargo, no parece suficiente haber descubierto, casi siempre muy tardíamente, este origen de la realidad de nuestras experiencias humanas; es necesario, considerar como viable nuestra relación con la filosofía del ser, es decir, con la existencia, a partir de una praxis recreadora que nos exige un reaprender discontinuo del mundo. Una tarea milenaria en su promesa e impostergable en su exigente esperanza de que sin un uso práctico de la razón no es posible vivir, convivir, entre unos y otros, aceptando y consintiendo los mínimos derechos a la paideia de la paz y a los diálogos que hacen posible una democracia justa y equitativa, en bien de la polis.

La utopía es necesaria a la hora de considerar el valor práctico de la filosofía en el mundo de las contingencias materiales.

Más de uno, y entre ellos muchos de nosotros, hemos asumidos la filosofía como el summum bonum de la vida y su posible felicidad. Una meta que requiere de todas las fuerzas humanas y espirituales para poder lograr visualizar algunos de tantos cursos, por los que el destino nos abre sus puertas.

Quizás es la principal lección de la filosofía como arte o práctica del buen vivir, es decir, propicia una conciencia de saber que hace posible la realización de un haber, querer, desear, buscar, que

## PRESENTACIÓN

en su incesante negación o contradicción, nos enseña a refutar y criticar ese extraño y peligroso espejismo que en el mundo nos enfrenta con sus objetividades y alienaciones.

Así, que, pudiera decirse, nacemos a la filosofía desde el mismo momento en que la vida nos lega nuestro origen a la existencia.

En nuestra urgencia por aprender desde la sensibilidad más espontánea y autónoma, hasta el uso práctico o común de la racionalidad, se nos presenta la praxis del filosofar en todas y cada una de sus formas y contenidos. Por lo que es válido considerar que son muchas las filosofías, o mejor dicho, los “filosofares”, con que se dota al mundo de nuestras presencias humanas. Es lo que bien pudiera explicar ese instante de actualidad donde la filosofía se encarna en nuestra forma de hacernos, puesto que es desde ella, allí en su estar, donde deviene la conciencia más aprehensible que nos interpela a través de los lenguajes de nuestras percepciones.

Es un encuentro conjunto que marca desde una libertad implícita, el logos de la praxis que se descubre por medio de las intenciones de nuestras palabras, imágenes, gestos, sonidos, magias, mitos, costumbres, y toda esa gama de fuerzas de las que se vale la existencia para declarar que estamos vivos y que necesitamos convivir con los otros. De esta, como de otras interpretaciones, es que la filosofía se hace mundo en cuanto que marca sobre la existencia la precariedad de todo lo que existe y por consiguiente, reafirma el principio de que siempre debe valer la pena vivir.

Pero mientras más temprano se descubre este misterio o secreto que pertenece a un buen filosofar, la filosofía se hace ese mundo natal del que partimos para ser y hacernos. Es mucho el bien que obtenemos por saber esto; es decir, que se nace a la filosofía y es incuestionable esta experiencia sólo en la medida en que el filosofar nos demuestra el porqué de la vida y sus destinos o futuros. Es poco apostar para lo mucho que se puede ganar. Y este tipo de filosofar que duda y se interroga, emergente desde la natalidad e infancia...nace la filosofía que estimula, en el día a día de su praxis, el reaprender, gracias a nuestro particular uso creativo, crítico y cuidadoso de la razón. Si, una “razón” suscrita con minúscula



## PRESENTACIÓN

porque es la más humana y mundana. Sin la pretensión del dogma o la ideología de las políticas del poder. Más bien, un aproximarnos a la razonabilidad de la dialéctica de las ideas u opiniones, en el campo material de su representación política.

En tal sentido, la filosofía en su condición de vida y existencia, es un poder para rehacer creativamente el mundo donde estamos situados por los hechos de nuestras palabras, conductas, acciones, esperanzas. Este tipo de experiencia racional acerca de la existencia es lo que hace posible que la filosofía sea la experiencia que desde nuestra natalidad, nos coloca frente al mundo de la vida y sus transformaciones. Es, por consiguiente, a partir de la infancia donde percibimos la realidad de esta filosofía de la praxis, pues es desde ese momento donde nuestra interacción con el mundo de los seres y de las cosas nos deniegan, a la vez que nos descubrimos, porque el genuino pensar filosófico es un preguntar que no cesa y perturba, sin escapatoria.

De alguna manera ya lo suponía Sócrates en sus diálogos: a la muerte de todas las cosas ninguna es posible que haga morir a la pregunta por el no-ser. A ese maestro nunca deja de revenir la filosofía práctica desde cualquier otro lugar donde ella se haga presente. Sin fronteras de ningún tipo el filosofar no renuncia a su pensar interrogativo y al diálogo entre quienes existen y merecen el reconocimiento intersubjetivo de sus vidas y mundos, donde no es posible hacer exclusiones que anulen los derechos a la alteridad.

Y desde este punto de vista o de iniciación para recrear el pensamiento, deseamos presentar esta edición especial de la Revista de Artes y Humanidades de la Universidad Católica Cecilio Acosta, sede de la coordinación y desarrollo del Centro de Filosofía para Niños y Niñas.

Acá, en la lectura de estos interesantes artículos, en cuyos autores cada lector sabrá cómo descubrir los encuentros entre ideas y sentimientos, es que la filosofía para/con/desde/ niños y niñas, nos lanza, con su fuerza deconstructora, a la búsqueda de formas de pensar y razonar más inéditas y sospechosas. A ese mundo donde nada es absoluto sino que pasa por las incertidumbres de la razón y

#### PRESENTACIÓN

la decadencia de las verdades, porque todo es terrenal y humano, circunstancial y eventual, desorden abismal que transgrede el monismo de cualquier realidad.

Las experiencias investigativas y de vida, que se narran o interpretan, acerca de la crítica y los nuevos andares en la filosofía de Lipman, el cuidado de la educación, la pedagogía de la comunidad de investigación, el simulacro y la ilusión, el pensamiento moral, transformar la escuela desde los niños, la responsabilidad y solidaridad, y, muy especialmente, el valor del razonar dialógico que sirve de praxis al filosofar, nos van a permitir entrar en contacto con varias experiencias donde se testimonia la importancia del Programa de Filosofía para Niños y Niñas que nos lega Lipman a los filósofos latinoamericanos de la actualidad. A todos los colaboradores que han participado en esta edición especial nuestro agradecimiento, porque, en efecto, los resultados de estas investigaciones vienen a acrecentar el acervo cultural e histórico de un pensar filosófico cuyo norte es esa forma de hacernos libres de las racionalidades científicas y técnicas del conocimiento, opresoras y represoras de la vida.

**Álvaro Márquez Fernández**



## Investigaciones





## **Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía**

---

SUMIACHER D' ANGELO, David

---

*CECADFIN (Centro de Capacitación Docente en Filosofía con Niños  
y Adolescentes - www.cecadfin.com) Universidad Nacional Autónoma  
de México, México.  
contacto@cecadfin.com*

### **Resumen**

Sin negar el valiosísimo aporte que significa el proyecto de la Filosofía para Niños de Matthew Lipman nos proponemos en este artículo exponer algunas críticas a distintos aspectos de esta propuesta. Las críticas contenidas en este artículo son: Falta de pensamiento complejo, idealismo en la comunidad de indagación, falta de comprensión de los procesos grupales, carencia del elemento acción, limitantes de las habilidades de pensamiento y ausencias y rasgos de literatura de su programa. Las mismas pueden encontrarse de manera completa en la investigación: *Críticas a la educación filosófica. Hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del siglo XXI*.

**Palabras clave:** Filosofía para Niños, Matthew Lipman, críticas, habilidades de Pensamiento.

### *Critical Perspectives: Lipman's Philosophy for Children Preamble to New Paths in Philosophy*

### **Abstract**

Without denying the highly valuable contribution of Matthew Lipman's Philosophy for Children project, this article aims to express some criticisms of different aspects of this proposal. The criticisms contained in this article are: lack of complex thinking, idealism in the community of inquiry, lack of understanding of group processes, need for an action element, limitations on thinking skills and the absence and

Recibido: Noviembre 2010      Aceptado: Febrero 2011

SUMIACHER D' ANGELO, David

traits of the literature regarding this program. These same elements can be found in a complete form in the research: Criticism of Philosophical Education. Toward the New Philosophical and Educational Practices of the XXIst Century (Críticas a la educación filosófica. Hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del siglo XXI).

**Keywords:** Philosophy for children, Matthew Lipman, criticism, thinking skills.

## Introducción

Matthew Lipman ha sido un pensador y educador como pocos en la historia del pensamiento occidental. Él, junto con su equipo, han sido los principales creadores y difusores de una práctica y un método a nivel internacional para el acercamiento de la filosofía y la infancia en el Siglo pasado. No sólo el hecho de llevar a cabo una propuesta fabulosa en torno a la conexión de dos esferas que nunca antes habían sido conectadas es su mérito, sino que Lipman, logró una concreción a nivel institucional sorprendente en una cantidad muy considerable de escuelas y centros que llevan hoy a la práctica la Filosofía para Niños. Distinto de otros filósofos, nuestro autor por sí mismo se encargó de la difusión y concreción de aquella teoría que a su vez proponía. Esto nos habla ya de por sí de que nos hallamos frente a un filósofo práctico y de un *innovador cualitativo* (Sumiacher, 2011) frente a muchos otros que permanecieron solamente en las teorías sin volcarse ellos mismos a *hacer* sobre la realidad. Tampoco es simple referir a Lipman en este momento, pues su fallecimiento es sumamente reciente (diciembre de 2010) y también el de su principal colaboradora, Ann Sharp, quien nos dejó al poco tiempo ese mismo año. Pareciera así que todo lo que se pudiera hacer hoy entonces son homenajes y alabanzas, frente a un autor que ha sido ¡y aún hoy es! un verdadero parte aguas del paradigma tradicional de la enseñanza de la filosofía misma. Lipman habilitó la posibilidad a miles de profesores de realizar esta labor de una manera completamente renovada, con niños y adolescentes.

Sin embargo, a fin de cuentas, que sea tan grandiosa su innovación, su espíritu y alcance, no significa que su sistema por ello no sea *mejorable*. Como todo sistema o propuesta filosófica en la

historia del pensamiento requiere siempre ser nuevamente pensada y re-pensada, argumentada y re-creada. El mismo pensamiento crítico que la FpN<sup>1</sup> conlleva, nos invita a eso. En este trabajo abordaremos algunos de estos re-planteamientos o críticas de manera puntualizada y resumida, los mismos pueden verse más extensamente desarrollados en la investigación realizada bajo la dirección de la Dra. Pontón y el Dr. Kohan llamada *Críticas a la educación filosófica. Hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del siglo XXI*. Algunas de estas críticas no han podido entrar en este trabajo por cuestiones de espacio. Los puntos específicos que serán tocados en este artículo respecto a Lipman son: 1. Falta de pensamiento complejo, 2. Idealismo e intelectualismo lógico en la comunidad de indagación, 3. Falta de comprensión de los procesos grupales, 4. Carencia del elemento acción, 5. Limitantes de las habilidades de pensamiento como meta de la FpN y 6. Ausencias y rasgos de literatura del Programa de Matthew Lipman.

## 1. Falta de pensamiento complejo

Para empezar con este aparato crítico, comenzaremos con la cuestión relativa al pensamiento complejo subyacente a su propuesta. No diremos aquí que Lipman *no* posee un pensamiento complejo. Conociendo algo del autor, sabremos que, ciertamente, el mismo autor dice muchas veces hallarse dentro de este tipo de paradigma. El término “pensamiento complejo”, no obstante, hoy en día sufre de una amplia polisemia, y muestra de ello es que una de las obras más importantes y difundidas del autor, en su primera edición, fuera traducida al español como *Pensamiento Complejo y Educación*<sup>2</sup>. Esto principalmente por lo que intentaremos mostrar en este apartado: la distancia que existe muchas veces entre el au-

- 1 Siglas que utilizaremos de aquí en adelante para referir a la Filosofía para Niños (*Philosophy for Children*).
- 2 Originalmente la obra se llama *Thinking in Education*, “Pensando en Educación” en su traducción literal.

tor y este pensamiento-paradigma. Más allá de esto, existen, a su vez, múltiples elementos que nos muestran que el Dr. Lipman sí poseía elementos de la complejidad<sup>3</sup>. Aunque no poseamos aquí suficiente espacio para explorar o presentar la propuesta de la complejidad que comienza con Ilya Prigogine y continúa con Gregory Bateson, Humberto Maturana o Edgar Morin entre otros; nos dedicaremos a puntualizar aspectos en donde nos resulta claro que la propuesta que Matthew Lipman ha desarrollado no trabaja desde este paradigma, sino desde otro mucho más lineal y simplista aunque él mismo se abogue de llevar a cabo el paradigma de la complejidad. Algunos puntos que analizan esta situación se dejarán entrever a través las demás críticas.

En primera medida, toda la cuestión de la *coherencia* en Lipman, nos resulta problemática. Es sabido que para el autor la coherencia es fundamental, y ser coherentes *siempre* para él sería lo adecuado (Lipman et al., 1980: 72). De este modo, nos vemos obligados a pensar qué significa para este autor ser coherentes. Si aceptamos la hipótesis de que los sistemas lineales tienen pocas posibilidades de captar los procesos complejos de la realidad, sin duda es imposible considerar que la coherencia “simple”, “clásica” o “aristotélica” pueda sernos, ella sola, suficiente. Esto se pue-

3 Podemos hacer mención de algunos de ellos, por ejemplo cuando Lipman nos habla de jerarquías de habilidades. Así nos explica que, para él, no existe nada parecido a una jerarquía general de las mismas, sino que, según el contexto una habilidad puede ser más relevante que otra (Lipman, 2003:66). Al mismo tiempo también recalca que debemos ser capaces de manejar más una habilidad por vez, que en cada momento muchas habilidades se suceden juntas, etc. Todo esto claro que tiene que ver con elementos como la multi-procesualidad, que es del pensamiento complejo. Por otro lado el *pensamiento analógico* es también importante y bastante tenido en cuenta, y el autor menciona que dicha capacidad se ejercita tanto en las artes y humanidades como en las ciencias. Ella parece ser de este modo la más genérica de las habilidades creativas y la más imaginativa de las analíticas. A veces, cuando Lipman habla sobre la paz, denuncia las lecturas que critican la violencia y veneran la paz por fuera de los contextos en donde las mismas podrían desarrollarse. En ese sentido el autor muestra un buen tino al calificar de “*pensamiento moral unidireccional*” (Lipman, 2003:107) a este tipo de consideración que no ve las circunstancias para entender un valor. Pronto también veremos que este tema, y la cuestión en general, de todos modos sí resulta problemática, pero dejamos mención de estos y algunos otros elementos que pueden verse en su propuesta.



de ver de muchas maneras en Lipman, pero observemos para comenzar un ejemplo de ello: En su última obra teórica del 2003, afirma: “*hay muchas cosas que pueden jugar el papel de significados y tener una relación causal con la violencia*” lo que lo lleva a formular la idea de que: “*niños abusados pueden volverse adultos abusivos*” (Lipman, 2003:121).

Todo esto es presentado de manera explícita como una relación causal directa, y por supuesto que no es que neguemos la realidad o existencia de estos casos de violencia, la necesidad de denunciarlos y también de desarrollar una cultura para la paz y prevención de la misma. Pero, por el contrario a como Lipman piensa, un niño violentado puede ser un ejemplar luchador por los derechos de la infancia en un futuro, en lugar de un abusador. Y no es tanto el ejemplo el problema, sino el tipo de lógica o razonamiento que lo subyace, que se repite frecuentemente a lo largo del programa de la FpN: una causa tiene que producir una consecuencia del mismo carácter de esta causa, y una causa de carácter opuesto produce una consecuencia de carácter opuesto también<sup>4</sup>. Esta estructura o lógica lineal anula la capacidad de comprensión de los procesos que involucran al conflicto o la contradicción y nos inhabilita a entender procesos que, aunque aparenten ir en contra de sus propios fines, no lo están haciendo<sup>5</sup>.

4 De la misma manera Dewey afirmaba que: “*No es razonable suponer que las causas de una enfermedad se puedan combinar eficazmente para curar la enfermedad que originan*” (Dewey, 2004:126) y esta lógica lineal de las causas y consecuencias también subyace a su filosofía, principal influencia en Lipman.

5 Para Paulo Freire, el asunto es bien distinto, para él las áreas de estudio se constituyen como “sistemas de contradicciones” (Freire, 2009a:146). Esto puede entenderse, claro, porque el origen teórico y práctico de la propuesta freiriana es muy distinto al de Lipman. Un ejemplo de otro campo, pero muy ilustrativo ya que no responde a esta lógica es el que sigue la homeopatía, que produce curaciones utilizando el mismo germen de la enfermedad. La medicina homeopática, creada por el Dr. Samuel Hahnemann, se basa en el principio lógico de *similias imilibus curantur* (“lo similar se cura con lo similar”). El tratamiento homeopático brinda a los pacientes una pequeña dosis del mismo elemento tóxico que causaría su enfermedad, pero para producir su curación. A fin de cuentas este es el mismo modo de operar que tienen las vacunas en la medicina tradicional.

Cuando Lipman piensa en la cuestión de la paz puntualmente encontramos el mismo tipo de planteo. Para el autor la paz se logra a nivel social a través de dos pasos. Uno de ellos es considerarla como el “*means-end*”, el “*sentido-fin*” a larga escala de nuestras acciones como sociedad. El otro es la paz como el “*means-consequence*”, el *significado-consecuencia*, a pequeña escala de nuestra acción. Esto parece de alguna manera “lógico”, pero a fin de cuentas demasiado lógico<sup>6</sup>, y también intelectualista<sup>7</sup>. Y esta misma tendencia a evitar el conflicto, se refleja en otra muy similar respecto a evitar el desequilibrio. Cuando Lipman piensa en sus tres tipos de pensamiento (crítico, creativo y cuidadoso), siempre se enfoca en la función que cumplen como *mantenedores del equi-*

- 6 Del mismo modo esta igualación de todo plano humano con la lógica que hace que muchas veces Lipman y sus discípulos hayan afirmado que los buenos criterios para una buena escritura son lisa y llanamente los mismos que para el pensamiento lógico (Lipman, 2000:11). De este modo sería la “lógica” la que brindaría los criterios para definir los “buenos” o “malos” pensamientos como plantea Ann Sharp por ejemplo (Sharp, 2007: 63-4). Habría que pensar hasta qué medida podemos considerar que ésta es una lógica de la complejidad o, al menos, una lógica continuadora de los mismos principios pragmatistas. Aquí sea quizá el momento para mencionar que, aunque Lipman se adhiera a los principios de la lógica informal, nos resulta aún demasiado respetuoso de la antigua y clásica lógica formal aristotélica muchas veces. En algunos momentos Lipman parece tomar un perfil deweyano en su interpretación de la lógica y el razonamiento, ligándola a la evolución misma de la especie, cosa que nos resulta muy interesante. En *Thinking in Education* vemos una clara adherencia a la lógica informal (del tipo de lógicas de autores como Beardsley, Toulmin o Scriven, sus diferentes tipos de “falacias” informales y demás perspectivas hoy más difundidas). Así, nos parece que pierde bastante estas nociones tan interesantes que en Dewey aparecían, cambiándolas por estas nuevas “lógicas” que no se ven tan bien estructuradas en su sistema.
- 7 Ambos propósitos, en este caso, son “*means*”, *sentidos* y no *realidades*, y por otro lado, siguiendo la línea que venimos trazando, la forma en que plantea estos procesos de paz resulta demasiado lineal y simplista. Sin caer por ello en ideas extremas de tipo “revolución armada”, etc., en una “lógica de medios y fines” como ésta, los procesos se ven y se intervienen de manera muy limitada ¡Qué simplificación y extravío es decir que para generar satisfacción tengo que dar “satisfacción”, que para generar razonamiento tengo que ir colocando “pequeños razonamientos”, que la paz se va a generar sólo evitando la guerra y con pura y pristina paz! Cuán peligrosa puede ser esta interpretación lineal de los caminos humanos que no son simples y que muchas veces pasan por el dolor, el caos y la *buena guerra* a la que refería Nietzsche.

*librio*<sup>8</sup>. Esta idea de que las realidades pueden ser siempre estables y uniformes, “equilibradas”<sup>9</sup> es siempre duramente criticada por el paradigma de la complejidad, y también desde muchos otros más modernos (como el de Foucault, por ejemplo). Para ellos, el conflicto es un factor esencial del transcurrir humano que, como parte inevitable del proceso, tiene que estar incluido y considerado, incluso para el desarrollo de fines pacíficos<sup>10</sup>.

Por último diremos, para finalizar con este punto, que no encontramos en este autor una idea de “método” como la puede tener el pensamiento complejo<sup>11</sup>. Esto principalmente porque, aunque Lipman sí destaque la importancia de sostener la existencia de complejidad tanto en el contenido de la discusión como en la consideración de las habilidades, no la hay en torno a su propuesta metodológica, a su *forma* –educativa– de trabajar filosofía. Su procedimiento y sus “pasos” a seguir, permanecen siempre bastante rígi-

8 El pensamiento crítico por medio de la auto-corrección y de la búsqueda fabilística de la verdad, el pensamiento creativo a través de generar nuevas soluciones y caminos a los problemas que puedan emerger, y el pensamiento cuidadoso por basarse explícitamente en proteger y mantener dicha cualidad (Lipman, 2003:197).

9 Así generalmente habla el autor de “un sistema de pensamiento en equilibrio reflexivo...” (Lipman, 2003:103).

10 Una de las revoluciones más pacíficas que ha tenido el mundo, la revolución zapatista, se reivindica a través de la “digna rabia” o “digna rebeldía”, aparente factor de “desequilibrio”: “*Y quienes eran niños en aquel enero de 94, son ya jóvenes que han crecido en la resistencia, y han sido formados en la digna rebeldía levantada por sus mayores en estos 12 años de guerra...*” (EZLN, 2005).

11 Para Kohan, incluso, este método y lógica responden siempre a una “lógica adulta”. De esta forma Lipman buscaría de algún modo con su propuesta “convertir a los niños en adultos en miniatura”, por negarse a acercarse a la niñez: “tiene que ver con los «cómo»; con los «por qué» y «para qué» de la práctica de la filosofía con niños. En ese terreno, hacer filosofía con niños puede ayudarnos a vernos de frente con esos infantes extranjeros (...) ese espejo infantil puede volverse un ejercicio vivo de una extranjería afirmativa, puede ayudarnos a ir a las escuelas no sólo para dar una educación a la infancia, sino también para dar una infancia a la educación, un nuevo inicio, una nueva tierra, un nuevo pensamiento” (Kohan, 2006:79). Como ya mencionamos las diferencias entre Lipman y el pensamiento complejo son muy grandes, véase por ejemplo esta cita del Dr. Edgar Morin: “El método/camino/ensayo/travesía/búsqueda y estrategia es imposible de reducir a un programa” (Morin y otros, 2003:23) pues su propuesta busca: “educar para la generación de estrategias y no para la manipulación mecánica de programas” (Morin y otros, 2003:36).

dos, como el único “procedimiento” posible que posee características muy poco flexibles<sup>12</sup>. Su *método* para hacer filosofía en la escuela, como tal, no es algo que se construya al andar sino que ya está, de antemano, definido<sup>13</sup>. Una armazón claramente delimitada entre novelas, manuales, selección de preguntas, diálogo (con ciertas reglas y características bien estructuradas) y un cierre acorde a esta metodología<sup>14</sup>. Esto será abordado críticamente también y de manera más específica en los dos puntos siguientes. La anulación del conflicto y la contradicción<sup>15</sup>, y sobre todo su propuesta vista

- 12 Así Sharp y Splitter consideran que “transformar las clases en comunidades de indagación” es un *imperativo* educativo (Sharp y Splitter, 1996:40), una regla *sine qua non*, cuando finalmente la misma C.I. (Community of Inquiry) terminará simplificando una multiplicidad de factores vitales y humanos como pronto mostraremos.
- 13 Por ejemplo, el elemento de “autocorrección”, en este autor, no es suficiente o no llega al menos a la idea de “método” que posee el pensamiento complejo. Esto se debe a que la autocorrección como tal transcurre de una forma muy superficial, más que nada en los contenidos que se discuten, pero nunca en la metodología o en la forma en sí de la clase, de manera fuerte y real. Si en todo caso la comunidad cuestionara alguno de sus propios valores, Lipman propone que dicho eje sea puesto entre paréntesis mientras dura la discusión; pero siempre se está a la espera de que el mismo pueda ser re-establecido lo antes posible en el lugar que tenía antes. Según nos dice: “El pensamiento reflexivo está preparado para reconocer los factores de aquello que funciona como prejuicios o autoengaño. Este incluye *pensar acerca de sus procedimientos* al mismo tiempo que incluye *pensar el tema en sí*” (Lipman, 2003:26). Y lo mismo afirman Sharp y Splitter (Sharp y Splitter, 1996:161), pero esto parece existir únicamente en textos teóricos y no en sus prácticas. Cuando se analiza su propuesta y se la ve en acción, nos encontramos con que el método no sólo no se piensa a sí mismo, sino que es bastante inflexible en los principios que lo conforman.
- 14 Para Walter Kohan, de la misma forma, la filosofía nunca podría basarse en un “Programa” pues ésta se constituye como un espacio de encuentro, del *acontecimiento* que puede darse a partir de la pregunta. No puede existir para Kohan una forma unificada y determinada de antemano de hacer filosofía, lo que sí existen son *filosofías*: “La cuestión es que en verdad lo que hay son filosofías y no filosofía en singular y lo que los niños pueden hacer es una filosofía entre tantas otras...” (Páez, 2006:3). No existe tampoco en su método una consideración suficientemente fuerte del contexto; aquello que le permitía a Paulo Freire “traer el afuera dentro aula” de una manera suficientemente consistente. Estos puntos serán tratados mejor en los próximos apartados.
- 15 Según el principio budista de “Transformar el veneno en medicina” (*hendoku yaku en japonés*) aquello que consideramos como “sufrimiento” puede convertirse en beneficios para la vida del hombre gracias al poder de su determinación. Este concepto lo ha desarrollado el filósofo japonés Nichirén Daishonin en su texto *Sobre escuchar primero la enseñanza del vehículo supremo* y este tipo de tratos y propuestas filosóficas

“educativamente”, no representa ni sigue, de ninguna manera, los principios de la complejidad con todas las posibilidades que esta habilita.

## 2. Idealismo e intelectualismo lógico en la comunidad de indagación<sup>16</sup>

Tanto para Ann Sharp como para Matthew Lipman, la comunidad de indagación representa la metodología idónea para trabajar con cualquier situación educativa, más allá incluso de la filosofía (Lipman, 2003:3, 71 y 94 entre otras y Sharp y Splitter, 1996:44 entre otras). Esto nos lleva a la necesidad de hacer una cuidadosa revisión y análisis de sus principios y funcionamiento, pues la pretensión de su alcance va más allá incluso de los ámbitos de la filosofía práctica, tiene una pretensión ya completamente educativa-grupal en sí. Veamos un poco cómo funciona esta propuesta.

Para Lipman, las conversaciones tienen que tender a ser relaciones simétricas (Lipman, 2003:90 ó 25 entre otras) o (Waskman y Kohan, 2000:32) que, a través de su inter-relación lingüística, hacen pervivir el argumento de mayor peso. Esto es algo generalmente conocido por cualquiera que se acerque mínimamente a esta propuesta<sup>17</sup>. La comunicación, de esta forma, es planteada de forma que queda *neurálgicamente basada en los argumentos*. Esta ética procedimental (similar a la de la acción comunicativa), de alguna manera implica entonces: “evaluar imparcialmente lo que se dice, sin inclinarse por aquellas características personales –género, etnia, edad, status, posición socioeconómica, relación personal

con la complejidad y el conflicto, pueden verse abordados con maestría ya en el SXIII en los textos *El infierno es la tierra de la luz tranquila*, *El invierno siempre se convierte en primavera* o *Los deseos mundanos son la iluminación* (Daishonin, 2008).

16 Al igual que otros autores, traduciremos la idea de “community of inquiry” como “comunidad de indagación” en los textos en inglés que citemos.

17 Lo mismo es remarcado por Echeverría, actual presidente de la *Federación Mexicana de Filosofía para Niños* (Echeverría, 2004:64) y por la mayor parte de los intelectuales de la FpN.

con quien habla— que deben permanecer fuera del diálogo mismo” (Sharp y Splitter, 1996:60). Estas relaciones “simétricas” buscarían, aparentemente, maximizar las posibilidades de la comunicación. Ahora cabe preguntarnos: ¿Qué se comunica? Lipman, siguiendo esta línea, generalmente remarca el hecho de que “el pensamiento es la interiorización del diálogo” (Lipman et al., 1980:23), apoyándose en Mead o Vigotsky, y ligando fuertemente el lenguaje al pensamiento. Así también, generalmente liga el pensar con el escribir como si fueran habilidades análogas. El pensamiento entonces vendría a ser una especie de *base* para las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir y este pensamiento tendría la posibilidad de un especial desarrollo en este tipo de encuentro humano que se da a través de la “investigación”.

A fin de cuentas, y tomando todos estos elementos, en una comunidad que se constituye entre “iguales” que intercambian argumentos de tipo lógico-rationales (exagerando sólo *levemente* el asunto), llegamos a una visión dicotómica, por poco cartesiana, que contrastaría mucho con el Lipman que parece defender el cuerpo, la diferencia, las emociones o la interacción humana. Y pareciera aquí que lo que se educa es al individuo racional, mental, mientras que su cuerpo parece ser simplemente aquel organismo gobernado por estos pensamientos o “juicios”<sup>18</sup>. De la misma forma, cuando piensa en el arte, lo traduce todo al ámbito del pensamiento: La pintura puede verse como pensamiento en colores, la escultura como pensamiento en arcilla, la danza como pensamiento corporizado, etc. (Lipman, 1978:12).

En todos estos momentos el autor nos presenta siempre un modelo que es primero intelectual y luego, en una segunda instancia, vivido. Y más allá de que no sea de este modo en *todo* Lipman, esta tendencia existe permanentemente y tiene consecuencias evi-

18 Lo mismo puede leerse en palabras de Lipman en 1980: “el razonamiento intenta hacer a favor de la mente lo que la medicina hace a favor del cuerpo; ambos son artes curativas que intentan curar los fallos o daños a los que la mente o el cuerpo se ven sometidos” (Lipman et al., 1980:54).

dentes. Incluso muchas dicotomías de las que el pragmatismo aparentemente ya pretendía estar exento siguen operando en este filósofo<sup>19</sup>. Podemos leer así que para él, el diálogo le da vitalidad y sorpresividad a la lógica, aunque a veces nos preocupa de que no sea al revés, que sea la lógica la que quite la vitalidad al diálogo cuando es presentada de esta forma en sus comunidades. Más allá de que exista, como destacan con asertividad los creadores de este programa, un creciente sentimiento de búsqueda intelectual en la comunidad, tendemos a preguntarnos si queremos que la clase sea *sólo* eso. Veamos un poco más en el apartado siguiente.

### 3. Falta de comprensión de los procesos grupales

Hemos visto ya que el “método” de la Filosofía para Niños posee una forma sumamente lógica y que podría tender así, peligrosamente al idealismo<sup>20</sup>. El problema adicional que tenemos en Lipman, frente a tantos racionalismos existentes en el ámbito de la filosofía, es que estas concepciones se configuran allí como un *método práctico* que hoy se realiza con niños y adolescentes en todo el mundo. Esto claramente nos pone entre las manos una mayor

19 La utilización de exámenes como la *Prueba de Habilidades de Razonamiento de Nueva Jersey* (Shipman, 2007) nos habla de esta tendencia. Este test, creado en la misma Universidad de Montclair, basada en los contenidos que aparecen en la novela de *Harry Stottlemeier's Discovery*, sirve para evaluar las habilidades de razonamiento de los niños de primaria y brinda una visión sumamente reducida del asunto. Este test es muy utilizado y difundido entre los formadores de la FpN para determinar avances en los trabajos con filosofía. A fin de cuentas el mismo nos resulta muy reducido en su alcance, no sólo por estar demasiado basado exclusivamente en una novela de este programa, sino porque lo único que se evalúa allí son sólo ciertas habilidades lógicas.

20 Así es destacado también por las visiones críticas respecto al Programa: “Para Lipman, no hay dudas sobre el ‘mundo ideal’ que él pretende garantizar (un determinado modelo político/social que denomina como *democracia*) y del tipo de hombre/ciudadano que pretende formar a través de su programa. No hay espacio para cuestionamientos de estos ‘modelos’, de estas ‘idealidades’. Queda claro qué es lo mejor que debe hacerse y queda clara, incluso, la mejor forma de hacerlo (...) ¿qué significa tal valoración de este ‘tipo’ de pensamiento racional/lógico? Una respuesta sería la necesidad de ilusión de poder, de control, de previsibilidad, que choca contra la dificultad de lidiar con lo indeterminado, con enigmas...” (Barreira, 2005:38).

responsabilidad por las ideas que estamos defendiendo<sup>21</sup>. Decía Freire que uno de los equívocos propios de las concepciones ingenuas del humanismo radica en que, por su ansia por presentar un modelo ideal de “buen hombre”, se olviden de la situación concreta, existencial, la que se haya presente en los hombres mismos (Freire, 2009a:114). Aunque en la comprensión de los procesos grupales de este autor existan algunos elementos interesantes tales como el de “autocorrección” (Lipman, 2003:163), la mención de la importancia de las relaciones “cara a cara” (Lipman, 2003:94) o los intentos de ligar la lógica con la ética o la idea de una comunidad “pluralística” como aparece más en sus últimos textos teóricos, es tal el idealismo que generalmente lo envuelve, que muy poco es lo que llega o permanece de estos dispositivos. El método que se está usando para el trabajo en el aula se formula *a priori*, de manera independiente de la experiencia, y funciona rígidamente como regulador de su desarrollo<sup>22</sup>. El contenido y el ambiente educativo ya se definieron con anterioridad y la situación concreta de enseñanza tiene poco o nada que hacer allí.

Pero por esta introducción en un contexto ya prefabricado, los individuos se ven sumamente disminuidos y mutilados en sus rasgos particulares. Esta pretensión de “igualdad” que mencionábamos en el punto anterior puede ser más compleja de lo que parece. Toda razón o argumento que en la comunidad pudiera enunciarse parece parte de un “aséptico estudio académi-

21 Y esto incluso aunque tal vez pudiese considerarse a la comunidad de indagación de Lipman como uno de los casos más significativos de aplicación concreta de una propuesta educativo-filosófica en el mundo. Por supuesto que esto no implica el no poder ser críticos de ella.

22 Kohan así cuestiona este punto en relación a la cita que antes hacíamos: “No interesa tanto el contenido que se dé a este modelo, el lugar de la infancia, la filosofía, la educación y la relación entre ellas permanece igual: pensamos la filosofía inscrita en la educación de la infancia y al servicio de una transformación política concebida de antemano (...) Queremos formar infantes a nuestra manera, la que consideramos mejor”, a lo que más adelante agrega: “...tal vez podamos ser un poco más osados y disponer otro lugar para la infancia. Quizá nos atrevamos a pensar con la infancia en lugar de para ella ¿Por qué no podríamos situarnos a partir de ella, junto con ella y no por encima de ella?” (Kohan, 2006:69-70).



co” en una comunidad *fantasmal* de hablantes-investigadores, en donde no importa quién dice lo que dice, cómo lo dice y en qué entorno nos encontramos. Este autor cae muy fácilmente en la posibilidad de pensar que los integrantes de esta comunidad se reducen a sus argumentos o a su mera “racionalidad” como veíamos en el punto anterior. Así clasifica a veces a los estudiantes según sus “estilos de pensamiento”<sup>23</sup> simplemente. Lipman cree, a fin de cuentas, que las habilidades de pensamiento en líneas generales no se modifican de un contexto al otro, que las mismas se trasladan a cualquier tipo de tema como si fueran simples mecanismos y, quitarle de esta forma la *ontología* o el *espíritu*<sup>24</sup> a los temas de discusión, sus implicaciones, etc. es una reducción a lo sumo demasiado ingenua.

Si consideráramos a los individuos tomando en cuenta sus características étnicas, de género, de status, etc., aparentemente nos “sugestionaríamos” o “volveríamos tendenciosa” la escucha ¿Pero cómo se puede hacer de otra manera? ¿Es posible acaso escuchar un argumento o una razón sin tener en cuenta quién la enuncia, qué edad tiene, cómo es su realidad, contexto, color, cultura, todo lo que sabemos de dicha persona? Sólo a (estas) corrientes de hartado idealismo como éstas puede ocurrírsele un tipo de interacción racional tan extremadamente “lógico” que finalmente puede

23 Pareciera incluso, que todos los contextos investigativos son iguales, como si fuera lo mismo estar investigando el concepto de “dictadura militar” en la Argentina que hacerlo en Estados Unidos; o como si fuera igual trabajar con niños de doce años las ideas de “una cosa y su nombre” respecto de estar tratando “la sexualidad en los adolescentes”; o como si no fuera para nosotros una real diferencia que “ $A \rightarrow B$ ” lo haya dicho la niña que siempre participa en clase a que lo haya hecho el niño tímido que nunca antes había hablado. Ya hemos mencionado que algunos autores critican la extrema estructura que posee esta “comunidad” porque no permite acercarse de manera más real a sus participantes. Paulo Freire, en relación a esto decía que: “la pedagogía del oprimido”, aquella que debe ser elaborada con él y no para él” (Freire, 2009a:42), por esto es creciente el número de profesionales que hoy hablan de filosofía *con* niños retomando de algún modo aquel sentido que Freire expresaba. Pero el asunto no es tan simple y no se reduce solamente a esta cuestión.

24 Véase para esto la obra de Oscar Brenifier (Brenifier, 2005).

terminar rozando grados de irrealidad<sup>25</sup>. Y no sólo es que ningún tipo de “parcialidad” se pueda ganar de esta manera, sino que por este afán de “lógica pura”<sup>26</sup> o “igualdad”, estamos coartando enormemente al docente y al grupo presente en toda su diversidad, concreción y potencialidad. El asunto es que no caben estas diferencias en un esquema que, primero las anula, y en una segunda instancia no sabe tratar con ellas para utilizar su potencial<sup>27</sup>. Quisiéramos

- 25 Una teoría que nos resulta tanto operativa como interesante para la aplicación en el trato con grupos es la que desarrolló el Dr. Pichón Rivière (1907-1977) y sus continuadores. Se entenderá que en este trabajo no podemos extendernos en los conceptos y argumentos de esta interesante y hoy poco considerada teoría de grupos operativos. La idea de *grupalidad* se enriquece sustancialmente a partir de los desarrollos de Dr. Rivière. Básicamente, el grupo se conforma a partir de dos puntales o pautas: Uno de ellos es la *mutua representación interna* y el otro es la *tarea*. La mutua representación interna, tiene que ver con la capacidad de cada una de las personas de “internalizar” a los demás integrantes del mismo con sus características particulares, carácter, emociones, etc. La tarea, por su parte, tiene que ver con los contextos y motivos que reúnen al grupo tanto en su esfera consciente como inconsciente e incluye también siempre al *vínculo*. La incipiente revolución teórica que representa esta teoría, nos habilita a pensar una psicología que es social, pero también es *grupal*, eminentemente grupal y en donde nunca podría haber un grupo de “iguales” así como parece pensar Lipman. Invitamos al lector, de este modo, a adentrarse en estos conceptos a través de Rivière o de continuadores de estas teorías tales como Wilfred Bion (Inglaterra), Didier Anzieu y René Käs (Francia) o Marta Souto y Mónica Kac (Argentina). Sorprendentemente, una de las influencias importantes que Rivière tuvo es el mismo Mead, quién influyó también en Lipman, pero la trayectoria de Rivière fue sumamente distinta y llegó a ser crítico de él.
- 26 El Dr. Brenifier, del mismo modo, da una importancia particular al lugar que tienen las palabras. Muy distinto del lugar que ocupan en la comunidad de Lipman, Brenifier analiza las “palabras” como un “elemento” de la vida, así como el pintor trataría con acuarelas o el músico con sonidos. Según dice, estas no tienen un estatus mayor que otras partes de esta vida y no son vistas sólo en su status lógico sino como *parte* de la vida, por lo que pueden reflejar mucho de la persona que las enuncia para su tratamiento filosófico (Brenifier, 2009). Más que la palabra como enunciación lógico-argumental (en el sentido de Lipman), lo que a Brenifier le interesa son las mismas como “acto de enunciación”, material, de la persona. En el fondo lo que busca, más que la palabra, es el contexto y trasfondo de dicha enunciación lo que brinda muy interesantes elementos para el trabajo filosófico.
- 27 La idea de que la discusión en la clase de filosofía no debe mantener más propósito que la discusión en sí misma, y que además no deben existir discursos manipuladores o “artes de persuasión” no es más que la expresión de un deseo o utopía, pero no de una realidad posible. En todo caso, si dicho ideal fuera realmente plasmado en un grupo, el mismo grupo podría perder todo interés en el asunto o la “formación” que allí se

mos poder tener un esquema de trabajo en donde seamos nosotros quien nos afirmemos desde lo que somos y realicemos nuestro vínculo *con* el otro así como es, teniendo en cuenta esa diferencia pues ¿Qué quedaría entonces del otro si lo consideráramos simplemente un “igual”? ¿No sería más que nada eso una reducción del *otro* a *nosotros*? El problema que venimos describiendo, quizá podría entenderse a partir de los siguientes esquemas:

Los cuadros o pedazos de colores representan en este caso distintas unidades para el entendimiento-acción de lo que acontece en lo grupal. Al interior de cada individuo existe una multiplicidad de elementos que se relacionan entre sí y que tienen que ver con emociones, habilidades, capacidades, historia, etc. Algunos en uso y otros latentes. Sin embargo, no existe un límite fijo entre cada individuo, su entorno y los demás participantes. Todo está conectado



**Esquema b:**

*En su versión avanzada y más humana, tomando en consideración la versión más flexible y “situada” de la C.I., nos encontramos con una grupalidad en donde son reconocidas las características propias de cada uno de los individuos que la conforman como distintos “estilos de pensamiento”. Cada uno de ellos también tiene sus propias habilidades de pensamiento acorde a su personalidad. El proceso de indagación que allí se da posee tal autonomía que la sola investigación racional conjunta y cuidadosa produce el desarrollo de las capacidades de pensamiento propias e, incluso, es posible el aprendizaje de las habilidades de otros compañeros.*

dierapodría tener poco o nada que ver con las capacidades dialógicas que una persona necesita para desenvolverse en cualquier contexto *en donde estos elementos sí existen*. Al hallarse guiada por consideraciones lógicas y filosóficas y, en última instancia, por el elemento de *interés*, su comunidad nos resulta demasiado pobre en categorías grupales. No tenemos espacio para desarrollar aquí estas otras categorías ya insinuadas, pero a veces, pareciera que la comunidad de indagación fuera casi pura y únicamente *indagación* y poco o nada le quedara de *comunidad* o, como nosotros lo llamaremos, *grupalidad*.



**Esquema c:**

por los vínculos entre unos y otros, que son múltiples y complejos y que también tienen historia. Éstos influyen permanentemente tanto en el interior (psicología) de los integrantes, como en los demás vínculos y habilitan o inhabilitan la emergencia de distintas capacidades o habilidades de manera compleja. El docente con ojo adiestrado puede captar, en parte, estas relaciones vinculares-grupales en las que aparecen elementos afectivos, históricos, culturales, etc. para hacer su intervención educativa pertinente.



**Esquema d:**

La realidad misma presente de un grupo posee una ontología insustituible por cualquier tipo de análisis-comprensión a nivel racional. Las relaciones cara a cara poseen la esencia irreductible de la ética y del vínculo, y en ellas se basan todo desarrollo grupal y filosófico.



**Esquema a:**

En su versión más lisa y llana, la grupalidad según la comunidad de indagación lipmaniana se reduce a lo que se puede ver en el siguiente gráfico. Cada óvalo con una "R", simboliza un individuo de la comunidad con su razón respectiva. Estas razones son todas iguales entre sí. Todos pueden emitir juicios o argumentos que escucharán las demás y procesarán a través de las mismas habilidades de pensamiento. El proceso democrático de emitir y escuchar juicios respetuosos y cuidadosamente produciría un fructífero proceso en cada una de ellos, que trasladarían luego a otros contextos reduciendo la violencia, la falta de racionalidad, llevando la vida democrática grupal a la vida pública, etc.

Finalmente, y a partir de esto, podemos decir que el ideal de Filosofía para Niños de “mejorar la forma en que viven los niños” se puede dar de una manera bastante limitada si el trabajo filosófico se realiza a través de un método que sólo se basa y enfoca solamente en el pensamiento y no considera las diferencias intersubjetivas de manera fuerte como venimos mencionando. El modelo de la C.I. nos resulta un modelo interesante pero que requiere de muchas mejoras para volverse un dispositivo más completo. Quisiéramos que los estudiantes puedan pensar, ver y hacer más allá, solamente, de las ideas. O al menos para que el docente funcionalmente pueda desarrollar esta capacidad de pensamiento y se puedan generar dispositivos mucho más ricos. Como hemos visto, si nos basamos en una propuesta *a priori* de las circunstancias y los contextos particulares sólo poseeremos un modelo transeúnte, que quizá podrá ser trasladado, pero sólo como se aplica un molde a la arcilla. Creemos que es posible pensar en una *metodología* más amplia con ejes orientadores, que permita *tomar más y hacer más en situación*, crear con nuestras propias manos con la tierra de la realidad.

#### 4. Carencia del elemento acción

Hemos visto ya algunas de las carencias que el programa de Lipman posee a nivel metodológico, pedagógico en los puntos 2 y 3. En éste y en el siguiente terminaremos de trabajar sobre estos aspectos. Se habrá visto que en un esquema en donde abunden tantos elementos intelectuales, lógicos y “racionales” como el que venimos describiendo nos hallaremos bastante lejos de la acción misma. Sin embargo, muchos defensores de esta propuesta no piensan así y quisiéramos, en primera medida, explicar algunos puntos que, desde nuestra perspectiva, suelen ser materia de confusión.

¿Por qué es que los defensores de la propuesta de Lipman consideran que su programa es un modelo que toma en cuenta la acción? Una de las cosas que puede confundirnos es que este autor menciona que el pensamiento crítico posee varias características, y entre ellas está la de ser *práctico* (Lipman, 2003:58) ¿Pero qué quiere decir esto? En el fondo quiere decir que tiene que ser aplica-

do tanto a *pensamientos muy abstractos* como también, a *pensamientos muy concretos*. Esto es algo importante, claro está, porque no siempre la filosofía ha tenido ese cuidado de volcarse sobre temas del mundo concreto, pero tenemos que ver que, a fin de cuentas, siempre es acerca del pensamiento de lo que se está hablando, sólo que abocado a distintas cuestiones. Lipman también dice, en otros pasajes, que el “pegamento” que mantiene unida a una comunidad que él propone es la “práctica” (Lipman, 2003:83). Sin embargo, la actividad que mantiene unido a este grupo es una práctica sumamente formalizada, dirigida, pre-establecida, *a priori*. No cabe la menor duda de que esta práctica existe, pero nunca es un quehacer más que a nivel verbal y sin duda existen otros planos del *hacer* que podrían ser destacados<sup>28</sup>.

Otro punto que los defensores de la práctica en Filosofía para Niños podrían esgrimir es que en este programa se considera como importante que exista la coherencia entre pensamientos, palabras y acciones, y es cierto que Lipman así lo plantea (Lipman y otros, 1980:72, entre muchas otras obras). Ahora, no estamos negando que la propuesta hecha por este autor no posea ideales interesantes o deseables, lo que estamos evaluando es en qué medida éstos son propiciados por la práctica que el autor formuló. El problema en este caso reside en que aparece allí una confusión entre los planos orales con los de la acción, porque en su “método”, la única forma de corroborar dicha coherencia es solamente a través del plano verbal: “Aprendiendo a reconocer las inconsistencias verbales los niños pueden ser animados a percibir las inconsistencias en relación a las acciones en las que ellos se ven involucrados” (*Ibidem*).

28 De la misma forma cuando Lipman habla de “resolver problemas” y presenta los pasos para esto (siguiendo literalmente a Dewey) nos invita a: 1- percibir el sentimiento del problema, 2- sus causas, 3- seleccionar un propósito, 4- realizar hipótesis, 5- anticipar consecuencias, 6- elegir entre alternativas, 7- realizar un plan y, por último, 8- evaluar los efectos (Lipman, 2003:52). Quizá ya se haya notado, llamativamente, que en ninguno de los ocho pasos descritos por Lipman parece el hecho de *hacer* algo. El plano de la acción se da por supuesto en esta fórmula que vendría a ser como el “algoritmo” de la acción racional para el autor.

Y esto nos resulta completamente insuficiente, conociendo la capacidad que, no sólo los niños y adolescentes, sino todas las personas tienen para mentir o para mentir-se. Necesitamos de otro tipo de dispositivos para poner en juego y en consideración a la acción dentro de la clase. Para Lipman la práctica moral debería ser un todo integral en cada individuo, una totalidad coherente; sin duda a este filósofo el tema le resulta relevante ¿Pero cómo es esto posible sólo a través de medios lingüísticos? ¿Por qué no abrir la perspectiva hacia la utilización de múltiples y enriquecedores dispositivos que involucren otro tipo de dinámicas?

Todo esto se halla en medio de un exagerado centramiento sobre el papel de los juicios como productores de todo resultado práctico posible (Lipman, 2003:111)<sup>29</sup>, otro modo de confundirnos respecto del rol que ocupan los actos, es que Lipman muchas veces realiza comparaciones del campo de esta nueva manera de hacer filosofía, que él y su equipo diseñaron, con otras disciplinas. Esto es algo muy interesante, pues para él, tanto el dominio del derecho como el de la medicina serían casos especiales, en donde se muestra aquello que el pensamiento crítico presente en su propuesta puede llegar a ser o debería ser. Tanto los jueces como los médicos reconocen la importancia de ser juiciosos, de realizar buenos juicios para realizar sus prácticas, Lipman argumenta. Además de esto, ellos también tienen que tener en cuenta siempre criterios y sensibilidad a contextos que en cada situación son diferentes (Lipman, 2003:226). Nadie podría negar esto, ni tampoco (al parecer) que su método puede producir este tipo de capacidades. Lo que sí podría observarse es que, por más que médicos y abogados requieran y necesiten del juicio y

29 Lipman plantea que lo que constituye un *buen juicio*, es su rol en la determinación de experiencias futuras y también en su capacidad para enriquecer a experiencias anteriores, de manera bastante similar como lo hacía Dewey. Sin embargo nunca se considera como parte importante del asunto la *experiencia actual*. La misma sólo se reduce a estos planos de pensamiento-discurso. El punto es que incluso para determinar cuándo nos hallamos o no frente a un buen juicio, no bastan las reglas de la lógica que Lipman maneja, sino, al menos, un sistema de comprensión mayor que tome en consideración de manera mucho más importante la situación del alumno y la realidad circundante.

del razonamiento, ellos poseen, además, muchos campos específicos *que son de acción* además de argumentación, y esto el autor no lo dice. Pedirle a un cirujano o un abogado penal que realicen su labor profesional sólo a través de los juicios sería algo absurdo. Pero la propuesta lipmaniana consiste, a fin de cuentas, en dejar que las decisiones lleguen por sí solas, “brotando naturalmente”, lo que nos parece a todas luces insuficiente.

Podemos concluir entonces que en esta lógica tan restringida de las “buenas razones”: *a*-No se infiere (casi nada) a partir de observaciones empíricas-situacionales directas en el momento. *b*-No se deduce tampoco hacia *campos de acción*, como consecuencia de un pensamiento o palabra en el momento de la clase. A fin de cuentas, los problemas en Lipman son siempre problemas de ideas, entre ideas, por lo que otro tipo de criterios no pueden entrar en el sistema que él propone para el trato y enseñanza de la filosofía. En este sentido este autor, al igual que su maestro, John Dewey, posee este paradigma de la cautela y la calma que atribuimos al mismo en otros espacios (Sumiacher, 2011). En los procesos intersubjetivos e investigativos se subordina todo siempre en primera medida al razonamiento y a la lógica<sup>30</sup>. Luego de dados ellos, y corroborada su validez desde estos mismos principios, podría existir el plano del “hacer”. El impulso, la pasión, son elementos fundamentalmente relacionados con el *acto* pero la acción es, en todo caso, siempre una vasalla de la razón, como Lipman la entiende. El pensamiento apasionado, desde esta perspectiva, debería ser mayormente evitado, mientras que aquel otro, cuidadoso y no exaltado debe ser fomentado en las comunidades de indagación. Esto, aunque supere en muchos aspectos a la herencia de la filosofía académica tradicional, presenta formas solapadas de eva-

30 Así mismo, por estar enmarcado en este “paradigma de la cautela y la calma” en este autor muchas veces la emoción aparece tímida y retraída, por debajo de múltiples filtros que finalmente desconfían y demasiado poco la escuchan más allá de las palabras. Para Lipman no es tanto la insensibilidad o la falta de atención lo que caracteriza a una persona no juiciosa en el ámbito moral, sino más bien la falta de consideración hacia las personas y de *respeto por los procedimientos* (Lipman y otros, 1980:187).



sión de los sentimientos, pasiones y acciones sin duda. Como ya vimos los *hechos* no son parte del proceso argumentativo<sup>31</sup> como sí pasaba en la *analéctica* de Enrique Dussel<sup>32</sup> por ejemplo.

¿Será entonces que no es deseable en ningún caso un enfoque de trabajo que sólo aborde los planos discursivos? No creemos necesariamente que sea así, que obligadamente *todo* y *siempre* tenga que tener que ver con la acción en los espacios educativos-filosóficos. Sin embargo, nos negamos rotundamente a aceptar un modelo que, por el contrario, la deje afuera de este modo. Un ejemplo claro de un modelo diferente es el de Freire que inteligentemente afirmaba: “Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad por ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente” (Freire, 2009b:35). O: “El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica” (*Idem*: 40).

Creemos posible concebir y defender una práctica filosófica que mantenga la importancia del rigor en el pensamiento y la palabra, la construcción verbal de ideas, las habilidades de pensamiento, etc. así como una práctica que dé lugar a los planos de la acción como *parte misma* de la clase, y no por fuera, cosa que no existe para nada en la propuesta de Matthew Lipman. Tal vez porque la filosofía académica nunca estuvo antes involucrada, en su faceta pedagógica-didáctica, con la acción, es que esto nos pueda resultar difícil de comprender. Incluso cuesta trabajo concebirlo para la educación en general, pues el método de clases (verbales) magistrales-medievales, ha sido el que ha predominado y aún posible-

31 Por ejemplo, Lipman suele considerar que su comunidad de indagación ética puede servir como método “preventivo” contra las injusticias por medio de la producción de juicios éticos que se anticipen al acto: “el fortalecimiento del juicio es un pre-requisito para el éxito en la reducción de la violencia” (Lipman, 2003:117). Sin negar la realidad y la utilidad de tales procesos creemos que es posible llegar mucho más lejos.

32 El concepto de *analéctica* es desarrollado en muchas de las obras de Dussel. Básicamente refiere a un método filosófico que incluye a la acción como parte de su proceder. Puede verse una buena descripción del mismo en su conocida obra de los 70’s: *Filosofía de la Liberación* en el Cap. 5 (Dussel, 1996).

mente predomina<sup>33</sup>. Incluso si sólo estuviéramos pensando en “educar para el pensamiento” (que tampoco es así), creemos que una inclusión más fuerte de la acción favorecería mucho más este acometido como intenta en mejor medida, por ejemplo, el *Proyecto Noria*<sup>34</sup>, hoy en España.

### **5. Limitantes de las habilidades de pensamiento como meta de la FpN**

Podríamos decir, tal vez, que la presencia de las “habilidades de pensamiento” de Lipman son la clara consecuencia teórica y práctica de la obra *Cómo Pensamos* de John Dewey<sup>35</sup>. Aunque el autor incluye también otros elementos como el pensamiento creativo y el cuidadoso, más un conjunto conceptual más amplio en algunos aspectos, realmente no se aleja tanto del ideal de Dewey de la generación de ciudadanos razonables. Para ello es fundamental el desarrollo en los alumnos de *habilidades de pensamiento*. No podemos entrar aquí en discusiones acerca del sentido, lugar y forma que adquiere el pensamiento y las habilidades en Lipman por cuestiones de espacio, pero sí podemos decir que las mismas son muchas veces presentadas como los objetivos mismos de su currículum.

- 33 En este sentido nos resultan muy pertinentes las ideas de Brenifier: “Quizás lo que debemos hacer sea dejar de preocuparnos por el término filosofía, concepto lastrado con demasiadas connotaciones y con implicaciones a veces demasiado reduccionistas. Tomemos conciencia simplemente de lo que tenemos delante de nosotros, intentemos comprender su sentido, su legitimidad, su funcionamiento, intentemos dar cuenta de ello y hacer perceptible “el espíritu que anima la materia”. Invitemos al alumno a convertir su aprendizaje en un objeto de reflexión. Arriesguémonos a penetrar en el misterio del pensamiento singular y aprovechémonos de sus intuiciones y de sus patologías para delimitar mejor la sustancia de lo que está en juego, tanto en el ámbito del conocimiento como en el del aprendizaje” (Brenifier, 2005:17). A veces no es tan importante cuáles son los nombres de lo que se hace sino *qué* se está haciendo.
- 34 El Proyecto Noria es un método de trabajo filosófico que se ha orientado en principio al trabajo con niños pequeños. El mismo, tomando elementos de la FpN, involucra muchas más actividades prácticas, de experimentación sensorial, etc. Este proyecto con sus novelas, manuales, etc. ha sido creado y desarrollado por la Dra. Angélica Sá-tiro en España:<http://www.octaedro.com/noria/> (Junio 2011).
- 35 En *Thinking in Education* incluso Lipman explica que el procedimiento para la resolución de problemas que Dewey expone en esa obra es el que tomará prácticamente para su trabajo (el mismo fue sintéticamente descrito en una nota anterior).

Para este pensador, las habilidades de pensamiento son capacidades que se potencian siempre en actividad. Por esto, no tendría sentido para esta corriente enseñar una habilidad como si fuera un tema escolar por fuera de su puesta en práctica en situaciones argumentativas. Las “habilidades” se desarrollan en la práctica de su uso, tanto en el caso del docente como para los estudiantes, y además ellas se refuerzan mutuamente, se “orquestan” y juegan para el autor un papel protagónico a la hora de emitir juicios, comprender o argumentar; por esto defendíamos antes que en la consideración de ellas sí se reflejaban elementos de la complejidad. Veamos ahora cuáles son las habilidades que Lipman nos propone en su última obra teórica (Lipman, 2003:166-171):

| <b>Habilidades de indagación generales</b>                    | <b>Habilidades de conducta cooperativa<sup>36</sup></b>        | <b>Habilidades de razonamiento</b>           |
|---|--|--|
| formular preguntas  | aceptar críticas razonables                                    | ofrecer analogías apropiadas                 |
| evitar las generalizaciones precipitadas                      | estar dispuesto a escuchar “el otro punto de vista del asunto” | buscar clarificar conceptos poco definidos   |
| requerir que las afirmaciones estén respaldadas en evidencias | respetar a los demás como personas                             | hacer distinciones y conexiones relevantes   |
| desarrollar hipótesis explicativas                            |  | respaldar opiniones con razones convincentes |
| reconocer diferencias de contexto                             |  | brindar ejemplos y contra-ejemplos           |
| construir sobre las ideas de los demás                        |  | descubrir supuestos de fondo                 |
|   |  | realizar inferencias apropiadas              |
|   |  | realizar equilibrados juicios evaluativos    |

36 Hemos traducido “open-mindednessskills” por “habilidades de conducta cooperativa” por el significado de las mismas según explica el mismo autor y no tanto por su traducción literal.

En primer lugar Lipman aclara que no desea con su lista ser exhaustivo. Aunque comprendemos la dificultad (o imposibilidad) de serlo, este tipo de imprecisiones pueden fácilmente servir como argumento para no asumir *las* habilidades que se están presentando. Por esto, aunque no vayamos a considerar que esta lista es exhaustiva, sí tomaremos las habilidades que el autor eligió para poner en su lista, sino como todas las que hay, al menos como aquellas que para él resultan más representativas.

Primeramente, creemos que el marco analítico-categorial en el que las mismas se encuadran podría ser mucho más claro e inclusivo. En este punto al menos sí consideramos pertinente afinar mucho más la mirada, pues estos tres campos que aquí se presentan son el “marco” a partir desde el cual nos permitimos pensar a todas las habilidades después. Las *Habilidades de indagación generales*, representan para él las características de los estudiantes que se hallen compenetrados en una indagación deliberativa. Las *Habilidades de razonamiento*, según nos dice, estarían más vinculadas a la lógica que las primeras, pero al parecer estos dos grupos guardarían una importante cercanía pues conciernen al pensar de los individuos; ambos grupos trabajan en relación a las capacidades de análisis y síntesis. El grupo que se halla en el medio, las *Habilidades de conducta cooperativa*, serían las que refieren a las interacciones inter-subjetivas. Lo que nos sorprende en primera medida, es el escaso número de estas últimas: *sólo tres*, frente a los otros grupos que tienen seis y ocho. Por otro lado, estas tres habilidades que propone tienen que ver claramente con los principios de “respeto” o “cuidado”, propios del “caringthinking” o pensamiento cuidadoso, y fácilmente podrían ser criterio suficiente para el buen funcionamiento de una comunidad de indagación al estilo del *Esquema a* del apartado 3, una comunidad virtual de racionalidades argumentativas; pero no alcanzarían para nada para contemplar los procesos de ninguno de los otros esquemas. Por lo que pareciera, sólo con esto, el resto de las habilidades (lógicas e indagatorias – *individuales*) podrían emerger.

Otro punto relacionado que nos preocupa es que de las diecisiete habilidades destacadas por Lipman en el 2003, doce de ellas no requieren de la existencia de ninguna otra persona, y se desarrollan

únicamente en el plano del pensamiento. Las dos habilidades generales que involucran a otra persona: *requerir que las afirmaciones estén respaldadas en evidencias* y *construir sobre las ideas de los demás*, sólo involucran al otro en la situación grupal a partir de su discurso. Dos de las tres habilidades del grupo intermedio tampoco incluyen al otro más que como un discurso o trama textual: *aceptar críticas razonables* y *estar dispuesto a escuchar “el otro punto de vista del asunto”*. La tercera y única habilidad que involucraría a los demás participantes por fuera de sus “razones” nos resulta sumamente recortada y falta de contenido: *respetar a los demás como personas*. Claro que esto es algo importante, pero demasiado vago y, por sobre todo, escaso para representar la *inmensidad* de riqueza que tiene y que exige el espacio de *lo grupal*<sup>37</sup>.

Estas habilidades, como Lipman generalmente recalca, incrementan el nivel de sentido que las clases pueden tener para los niños y mejoran también sus capacidades lectoras. Para nada estamos en desacuerdo con eso. Nuestra propuesta, más bien, consiste en ampliar de manera imperiosa la gama de estas “capacidades” o “habilidades” a desarrollar en la clase de filosofía, extendiendo primeramente las categorías en que las mismas se encuadrarían. La filosofía es vista por Lipman como el mejor medio para mejorar el

37 Para Sharp y Splitter, a su vez, existen treinta y nueve habilidades que se despertarían en la comunidad de indagación (Sharp y Splitter, 1996:25-6). De ellas una sola, únicamente, tiene que ver con la acción (*Hacer y, cuando sea apropiado, expresar juicios de valor*); cuatro son exclusivamente dialógicas (*hacer preguntas, escuchar a otros, hablar confiada y fluidamente* y *respetar a las personas y sus puntos de vista*), y exceptuando unas cuatro más que podríamos considerarlas en un cierto punto intermedio entre lo dialógico y lo cognitivo (*ajustarse al tema, tomar en cuenta todas las consideraciones relevantes, mostrar sensibilidad al contexto y ser cuidadoso con los procedimientos de indagación*); las treinta restantes refieren única y exclusivamente a los planos cognitivos e individuales lógicos tales como: *dar razones y distinguir las buenas de las malas, usar analogías, clasificar y categorizar, detectar falacias, etc.* En *Philosophy Goes to School*, en el capítulo 5, cuando Lipman refiere al empleo de habilidades de pensamiento para el tema de los valores enumera una lista de veintisiete habilidades que podrían favorecer dicho desarrollo. En este caso es más extremo aún pues todas ellas refieren a los planos individuales (no se incluyen competencias de tipo intersubjetivo o social) y todas ellas también refieren a los planos cognitivo-enunciativos (Lipman, 1988).

pensar, pero nosotros no estamos de acuerdo en varios puntos de este enunciado. Por un lado el pensar no nos resulta algo exclusivamente propio de la filosofía, sino de casi todas las disciplinas y la filosofía no es por ninguna razón convincente necesariamente el mejor medio para ello. Por otra parte, la filosofía no se liga necesariamente al pensar, sino que puede ser una disciplina teórico-práctica igual que cualquier otra. Por el hecho de que, por su particularidad disciplinar, trate con conceptos, no significa que estos conceptos no puedan ser tanto pensados como aplicados o puestos en acción<sup>38</sup>.

En el punto 4 habíamos criticado ya la falta del elemento acción en la interpretación y modo de trabajo que Lipman propone

38 Sharp y Splitter, del mismo modo ubican a la filosofía en este lugar, relacionándola con el pensamiento. Analicemos sus argumentos punto por punto en esta frase que los condensa: La filosofía como disciplina es, por tradición, un lugar para la enseñanza del pensamiento, por estar íntimamente conectada, en términos de proceso y contenido, al pensamiento mismo. Más aún, la filosofía provee un camino hacia las otras disciplinas porque se ocupa de los fundamentos conceptuales y epistémicos de éstas (Sharp y Splitter, 1996:129 –los subrayados son nuestros).

Dividimos así el enunciado en partes:

1- *La filosofía como disciplina es,*

2- *por tradición,*

3- *un lugar para la enseñanza del pensamiento, por estar íntimamente conectada, en términos de proceso (al pensamiento mismo)*

4- *y contenido, al pensamiento mismo.*

5- *Más aún, la filosofía provee un camino hacia las otras disciplinas porque se ocupa de los fundamentos conceptuales y epistémicos de éstas*

Ninguno de estos argumentos nos convence porque: (2) basarse en la tradición no nos parece un argumento de ningún tipo suficiente. (3) No creemos que la filosofía haya estado *en cuestiones de proceso* ligada a la enseñanza del pensamiento de ninguna forma, justamente esa es la crítica principal que Lipman hace al sistema tradicional de educación filosófica. (4) Que la filosofía haya estado ligada al pensamiento en su contenido no nos resulta un argumento suficiente. Justamente en estos momentos, que la misma está modificando radicalmente su método y práctica, nos percatamos de lo enajenante que resultaba ser antes de esto, con tan pocas prácticas que la vincularan con la realidad social. (5) Que se ocupe de los fundamentos conceptuales de las demás disciplinas no es razón para que no se ocupe también de cuestiones de acción. Así como la psicología puede, tanto desarrollar un tratado teórico acerca de cómo procesan las emociones los niños de cinco años, puede trabajar de manera *práctica* con esos niños para que puedan así procesarlas. La filosofía puede abordar cuestiones teóricas y cuestiones prácticas al mismo tiempo también sin duda.

para los grupos con filosofía ¿Muy aventurado sería atreverse a decir que la filosofía no tiene por qué relacionarse *sólo* con la esfera del pensar? ¿Muy imposible resultaría vislumbrar que la filosofía puede ser también un *quehacer* práctico? ¿Será realmente que *enfrentar* una dificultad con conciencia *responsable*, que *acercarse* a un amigo de manera *amorosa*, que *apoyar* una campaña contra el VIH con un sentido *solidario* o que *construir* una empresa con un espíritu de *misión*, son cosas que no tienen nada que ver con la filosofía por el sólo hecho de ser acciones? ¿No funcionan los conceptos filosóficos también en nuestras prácticas? No entraremos en discusión acerca de estos puntos. Pero si la respuesta a ello es un sí, definitivamente tendremos que rever de manera significativa si lo que se hace en una comunidad lipmaniana o si las habilidades de pensamiento están realmente explotando todo lo que a la filosofía le podemos pedir<sup>39</sup>.

## 6. Ausencias y rasgos de la literatura del Programa de Matthew Lipman

Vamos ahora a tratar algunos puntos muy específicos de la literatura del Programa de Lipman. En relación a su comunidad de indagación ya hemos visto bastante como el exceso de estructuras y rigidez dificulta el avance y trabajo en muchos sentidos. Ya observamos cómo la falta de complejidad en esta propuesta metodológica dificulta también enormemente su aplicación y las posibilidades de los trabajos grupales. También sabemos que, además, su programa incluye varias cosas más, a saber: novelas para los niños

39 Son muchas las posibilidades que aquí estamos pensando y no podemos desarrollar en este espacio. Para dar una idea de lo que estamos hablando, nos referimos a incluir de manera mucho más integrada los planos de la acción y de lo grupal, vincular las habilidades en relación a las edades, y los *modos* para generarlas, la creación de actividades de tipo práctico para el desarrollo de este tipo de capacidades, la consideración del binomio inclusión-exclusión como parte de lo existente en el proceso dialógico, la consideración de los desequilibrios o conflictos cognitivo-vivenciales como parte de lo que el docente puede generar o utilizar en una clase de filosofía, etc., un sinnúmero de posibilidades que es necesario explorar de manera teórica y práctica.

para cada uno de los años escolares, manuales para el docente para cada una de estas novelas y una estructura institucional para la formación de profesores, de formadores y la certificación de escuelas y Centros.

Es sabido que las novelas de Matthew Lipman, están enmarcadas casi siempre dentro de diálogos que se pretenden pertinentes y “cotidianos” para sus lectores: los niños y los adolescentes. Lo mismo pretende este autor en general con varias de las temáticas y problemas que sugiere. Las resoluciones de dichos conflictos no están explicitadas de manera taxativa, pero existen en las novelas. Tampoco siempre los problemas se cierran, y muchas veces se da lugar a varias opciones o interpretaciones de ellos. Por otro lado, así el autor explica que las novelas funcionan como modelos acerca de cómo investigar, indagar, pensar filosóficamente. Y claro estará que los niños de las novelas siguen para sus debates el mismo modelo de comunidad que ya hemos criticado para la investigación de sus “temas filosóficos”<sup>40</sup>. Este último punto nos parece bastante conflictivo. En este momento Lipman y sus colaboradores han perdido todo atisbo de complejidad que pudiera quedarles. Así como afirman Waskman y Kohan:

(...) la literatura que usamos en la educación filosófica de los chicos, viene a decir Lipman, no puede olvidar la investigación filosófica o afirmar valores antidemocráticos. Entonces, la literatura debe atenerse a modelos política y filosóficamente correctos. Ahora bien, sabemos cuánto a la buena literatura le gusta reírse de la filosofía y de la política (...) En esta sección trataremos la lectura como modo de relación con

40 Puede verse esta idea en Sharp y Splitter: “La motivación por sí misma no es suficiente. No podemos suponer que los niños entran en la clase bien capacitados para hacer filosofía. Necesitan saber cómo proceder, y una manera efectiva de ayudarlos a adquirir este conocimiento procedimental es involucrarlos, tanto intelectual como emocionalmente, en la vida de los personajes que actúan y modelan los procesos de indagación (...) Si podemos alentar a los niños y niñas a identificarse con el proceso intelectual de estos personajes, entonces ellos también van a empezar a practicar estos procedimientos y a valorarlos” (Sharp y Splitter, 1996:141-2).



el texto, fundamentalmente desde la perspectiva de la literatura. Iremos hacia posturas contrarias a la idea del “uso” de la literatura, buscando pensar dialécticamente la relación con el texto literario desde visiones que rescatan el aspecto transformador de la lectura, más allá del meramente formativo (Waskman y Kohan, 2000:86-7).

Simplemente por el hecho de que una literatura afirme valores contrarios a los nuestros, no significa que no nos vaya a servir para pensar o incluso afirmar nuestros valores. La literatura es un mundo a explorar por parte de la filosofía<sup>41</sup>. Pero Lipman no parece pensar así. El marcado direccionamiento que producen las clases de este programa inhabilita una integración de la clase de filosofía con otros problemas reales y locales del lugar de producción de las ideas, además de tener una concepción sumamente lineal del asunto. La aparición de estos “modelos de diálogo” son cosas bastante poco educativas en verdad, cuando éstas no surgen de manera directa de la relación *intersubjetiva* real-concreta-dialógica entre los alumnos y el coordinador de la clase. El *modelo* que Lipman propone, interactúa demasiado poco con las realidades y “modos” de relación inter-subjetivos de los distintos contextos en donde “aterriza”<sup>42</sup>. Por otro lado, además, nos parece un ideal bastante

41 Aunque los creadores de este sistema no se muestren teóricamente renuentes a que se creen otros manuales o propuestas, posteriormente nos advierten sobre el peligro de no salirse de las novelas por el hecho de “perder el contacto con los contextos centrados en los niños” u otro tipo de argumentos similares. La utilización de otro tipo de materiales como cuentos u otras narraciones especialmente configuradas para hacer filosofía hace varias décadas que se viene desarrollando también en distintas partes del globo. Hemos hablado ya algo del *Proyecto NORIA*, tanto éste como el *Proyecto 3/18* y también de la propuesta (mucho más amplia en este sentido) de Walter Kohan, abren el espectro para la utilización de cualquier tipo de cuento, historia, film u objeto artístico. Otros autores que ya están trabajando con distinto tipo de literatura y con metodologías ligeramente alternativas son Karin Murriss, Catherine Mc Call, Phillip Cam, Robert Fisher, Gareth Matthews, Berrie Heesen o Per Jespersen en Europa y Estados Unidos.

42 Y más allá del clima de “cotidianidad” que se intenta generar en estas novelas con fines pedagógicos, muchas veces nos encontramos con tecnicismos muy fuera de lo que puede ser común en los diálogos de los niños. Por esto también los contextos son, en casi todas las novelas, una combinación entre la vida de los niños y *la escuela*, porque casi siempre tiene que aparecer un momento “escolar” para que haya un docente que

poco deseable por todo lo que le quita al grupo y a los vínculos como ya mencionamos.

Algunas veces, sí resulta interesante o productivo mostrar o acercar a los niños a este tipo de pláticas que tienen origen en los contenidos de la historia de la filosofía occidental. De hecho, algunas veces, también ellas ocurren naturalmente en los pequeños como parte de sus inquietudes habituales. Sin embargo, el problema está en que sí existe una diferencia entre los mismos respecto a lo que los niños normalmente platican muchas veces ¿Por qué es necesario partir de traducciones para niños de las ideas de ciertos filósofos, para luego hacer filosofía en la comunidad? ¿Qué necesidad hay siempre de partir de las ideas clásicas que ya conocemos? Y más aún: ¿Qué sucede si los problemas o asuntos que realmente importan o necesitan tratar los chicos o adolescentes no están contenidos en estas ideas o en la novela que tocó ese año? Lo que nos cuestionamos es justamente cuánto lugar están dejando realmente las novelas a la indagación *viva* si se ven tan direccionados los temas ¿Si la filosofía es ciertamente una *dimensión* que surca a todo ser humano, por qué tener que empezar siempre de una “historia de lo filosófico”?

Posiblemente esta limitante que posee el proyecto de la FpN de *partir necesariamente de los filósofos de una cierta tradición* es un impedimento que aún lastra de las formas más tradicionales de entender a la filosofía. Por otra parte, como ya algunos autores han criticado, esto se hace dejando fuera prácticamente a toda la filosofía que no es “occidental”, cosa que hoy en día nos parece ya anacrónica<sup>43</sup>. Pero esta es la filosofía que aparece ficcionada en las no-

explique o para que los niños puedan preguntar asuntos técnicos que no son parte de los temas propios de la infancia. La necesidad de “usar” el pizarrón, la necesidad de un “docente” como autoridad del conocimiento o de la estructura de la clase en las novelas son cosas que permiten fácilmente involucrar elementos técnico-filosóficos. Esto no es ni bueno ni malo, pero a ciencia cierta no se está tocando con ellos necesariamente a la infancia o a la vida cotidiana del lector.

43 Véase la obra del Dr. Dussel *Política de la Liberación. Historia Mundial y Crítica* (Dussel, 2007). En general la mayor parte de los trabajos este autor demuestran con

velas de la FpN<sup>44</sup>. No sólo Lipman cree necesitar siempre partir de una “historia de lo filosófico” para hacer el trabajo con los niños, sino que esta historia es la de una parte muy reducida de la humanidad.

Por fuera de estos factores, Lipman nos dice que uno de los motivos por los que elige la literatura, es porque ella nos permitiría operar con “contextos substitutos” (Lipman, 2003:143), contextos en donde podamos pensar hipotéticamente sin estar involucrados directamente en la discusión, pues los personajes de las historias son sólo ficciones. Sin negar el valor real que esto puede tener, y volviendo al mismo punto que recién abordamos, si la filosofía transcurre en nuestras vidas, ¿por qué será necesario apoyarnos siempre en este tipo de recursos? Si esto se utilizara en conjunto con otros dispositivos quizá tendríamos un contexto más interesante, pero la narrativa ficcional es puesta por Lipman como el medio más idóneo para el *necesario* distanciamiento que la filosofía requiere. Las novelas en el fondo son intentos de reproducir las situaciones que los niños viven cotidianamente, pero: ¿Por qué no comenzar entonces directamente con la realidad misma que ya posee el lenguaje, los objetos, las situaciones, instituciones y problemas de dicho contexto? ¿Qué necesidad hay de poner a esta literatura pedagógica de por medio?

gran capacidad crítica y fundamento el tipo de falacia que sostiene una visión de la filosofía mundial tan reducida, que deja fuera prácticamente *toda* la producción filosófica que no transcurrió en Europa y, recientemente, en los Estados Unidos.

44 Y de la misma forma lo recalca Kohan: “las novelas y manuales están “desactualizados”: toda la filosofía producida al menos en los últimos treinta años está absolutamente ausente de ellos: nada de filosofías posmoderna, poses ructuralista, posanalítica, posmetafísica, posheideggeriana y todos los otros ‘pos’ actuales, incluido el propio pragmatismo. No es un detalle, si la práctica filosofía guarda alguna relación con los problemas que su época plantea y si su programa procura establecer un puente entre las inquietudes filosóficas de los niños y las tesis filosóficas de los filósofos” y luego continúa: “La filosofía producida en América Latina, África, Oriente (medio y lejano) y tantos otros lugares está fuera de esa historia. La historia de la filosofía reconstruida por Lipman es la producida en algunos de los países centrales de Europa y Estados Unidos...” (Waskman y Kohan, 2000:48).

## Conclusiones

Vamos ahora a cerrar este artículo solamente con un breve comentario. Cabe volver a aclarar que estas críticas se han presentado aquí en una versión sintetizada, y que esperamos que las mismas se entiendan no en un sentido destructivo, sino más bien propositivo, orientador, hacia nuevas formas del hacer filosófico de nuestro Siglo. Fue Thomas Kuhn quien enumeró con gran maestría las dificultades de volverse crítico de la propia disciplina. Aunque las prácticas filosóficas existan desde la década de 1920, los próximos pasos que den estos movimientos, que hoy han crecido y siguen creciendo día a día, serán fundamentales en el giro epistemológico que se está dejando ver. La nueva aurora (parafraseando a Nietzsche) de la filosofía podrá sorprendernos mucho si los protagonistas de este cambio se esmeran en no dejarse amedrentar por los “ídolos” (ahora parafraseando a Bacon) de las “costumbres” sobre todo y también de las “malas miradas” de sus compañeros. Es necesario cuidarnos especialmente del espíritu dogmático. Nos parece importante recalcar que no creemos que “lo dogmático” se asocie necesariamente con “lo institucional”, ni tampoco con la “sistematización”, pero sí puede estar ligado a ellos. El espíritu de Brenifier es un excelente ejemplo para nosotros de un espíritu libre en relación a la investigación teórico-práctica, y así también el de muchos profesionales de nuestra área tales como Amir, Barrientos, Berti, Kohan. Ahora, es el momento en que toca a los filósofos un poco de humildad y apertura, para aceptar que la práctica que han venido desarrollando ha desaprovechado enormemente el potencial de lo que tenían entre manos, quedándose encerrada entre unos pocos y asociándose, únicamente, con la erudición. Ya se sabe algo de estas cosas, pero en este camino aún faltan muchos pasos que dar. Podemos sentirnos gratificados con la emoción que significa estar presentes para el nacimiento de una nueva cara, de un nuevo estilo, de una nueva realidad filosófica asociada con la *práctica*. No dejar que la misma quede atiborrada en el pasado y en el esquematismo son cosas que dependerán sobre todo del espíritu dinámico que se proyecte en nuestro ser.

## Referencias bibliográficas

- BARREIRA SANCHEZ, L. (2005). "La lógica de Lipman", in: *Novedades Educativas* N° 169. Buenos Aires.
- BOSCH, E. (1995). *An Interview with Matthew Lipman*. Cataluña.
- BRENIFIER, O. (2005). *Enseñar mediante el debate*. Ederé. México.
- BRENIFIER, O. (2009). *Curso de Filosofía Práctica* (disponible en video a través de internet: <http://www.brenifier.com/espanol/>). España.
- DAISHONIN, N. (2008). *Los escritos de Nichiren Daishonin*. Soka Gakkai Internacional. Alemania.
- DEWEY, J. (2004). *La Opinión Pública y sus Problemas*. Morata. Madrid.
- DUSSEL, E. (1996). *Filosofía de la Liberación*. Nueva América. México.
- DUSSEL, E. (2007). *Política de la Liberación. Historia Mundial y Crítica*. Trotta. Madrid.
- EZLN (2005). *Sexta Declaración de la Selva Lacandona* (<http://www.ezln.org/documentos/2005/sexta.es.htm>). Chiapas.
- FREIRE, P. (2009a). *Pedagogía del Oprimido*. SXXI. México.
- FREIRE, P. (2009b). *Pedagogía de la Autonomía*. SXXI. México.
- KOHAN, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Editorial del Estante. Buenos Aires.
- LIPMAN, M. (1988). *Philosophy goes to School*. Temple University Press. Philadelphia.
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- LIPMAN, M. (2000). *Escribir: cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suki*. Manantial. Buenos Aires.
- LIPMAN, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave ficción*. Gedisa. Barcelona.
- LIPMAN, M. (2006). *El Descubrimiento de Filio Episteme*. CELAFIN. México.
- LIPMAN, M. (2008). *A life Teaching Thinking*. IAPC. Montclair.
- LIPMAN, M. SHARP, A y OSCANYAN, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press, Philadelphia.
- MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa. Barcelona.

SUMIACHER D' ANGELO, David

- PAEZ, N. (2006). "Entrevista a Walter Kohan", *Revista Crearmundos*. España.
- RIVIÈRE, P. (1983). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión. México.
- ROJAS CHÁVEZ, VA. y GÓMEZ RINCÓN, CM. (Comps.) (2007). *Filosofía para Niños*. UNIMINUTO. Bogotá.
- SHARP, A. (2007). "La educación de las emociones en la comunidad de indagación", in: *Filosofía para Niños* (ROJAS CHÁVEZ, VA. y GÓMEZ RINCÓN, CM. (Comps.). UNIMINUTO, Bogotá, pp.63-64.
- SHARP, A. y SPLITTER, L. (1996). *La otra educación. Filosofía para Niños y la Comunidad de Indagación*. Manantial. Buenos Aires.
- SHIPMAN, V. (2007). *Prueba de habilidades de razonamiento de Nueva Jersey* (3ª edición, traducida y adaptada para Latinoamérica por Eugenio Echeverría). CELAFIN. México.
- SOUTO, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- SUMIACHER, D. (2011). *Críticas a la educación filosófica. Hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del siglo XXI*. Tesis de Maestría. UNAM. México.
- WASKMAN, V. y KOHAN, W. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Novedades Educativas. Buenos Aires.



## El *cuidado* en la educación: análisis desde la perspectiva lipmaniana

PADILHA HENNING, Leoni Maria

*Universidade Estadual de Londrina, Brasil.  
leoni.henning@yahoo.com*

### Resumen

El tema central sobre el cual versa el presente trabajo es el “*cuidado*”. Partiendo de una presentación que coloca la problemática en evidencia, procuramos sugerir la amplitud y la complejidad del tema, para que, posteriormente, nos aproximemos a la educación llegando al contexto deseado para trabajar con los conceptos presentados: el pensamiento cuidadoso en Matthew Lipman. Para el autor, nuestra tradición intelectual viene gradualmente profundizando lo que es propio del pensamiento crítico como instancia que se distancia de aquello que designamos como lo emocional, lo afectivo, o el conjunto de las manifestaciones de los sentimientos humanos. Lipman, al oponerse radicalmente a esa comprensión, propone el concepto de razonabilidad que implica la conjunción del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Es sobre este último que nuestra investigación bibliográfica busca captar las informaciones, para realizar algunas reflexiones, desde nuestro punto de vista, importantes para el ámbito filosófico-educacional.

**Palabras clave:** Cuidado, pensamiento cuidadoso, educación, Matthew Lipman.

### *Caring in Education: Analysis from the Lipman Perspective*

#### Abstract

The central theme of this article is “caring.” Starting with a presentation that reveals the problem, the study suggests the breadth and com-

plexity of the theme in order to later approach education, arriving at the desired context for working with the concepts presented: caring thinking in Matthew Lipman. For the author, our intellectual tradition is gradually deepening what is characteristic of critical thinking as a platform that moves away from what we designate as the emotional, the affective or the whole set of demonstrations of human feelings. Lipman, being a radical adversary to this understanding, proposes the concept of reasonableness, which implies the conjunction of critical, creative and caring thought. This bibliographical study seeks to collect information about the latter in order to elaborate some reflections which, according to the authors' viewpoints, are important for the philosophical-educational field.

**Keywords:** Caring, caring thought, education, Matthew Lipman.

## Introducción

Generalmente, mencionamos el “*cuidado*” cuando tratamos del celo necesario que debemos dedicar a la salud, al medio ambiente, a la conservación, a la belleza y/o higiene personal, a los niños como dependientes de la atención y del tratamiento de los adultos, a los portadores de necesidades especiales, entre otras. No es ese el sentido que directamente queremos ofrecer al proponer el tema “el cuidado en la educación”, aunque el perfil del asunto permita la aproximación, de modo indirecto, a los múltiples aspectos presentes en los tratamientos antes ejemplificados.

El interés con el que nos ocupamos aquí se relaciona directamente con la propia humanidad, la cual requiere una atención especial, desvelo, cautela para que se desarrolle y se perfeccione en vista del proyecto que perseguimos para la constitución de una sociedad mejor. En ese sentido, la pregunta sería: ¿En qué dimensión de la vida humana debería estar presente el “*cuidado*” para la promoción del hombre y de la sociedad de la cual forma parte? ¿Sería la educación el lugar *par excellence* en el tratamiento del “*cuidado*”? Pero, ¿qué significa que se deba tener “*cuidado*” con el desarrollo o con la construcción humana? ¿Sería por la fragilidad de lo humano? ¿De su dependencia a otras acciones más directas a riesgo de sucumbir, de no desarrollarse?



Podemos iniciar esta discusión introductoria, destacando la idea encontrada en muchos autores sobre *educación como necesidad humana para la sobrevivencia de la especie y de la cultura*, cuyo sentido nos lleva a la afirmativa de que debemos tener cuidados permanentes con lo inmaduro, con aquello que está en crecimiento o en desarrollo. Pero, si consideramos al ser humano, de otro modo, como quiere Freire, por ejemplo, como un ser en continuo proceso de finalización, por ser inconcluso hasta la muerte, donde reside la razón más importante de su educabilidad, constatamos además que el hombre requiere permanentemente atención y cuidado. Siguiendo una tradición de carácter fenomenológico, la educación, de esta manera, se ve como una innegable oportunidad de conferir autenticidad al existir o de mostrarle al hombre las infinitas posibilidades para su existencia, tornándolo abierto a las más insospechadas realizaciones. Otro sentido sobre el cuidado, nos lo ofrece Heidegger cuando sugiere que “[...] o *ser-ai* se empenha a cada instante em cuidar de si mesmo, em um processo de apropriação de si próprio apontando o modo de ser do indivíduo, mediante o esforço constante de compreensão de seu ser e do ser das coisas em geral”, como nos explica Roberto S. Kahlmeyer-Mertens (2008, p.27). Y en esa dirección dice Mertens (p.25): “Heidegger pensa o *ser-ai* como uma existência em aberto, a ser *perfeita* por um cultivo continuado, permitindo afirmar que a essência do homem estaria no existir e que essa, por sua vez, seria um cuidar por ser e continuar sendo autenticamente”. Nos damos cuenta de esta manera, de la importancia que la noción del “*cuidado*” conquistó en el ámbito del pensamiento del filósofo alemán.

Se conoce bien también la “ética del cuidado de sí mismo” como práctica de la libertad en la reconstrucción del sujeto que enfrenta la sumisión, producida en el conjunto del pensamiento del francés Michel Foucault. Como explica Alípio de Sousa Filho (2008), esta noción foucaultiana de la experiencia ético-moral e intransferible de los sujetos que se piensan, tiene su base en la consideración de que “el cuidado de sí no es el cuidado de intereses (riqueza, privilegios, poder), es un ‘ejercicio filosófico’, es un cuidado ético-moral de sí mismo, orientado para una estilización de la

vida, una estética de la existencia, para artes de la existencia” (Filho, 2008: 18), o sea, una práctica de la “desideologización” en el enfrentamiento del poder.

De acuerdo con el *Dicionário Houaiss*, etimológicamente, la palabra “*cuidado*” presenta la misma raíz que “*pensamiento*” originándose del vocablo latino *cogitare* y en su uso como adjetivo significa, entonces: pensado, meditado, reflexionado, supuesto. Como por ejemplo: “una declaración cuidadosa”, o sea, una declaración bien analizada, bien pensada o hecha examinándose; o, “una obra cuidadosa” o sea, una obra bien hecha, bien articulada. Como sustantivo masculino, la misma palabra, sin embargo, presenta un componente más emocional, por ejemplo, cuando usamos las expresiones: “leyó el texto con cuidado”, o sea, con atención, con dedicación; o, “el enfermo no requería cuidados” o, le no generaba preocupaciones o inquietudes; y, además “aquel trabajo está bajo sus cuidados” o bajo su responsabilidad. Con esos ejemplos percibimos que la palabra “*cuidado*” sugiere significado intelectual o cognitivo y emocional o afectivo. De ese modo, además de los aspectos cognitivos de la palabra referidos al celo discriminatorio, analítico, típico de los cuidados intelectuales en la realización de un trabajo o tarea, percibimos también, un sentido adicional a los pedidos emocionales del llanto de un niño o de otro, en estado de aprendizaje o en franco diálogo con su profesor o, además, cuando trabaja con sus colegas en el esfuerzo de aprender. Tales situaciones evidencian cuan denotativos pueden ser esos ejemplos de una invocación celosa para que los propósitos se cumplan y, efectivamente, se realicen.

Esa conexión de la palabra “*cuidado*” con “*pensamiento*” nos remitimos nuevamente al pensamiento heideggeriano.

“O pensável!” dá a pensar. Ele dá o que ele tem em si. Ele tem o que ele próprio é. O que maximamente a partir de si mesmo dá a pensar – o que mais cabe pensar cuidadosamente – deve mostrar-se no fato de ainda não pensarmos. O que quer dizer isso agora? Resposta: ainda não atingimos propriamente o âmbito disso que, a partir de si mesmo e antes de tudo e por tudo, “gostaria” de ser pensado. Por que ainda não atingimos tal instância? Seria, talvez, porque nós, homens, ainda não

nos voltamos suficientemente para o que permanece como o que cabe pensar cuidadosamente? Neste caso, o fato de que ainda não pensamos seria uma mera negligência por parte do homem. Assim sendo, este mal precisaria poder ser humanamente remediado através de medidas convenientes em relação ao homem (Heidegger, 2001: 114).

Refiriéndose al filósofo alemán, Nel Noddings (1992) afirma que Heidegger “[...] descreveu o cuidado como o Ser da vida humana [...] A partir desta perspectiva, nós estamos mergulhados no cuidado; ele é a realidade fundamental da vida” (Heidegger, p. 15, Traducción nuestra).

Guardadas las debidas reservas sobre la complejidad del pensamiento heideggeriano, lo que nos interesó hasta ahora fue principalmente la reivindicación que hizo el autor alemán con relación al “*cuidado*” en la esfera del pensamiento, lo que nos lleva al trabajo de Matthew Lipman (1921-2010) a pesar de las nuevas direcciones que ofrece a las cuestiones de los vínculos entre “*pensamiento*” y “*cuidado*”. Otro aspecto importante con relación a este análisis introductorio a partir del texto y a los propósitos planteados, son las imbricaciones de la cognición y de la emoción presentes en la esfera del “*cuidado*”. Y además, otra noción relativa a nuestros intereses, antes sugerida, que trata sobre la vinculación del “*cuidado*” con las cuestiones del interés en los beneficios de lo humano y en su educación, puesto que educar al hombre representa una inversión en su “*humanidad*”, o sea, en las relaciones formativas que van más allá de su desarrollo intelectual, competencia profesional o técnico, y así en adelante.

## **1. El pensamiento cuidadoso en Lipman y sus implicaciones**

El *caring thinking* ha sido traducido para el portugués como el pensamiento cuidadoso, atento, afectuoso, valorativo o ético. Buscaremos desarrollar en esta parte la explicación de esos adjetivos en el contexto del autor norteamericano.

Aunque Lipman ya había anunciado en la 1ª edición de su *Thinking in education* (1991), y en el resto de su trabajo, la importancia del aspecto del “*cuidado*” y de la atención presente en el “pensamiento de orden superior”, es en la 2ª edición (2003: 261-271), donde le dedique un capítulo especial a ese tema. Anteriormente, en 1995, el autor ya había publicado un artículo en el *Inquiry: critical thinking across the disciplines*, con el título: *Caring as thinking* en el cual establece como objetivo “[...] mostrar aquí que existe una tal coisa como o ‘pensamento cuidadoso’, e que ele é o terceiro pré-requisito para o pensamento de ordem superior” (Lipman, 1995: 01. Traducción nuestra), refiriéndose evidentemente a los otros dos aspectos: el crítico y el creativo.

Así, el *caring thinking* lo propone Lipman como una de las dimensiones de la actividad de pensamiento que ejecutamos ante el mundo, el cual nos presenta aspectos no simplemente aprehensibles por la racionalidad de perfil preciso, objetivo, claro y asertivo, propia de la ciencia, por ejemplo. Por ese motivo, el autor prefiere la razonabilidad a la racionalidad pura, como objetivo de la enseñanza de la filosofía, pues la primera es “[...] a racionalidade temperada pelo julgamento” (Lipman, 2003: 11. Traducción nuestra), o sea, toma en consideración las relaciones, las cuales pueden ser descubiertas o inventadas. Tales relaciones son conexiones o disyunciones establecidas entre medio-fin, parte-todo, causa-efecto, etc., observadas por el juicio – si la enseñanza promueva el pensar bien – y que permiten la aprehensión del sentido. En la secuencia de su argumentación, afirma, “As escolas, como os tribunais, estão sob o mandato da racionalidade, mas numa sociedade democrática precisamos, sobretudo, de cidadãos razoáveis.” Más adelante, todavía añade:

A educação pode ser vista como o grande laboratório para a racionalidade, mas é mais realista vê-la como um contexto no qual as pessoas jovens aprendem a ser razoáveis de maneira que elas possam crescer para se tornarem cidadãos razoáveis, companheiros razoáveis e pais razoáveis” (Lipman, 2003: 22).

Así, para la conquista de la razonabilidad, el pensamiento debe añadir las dimensiones de la criticidad (o racionalidad, racio-

cinio y logicidad) y de la creatividad (o capacidad de innovar, crear e imaginar), también el cuidado (o sensibilidad, sentimiento, afectividad), so pena de arriesgarse al punto de tornarse indiferente, apático e insensible. Eso significa que nuestro pensamiento también está impregnado por las emociones, una dimensión muchas veces olvidada por los educadores, los cuales han invertido más en la aprehensión de conocimientos, en la capacidad de raciocinio, cálculos y en las nociones memorizadas, bien almacenadas. Los seres humanos son emocionales, cuyos sentimientos jamás podrán ser desconocidos.

Basado en Antonio Damásio, Lipman (2003: 128) discute la diferencia entre emoción y sentimiento. Mientras la primera se refiere a la relación ecológica entre el organismo y el mundo, como, por ejemplo, el miedo de algo concreto y exterior, el segundo expresa un dolor en alguna parte del cuerpo o cualquier otra sensación interna. De cualquier forma, son constituyentes del pensamiento cuidadoso.

Así, para que haya un programa de educación volcado sobre la democracia, para la construcción de una sociedad más participativa e igualitaria, es necesario que desarrollemos la empatía, la capacidad para el diálogo, lo cual presupone la palabra hablada, pero también oída con respeto y cuidado con el otro. Es necesaria además, la capacidad de espera, de tolerancia y de paciencia entre los individuos, alertándose y manifestándose a la vez, apropiada para el posicionamiento en una discusión. De esa forma, al hacerse atento y atencioso, interesado, preocupado por su alrededor pasan a ser rasgos importantes inherentes al pensamiento volcado para la razonabilidad. La manifestación de la eticidad en estos procedimientos contribuirá, sin dudas, a una formación social menos deshumana y más equitativa, donde cada uno tendrá garantizado su lugar para participar de forma menos conflictiva, prejuiciosa o desigual.

Todos esos puntos referidos al “*cuidado*”, aquí relatados, traen otras implicaciones y se extienden a otras dimensiones más amplias de la convivencia sociopolítica y, por qué no, planetaria y global.

## 2. Formación ética del cuidado

Podemos todavía inspirarnos en las palabras de Freire (1997) para ilustrar el subtítulo propuesto. Dice el educador y filósofo de la educación brasileña:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar (Freire, 1997: 37).

Así, la dimensión ética del “*cuidado*” no puede ser sustituida en la educación, ni debe ser relegada a un plano secundario con relación al énfasis en los conocimientos que deben ser aprendidos por los educandos. Conocer implica también una aprehensión sensible y amplia de las relaciones que forman parte del mundo humano, el cual no se reduce a una única explicación reduccionista, ni tampoco cercenadora, decisiva o autoritaria.

No obstante la innovación de Lipman en traducir esos elementos de su filosofía en un programa de enseñanza de esta asignatura, donde encontramos desde el origen griego el entendimiento de que la sabiduría se constituye un amalgama de atributos de Verdad, de Belleza y de Virtud. El ideal del hombre Bello y Bueno está presente, por lo tanto, en el ejercicio de la filosofía que se practicaba ya en la *polis* griega según los propósitos fundamentales de la *paideia*. Además, considerando la propia etimología de la palabra filosofía, *philo-sophia*, somos llevados al sentimiento de amistad, de amor, de celo por el conocimiento y por los puntos que unen los pares en el diálogo y en el crecimiento conjunto. Es más que “saber”, pero es exigente con el sentimiento de amor y de amistad como prerrequisito para la entrada de cada uno en la cultura intelectual y ciudadana, transformándose simultáneamente, en su propio cultivo y desarrollo.

Hay muchos otros intelectuales que insisten en la no disociación de la ética y de estética en el contexto de la criticidad, como

por ejemplo, Paulo Freire (1921-1997), cuyo trabajo en vista de una educación conscientizadora y una enseñanza promotora de la práctica de la libertad se colocó en el paredón internacional. Dice el autor brasileño:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos (Freire, 1997: 36).

¿Cómo, mientras tanto, se puede enseñar a ser ético? Lipman se esforzó para proponer algunos procedimientos facilitadores de esa difícil tarea, en vista de la realización de su mayor objetivo, o sea, el desarrollo del pensar bien, fundado en la razonabilidad. Así, entiende que el proceso del pensamiento en el aula debe posibilitar su autocorrección constante. Pero, para que eso pueda ocurrir es necesario que se desarrolle la capacidad de oír al otro, ser sensible a las diferentes perspectivas, respetar el turno de los otros al situarse en el diálogo, saber, por fin, vivir y convivir en una comunidad. Tales normas no deben ser impuestas, sino negociadas y conocidas por todos. Efectivamente, para que la intersubjetividad ocurra en el contexto de las *comunidades de investigación* dispuestas en las aulas, se hace necesario que haya empatía, apertura, disposición y un gusto particular por la discusión y por el debate por parte de sus integrantes.

Otro aspecto de esos procedimientos sugeridos por el autor, enfatiza la capacidad valorativa del pensamiento, o sea, aquella que permite que cada cual pueda comparar, decidir y escoger ante las variadas posibilidades disponibles en el aula y fuera de ella. Se trata de la “tomada de posición” ante lo que se ve como importante

en un determinado momento o en una situación particular, del “hacerse comprometido y responsable”, del “sentirse preocupado e interesado” con una problemática que exige enfrentamiento. O sea, tal capacidad apreciativa permite una visión de conjunto sobre las relaciones en curso, que no responder a la teoría, sino que exige la acción. Cuando apreciamos verdaderamente la lucha que se nos demanda a favor de aquello que valoramos. En ese sentido, la valorización posibilita el establecimiento de criterios para la evaluación necesaria de nuestro desarrollo, no solamente cognitivo, sino también emocional y social.

Efectivamente, el “*cuidado*” es activo, pues, es a partir de él es que podemos intervenir y, realmente, comprometernos con algo. Así, comprendemos lo que Lipman defiende en su filosofía, afirmando que el pensamiento y la acción no pueden ser considerados separadamente, pero que, efectivamente, un pensamiento bien elaborado redundará necesariamente en una acción bien realizada. Las acciones denotan necesariamente sentidos, los cuales se encuentran en las articulaciones de las relaciones establecidas en consecuencias de las acciones que emergen. Hay un lenguaje en las acciones tanto como en las palabras emitidas por alguien, lo que nos lleva a que comprendamos que hay, del mismo modo, sentidos y conexiones en ambos contextos. En ambos casos, aparece el elemento de la cognición presente, puesto que hay un juicio en su realización y, por consecuencia, hay emociones y sentimientos. Basado en Buchler, el filósofo argumenta que “Todo juzgamento [...] é expressivo da pessoa que o realiza e é apreciativo do mundo desta pessoa” (Lipman, 2003: 268).

Siguiendo las orientaciones de John Dewey (1859-1952), uno de sus autores preferidos, en lo relacionado a la noción de experiencia, Lipman entiende que en el medio en que nosotros vivimos y actuamos, sufre las acciones practicadas por otros factores ahí presentes, y reaccionamos. En ese sentido, somos seres *afectados* por nuestras circunstancias, somos *sensibles* a sus elementos, *reaccionamos* de forma positiva o no, sentimos placer, dolor y lo percibimos de las formas más variadas. Es necesario, por lo tanto, que consideremos los aspectos emocionales del pensamiento. Ta-



los aspectos deben ser tomados en consideración, una vez que la afección a la cual nos referimos es determinante para el bienestar individual y social, como seres colectivos que somos.

Mientras tanto, Lipman ha llamado la atención de que a la educación le ha sido imputada la tarea principal de garantizar conocimientos a los estudiantes, lo que para él es inapropiado que ella sea entendida como la única y la más importante. Pues, el cultivo del conocimiento seguirá su ritmo más seguro si ocurre posteriormente y a partir del terreno fértil ofrecido por la razonabilidad. Son tuyas estas palabras: “[...] o curso que devemos seguir é fixar a nossa atenção ao aprimoramento da razoabilidade e do julgamento como objetivos da educação e, então, conceder a transmissão de conhecimento a ser ajustado de modo apropriado” (Lipman, 1991: 249. Traducción nuestra). El autor señala muchas situaciones a lo largo de su argumentación, que a pesar de mucho conocimiento, muchos profesionales no han demostrado una capacidad para enfrentar situaciones problemáticas con parsimonia, dedicación y cuidados requeridos.

### **3. El papel de la emoción y del sentimiento en el *caring thinking***

Lipman parte en su reflexión del papel que la emoción ejerce en el pensamiento, retomando la perspectiva negativa de la tradición cartesiana que la tomó como causa del error y de la falsedad. Recuerda todavía la tendencia de algunas personas al referirse a las emociones como algo que nos ocurre de forma descontrolada o sin la posibilidad de su dominio. Mientras tanto, el autor afirma: “O pensamento emocional é uma forma de pensamento e o pensamento cuidadoso é uma forma de pensamento emocional – num sentido. É neste sentido que nós podemos afirmar que todo o pensamento cuidadoso é pensamento emocional, mas nem todo pensamento emocional é pensamento cuidadoso”. (Lipman, 2003: 130. Traducción nuestra). De ahí, la necesidad de una apropiada educación moral en la cual se sobreentiende la importante presencia del componente de las emociones, cuyas orientaciones ya son, de algún

modo, establecidas desde muy temprano por la familia, por ejemplo. Tomando eso por base, es posible, en su visión, introducir esa preocupación en los objetivos educacionales formales.

O que precisa ainda ser considerado é a *adequação* desta ou daquela emoção numa dada circunstância. Num sentido, elas podem ser consideradas inapropriadas porque elas não são solicitadas, porque elas não respondem às *exigências* da situação ou às necessidades do contexto no qual elas fazem a sua aparição. Em outro sentido, elas podem ser consideradas inapropriadas porque elas são injustificáveis: As *razões* que oferecemos como suporte são falhas. Gargalhar num funeral pode ser inapropriado nos dois sentidos, enquanto chorar num casamento pode ser apropriado em ambos os casos (Lipman, 2003: 131. Traducción nuestra).

Basado en esas reflexiones, Lipman da muchas sugerencias didácticas y pedagógicas y discusiones a partir de esa problemática, dentro de las cuales pueden ser citados los ejercicios de lenguaje a través de palabras reveladoras de emociones en los niños, en cuya secuencia él sugiere que se hagan relaciones de estas emociones con otras, con ideas y conceptos, etc. (Lipman, 2003: 132-138). Así, podemos observar a partir de las enseñanzas del autor, que:

O pensamento cuidadoso é um caso paradigmático de pensamento emotivo. Além do mais, um vocabulário relevante é preciso para pensar, discutir e aprender sobre emoções. Consequentemente, nós podemos concluir que se nós queremos educar as crianças em relação às emoções, é preciso um vocabulário sobre o que é de valor e como valoramos (Lipman, 2003: 138. Traducción nuestra).

El filósofo aclara las otras relaciones posibles entre el pensamiento emocional y el cuidadoso:

Nós não podemos pensar emocionalmente sobre alguma coisa sem ter cuidado com ela, do mesmo modo como não podemos nos encarregar de algo, sendo ele bom ou mal, bonito ou feio, sem que ele nos dê uma fração de significado ou de importância. E então, neste segundo sentido, eu teria de dizer

que o pensamento cuidadoso é emblemático ou paradigmático de todas as formas de pensamento emocional (Lipman, 2003: 130. Traducción nuestra).

A partir de esas consideraciones, podemos percibir que Lipman se coloca en posición radicalmente contraria a aquellos que separan el pensamiento emotivo o emocional del pensamiento crítico, teórico o intelectual. Pues, llama la atención para la constatación de que aún para el último son necesarios requisitos emocionales como la apreciación de los calificativos que el segundo exige: la consistencia, la precisión, etc. Mientras tanto, el pensamiento crítico se asocia frecuentemente a la argumentación, al raciocinio, a la deducción o inducción, y en adelante. Normalmente, nosotros no percibimos cuánto las emociones dirigen y dan sentido a nuestra investigación y a nuestro pensamiento. Lipman dice: “Sem a emoção, o pensamento seria raso e desinteressante [...] Cuidar é focar naquilo que respeitamos, para apreciar a sua grandeza, para valorizar o seu valor” (Lipman, 2003: 262. Traducción nuestra). Cuidar es todavía la manera diligente y celosa para que elaboremos nuestro propio pensamiento, pero también, expresa el cuidado simultáneo que manifestamos con relación al pensamiento de aquél que está abierto a recibir aquello que elaboramos – como lo que sucede en el contexto del diálogo en la comunidad de investigación, por ejemplo.

### Consideraciones finales

Dentro de muchas perspectivas de análisis posibles con relación al conjunto de sugerencias del pensador norte-americano, podemos destacar importantes *insights* producidos en el conjunto de su pensamiento filosófico-educacional. Para la elaboración de este artículo, se seleccionó la cuestión del “pensamiento cuidadoso”, una vez que, según nuestra visión, ésta ofrece contribuciones significativas a la educación y se sustenta en un análisis bien argumentado. Sin dudas, si entendemos la educación como un más allá de la instrucción, de erudición o entrenamiento para la ejecución de tareas especializadas, o sea, como “formación humana” según el sentido amplio que la expresión ofrece; el “*cuidado*” deberá en-

trar necesariamente en la agenda de discusión. Sin tal consideración, se torna difícil el desarrollo integral de los seres humanos, como aquellos constituidos por una pléyade de aspectos que deben ser desarrollados en equilibrio y armonizados en sus acciones y en sus pensamientos manifiestos con las más variadas situaciones donde se encuentren.

Vimos con Lipman que “*cuidado*” tiene que ver con la formación ética y moral, emocional, sociopolítica y humana. En el primer caso, se refiere a la capacidad apreciativa de los individuos, al juicio valorativo, a la consciencia sobre las acciones morales y las implicaciones de éstas en el proceso de la existencia personal y social. Tomando en consideración el componente emocional de las particularidades humanas, percibimos que las emociones son como condimentos que dan sabor a las actitudes, a las deliberaciones y a los esfuerzos obtenidos por la conquista del conocimiento. Por fin, el “*cuidado*” debe ser cultivado como elemento desencadenador de una convivencia social más apropiada a individuos realmente educados. En ese sentido, que neguemos las particularidades emocionales, afectivas y valorativas de los humanos y, más todavía, minimizar el peso que las mismas deflagran en la grandeza de las acciones en general y en la negación del bienestar individual y social; es negar, igualmente, la importancia que debemos imputar al aspecto determinante de la educabilidad humana con relación a la esperanza permanente que hemos cultivado en vista de la mejoría de la propia sociedad. Pues, sin la “*educación del cuidado*” parece que se pierden los objetivos que comprometen la formación del hombre para el convivio social y, concomitante a esto, para su propio cultivo como ser en permanente revisión y construcción de sí mismo. Esta meta se muestra como punto inicial para que nos hagamos seres razonables, sensibles con nosotros mismos en la medida que nos preocupamos y prestamos atención a nuestro propio pensamiento y acciones, los cuales ocurren únicamente en la convivencia de seres que poseen los mismos objetivos para ennoblecer la vida en colectividad. El programa educacional propuesto por Lipman se constituye de ese modo, en una óptima alternativa para esa inversión en el hombre visto a partir de otra perspectiva filosófico-educacional.

## Referencias bibliográficas

- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- HEIDEGGER, M. (2002). “O que quer dizer pensar?”, Tradução: Gilvan Fogel. In: *Ensaio e conferências*. 2ª. Edição. Pp. 111-124. Vozes, Universidade São Francisco. Petrópolis – RJ, Bragança Paulista – SP.
- HOUAISS, A. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Objetiva. Rio de Janeiro.
- KAHLMAYER-MERTENS, R. (2008). *Heidegger & a Educação*. Autêntica Editora. Belo Horizonte.
- LIPMAN, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press. Cambridge.
- LIPMAN, M. (1995). *Caring as thinking. Inquiry: critical thinking across the disciplines*. v. 15, n. 1.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education*. 2a. Ed. Cambridge University Press. Cambridge.
- NODDINGS, N. (1992). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press. New York and London.
- SOUSA FILHO, A. (2008). “Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística”, in: Albuquerque Júnior, Durval Muniz de; Veiga-Neto, Alfredo; Sousa Filho, Alípio de. (Org.). *Cartografias de Foucault*. 1ª ed., v. 1, p. 13-26. Autêntica. Belo Horizonte.



## A pedagogia da Comunidade de Investigação no contexto da formação humana

BÜTTNER, Peter

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.  
peterfil@terra.com.br*

### Resumen

La autonomía del pensamiento humano hace posible eliminar hechos de la vida, sabiendo y respetando las leyes y la lógica del universo. Este potencial califica satisfactoriamente, por medio de una educación apropiada como, por ejemplo, la *Pedagogia de la comunidad de la investigación*, el fortalecimiento del pensamiento crítico-creativo-cuidadoso para la *formación humana* de la acción competente y de la concepción holistica interdependiente con el mundo, fortalecedora del carácter y de todas las funciones personales y sociales de la vivencia, necesarias para la solución de los problemas, para los cuales es deficiente la *instrucción* tradicional. Las propuestas sugeridas van a contribuir a la constitución y práctica de esta formación. Se considera la pedagogía lipmaniana adecuada para lograr esto, dado que con ella los estudiantes pueden desarrollar un pensar y actuar competentes y metacompetentes y, con ello, su conciencia crítica.

**Palabras clave:** Autonomía del pensamiento, Comunidad de investigación, Pensar crítico-creativo-cuidadoso, Formación humana crítica.

### *Regarding Pedagogy in the Research Community in the Context of Human Education*

#### Abstract

The autonomy of human thought makes it possible to eliminate the deeds of life, knowing and respecting the laws and logic of the uni-

Recibido: Noviembre 2010      Aceptado: Febrero 2011

verse. This potential qualifies satisfactorily through an appropriate education, such as, for example, *Pedagogy in the Research Community*, the strengthening of critical-creative-caring thinking for human training in competent action and in the holistic conception that is interdependent with the world, that strengthens character and all the personal and social functions of living needed for solving problems, for which traditional instruction is deficient. The suggested proposals will contribute to setting up and practicing this training. Lipman's pedagogy is considered appropriate for achieving this, given that, through it, students can develop competent and meta-competent thought and action and, consequently, critical awareness.

**Keywords:** Autonomy of thought, research community, critical-creative-careful thinking, critical human education.

### Considerações preliminares

A origem de aspectos educacionais encontramos, cerca de 3,5 bilhões de anos atrás, no momento histórico em que a alga *Zygnophycee* aprendeu a *distinguir, conhecer e escolher* os elementos energéticos de seu mundo exterior, a água do mar. Para estas primeiras atividades meramente biológicas da vida não temos outros verbos que não estes das categorias do pensar e conhecer que se encontram em nossa própria natureza e determinam, desde o início da vida, a relação entre o organismo vivo e seu mundo exterior.

Por esta e outras mais razões, o processo do conhecimento e da vida – incluídos percepção e sentimento, emoção e comportamento – não são estruturas fixas e separadas, mas um único e idêntico processo permanente e aberto de autogeração e autossustento, adaptação, aprendizagem e produção de um mundo. Nas teorias dos cientistas contem-porâneos, tais como Maturana, Varela, Ditfurth e Capra, encontrei a confirmação desta concepção. Temos de ter presente, não obstante, que com a conquista da autonomia do pensar e criar pela espécie humana, no longo decorrer da evolução, este processo não é mais meramente natural, mas natural-cultural e, por meio de sua situação natural-cultural, o ser humano se fez a si mesmo gerente da evolução. Com isso os seres humanos podem eliminar os acasos em sua vida. Agora os humanos devem decidir,

eles mesmos, como sobreviver, como viver e conviver, conhecendo e respeitando mais e mais as leis e a lógica do universo.

Assim, com este potencial e com esta necessidade de pensar por si mesmo, o homem, em toda a sua história, produziu saberes e concepções de mundo. Muitos dos conhecimentos que construiu foram reformulados, ampliados e, muitas vezes, superados, para estarem de acordo com a vida, justamente porque viver e conhecer são o mesmo processo permanente e aberto de autogeração e autossustento, adaptação, aprendizagem e produção de um mundo, como frisado um passo anterior.

O saber e agir humanos, no entanto, não estão sempre de acordo com a vida e com as leis do cosmos. A liberdade humana é capaz de escolher tanto o que é próprio da vida quanto aquilo que a destrói. E mais: o maravilhoso potencial intelectual com que nasce o ser humano só se desenvolve e se habilita, em analogia a uma semente, quando *plantado na terra fértil e úmida* de um ambiente educacional que propicia e instiga o desenvolvimento de suas habilidades e competências de aprender e pensar, conhecer e criar com sensibilidade ao contexto, qualidades necessárias para viver com dignidade, competência e plenitude humana.

## 1. A genialidade de Matthew Lipman

Esta genialidade consiste, sobretudo, no fato de Lipman ter visto, com clareza, que o maravilhoso potencial intelectual humano só se desenvolve e se capacita adequadamente, quando se propicia e instiga com procedimentos apropriados o desenvolvimento de suas habilidades e competências já na infância e, desde os três anos de idade, então, em *Comunidade de Investigação*, método criado por Lipman, apropriando o diálogo socrático para aulas com crianças e jovens, explicitando e completando sua metodologia. Neste, a educação consiste em instigar e promover o desenvolvimento indispensável das habilidades e competências cognitivas, criativas e socioafetivas, de preferência no diálogo democrático, investigativo e reflexivo, interativo e autocorretivo, sobre temas transversais, específicos e relevantes, estimulando a atividade e a



interatividade dos alunos, o pensar por si mesmo, a habilidade de criar e recriar com critérios, coragem e cuidado. Para isso, o professor não pode ser autoritário, sabedor infalível de tudo. Ele precisa de capacidade para provocar os alunos e para reger um diálogo comunitário e interativo. Assim pode fazer seus alunos vivenciar uma *comunidade de investigação* capaz de fazer suas próprias regras, baseadas em respeito mútuo, habilitada na autocorreção e no diálogo. Esta é a educação voltada para a responsabilidade, solidariedade, cooperação, justiça e democracia. O objetivo-base é desenvolver, no aluno, as habilidades dum pensar crítico-criativo-cuidadoso, capaz de discernir o certo do errado e de julgar coisas, fenômenos, teorias e afirmações criteriosamente, não considerando imutável e final o que já foi dito e feito, mas avançando na busca de novos conhecimentos.

A experiência demonstra que os educandos, desse modo, se capacitam para conquistar saberes e procedimentos necessários a um mundo em que é possível viver dignamente e feliz, e compartilhando uma sociedade com vida de qualidade.

A disciplina para esta educação é, sobretudo, a Filosofia, tão apenas quando praticada, cultivada e vivenciada como educação do pensar crítico-criativo-cuidadoso. Melhor seria que a Filosofia assim compreendida não fosse uma disciplina isolada das demais, mas uma mentalidade, metodologia e atitude em todas as disciplinas, pois, temos apenas um processo de vida e, portanto, só um processo do conhecimento. Evidentemente, esta disciplina não substitui as demais, antes contribui para elas, municiando *ferramentas afiadas* para o processo de pensar e aprender. Vale evidenciar que, neste processo, bom-senso é tão importante como conhecimento e que a felicidade não se distancia daquele que age com bons pensamentos, com boas razões, porquanto o pensamento faz o ser humano. É a mente humana que descobre, pensa e cria a realidade, tanto a material como a espiritual. Daí, é a mente sadia, hábil e competente, crítico-criativo-cuidadosa que pensa, preserva e cria o mundo material sadio e ajustado de acordo com as leis do universo, criando e ajustando a sua realidade com critérios razoáveis em visão do todo do mundo.

Lipman viu com notável genialidade que, sendo assim, as escolas deveriam ter como atividade principal o fortalecimento do pensar, em vez de deixá-lo apenas como consequência casual e eventual. Com isso tocamos em cheio no aspecto educacional principal da *formação humana*. Esta é muito mais do que apenas ensino, que consiste, no mais das vezes, em repassar a outros ensinamentos prontos sobre alguma coisa, transmitir uma doutrina ou inculcar em alguém opinião, ponto de vista ou princípio sectário. A atitude do filosofar, no sentido da *Filosofia para Crianças* de Lipman, está em contexto com a formação humana que hoje em dia e no futuro necessitamos. Por certo, esta formação não é invenção de Lipman, mas a capacitação das crianças e jovens com o pensar crítico-criativo-cuidadoso descortina horizontes, faz descobrir e elucidar valores, força a responder a desafios e apaixonar para a busca da verdade. Nesta visão podemos afirmar, portanto, que a *Filosofia para Crianças* é uma invenção genial para a formação humana, mesmo após a infância e a adolescência. Isto, não há dúvidas, se torna mais evidente quando nós nos conscientizamos de alguns princípios deste filosofar formativo.

## **2. Em busca da formação humana que hoje em dia necessitamos.**

Em busca de novo paradigma para a educação já se exibiram diversos princípios que devem ser respeitados no processo de sua construção, seja quanto à mentalidade pedagógica, seja quanto à metodologia e didática. Esta *educação* envolve o filosofar como atitude do pensar *inteligente - crítico-criativo-cuidadoso - e da ação competente, bem no sentido como Matthew Lipman genialmente o propôs.*

Indubitavelmente, a Filosofia é apenas uma entre outras disciplinas na constituição do currículo dum paradigma de educação. Qual seria, então, sua função característica? Fazendo uma analogia com a panificação, podemos comparar as diversas disciplinas com diferentes tipos de farinha e grãos, com água, leite e gorduras, com o sal e os temperos. O *filosofar* seria como o *fermento* que faz toda

esta *massa* crescer progressivamente e transformar-se em *pão de qualidade*, o que, na educação, corresponderia a uma formação com concepção holística do mundo e visão crítica de sua interligação e interdependência *em que toda vida – desde as células mais primitivas até às sociedades humanas, e mesmo até à economia global - é organizada de acordo com os mesmos modelos e princípios básicos: os de uma obra de malha, de fios entrelaçados que se entrecruzam e se comunicam entre si.*<sup>1</sup> Esta realidade exige uma educação do diálogo que capacita para um pensar e agir de maneira *entrelaçada, entrecruzada e de recíproca comunicação*, na vida cotidiana, na economia, na política, na ciência e na sociedade. Afinal, as pessoas e coisas são ligadas entre si por uma recíproca dependência, em virtude da qual realizam as mesmas finalidades pelo auxílio mútuo, a coadjuvação e respectiva compreensão. Foi para esta educação que Lipman criou o método dialógico da *Comunidade de Investigação*, que prima também pela excelência do desenvolvimento adequado das habilidades humanas de sentir, pensar, criar, querer e agir com a necessária competência e eficiência.

Tudo isso é preciso para educar nossas crianças no intuito de torná-las cidadãos de bem, bons profissionais, boas pessoas, gente feliz. Devemos prepará-las para desempenhar os infindáveis papéis sociais de maneira eticamente adequada, competente e crítica, conscientes de sua individualidade e de sua sociabilidade no sentido de domínio e exercício das regras da boa convivência; civilidade, afabilidade e urbanidade.

Podemos dizer que necessitamos de uma formação fortalecedora de todas as funções sociais por nos vivenciadas, que promova a aquisição da cultura e que, a um só tempo, reflita sobre ela e lhe faça a crítica necessária - uma formação promotora do homem, possibilitando a nossas crianças a autopercepção de seres que se distinguem de todo o resto, embora totalmente integrados nele, senhoras de seus próprios caminhos, personalidades livres em suas

1 Citação livre do pensamento de Fritjof Capra.

deliberações e produções, responsáveis por suas ações, capacitadas e prevenidas para solucionar as dificuldades da vida, embora, não raro, imprevisíveis.

Uma dessas dificuldades da vida se tornou um problema mundial. Parece, no entanto, que a maioria dos responsáveis pelos sistemas de educação não o leva em consideração ou, pelo menos, não o julga problema de graves consequências. Dado que este transtorno atinge a humanidade toda, está a exigir grande esforço e determinação para ser solucionado, tornando-se objeto de pesquisas científicas e discussões acadêmicas.

Procurou, a seguir, expô-lo sucintamente para depois desfilar algumas sugestões que possam contribuir para a construção progressiva de um sistema de educação necessária, que inclui também esta dificuldade que desafia nossa capacidade de solucionar problemas com a necessária competência e eficiência, que podem ser conquistadas por meio da pedagogia lipmaniana da *comunidade de investigação*.

### **3. A incapacidade de orientação da maioria dos seres humanos de hoje e a necessidade da formação humana**

Dado que a quantidade de comunicação e orientação, que em nosso tempo se propaga sobre os seres humanos, ultrapassa os limites de sua habilidade mental e da disposição normal dos órgãos de percepção, podemos denotar a incapacidade de orientação da maioria e a necessidade correspondente de orientação razoável. Esta impotência de orientação, de acordo com Löwisch (2000: 4ss), é devida aos seguintes fatos, associados entre si:

- a) a complexidade cada vez maior do mundo vivencial de cada um;
- b) as conexões múltiplas dos conhecimentos científicos para este mundo individual;
- c) a multiplicidade das visões concorrentes da vida e do mundo;
- d) a pluralidade das culturas e etnias, éticas e moralidades, significações, valores e normas;

- e) a extrema especialização das ciências e as responsabilidades no dia a dia da profissão e da vida em geral;
- f) a perda da cultura linguística interdisciplinar das ciências, com o aumento de linguagens altamente especializadas e impossíveis de ser unificadas;
- g) a perda de uma cultura linguística universalmente praticada;
- h) a deficiência de uma base comum de comunicação em forma de um idioma qualificado.

Esta impotência de orientação para decisões e ações autônomas complica, de modo significativo, a complexa questão fundamental para a existência humana: “o que devo fazer?”. O indivíduo, pela incerteza de seus valores e significados, fica impossibilitado de determinar-se a si mesmo, responsabilmente, em situações decisivas. Mais e mais se sente incompetente. Assim, delega sua competência de ação a especialistas, à sociedade, ao governo, à ciência, a funcionários capacitados e, com isso, ele se desfaz de sua autonomia no pensar e agir. Dado que lhe falta qualquer possibilidade de controlar esta delegação de sua competência de ação a terceiros, torna-se dependente destes e, de consequência, impotente, inoperante e ineficiente.

A busca de causadores e culpados desta situação não conduz a nada. *A necessidade de orientação razoável e eficaz* se tornou evidente. Precisamos, nesse andar, de uma educação que prioritariamente propicia a formação da competência de ação dos educandos com base na tradição, na situação atual da ciência, técnica, sociedade e política, com prospecção do futuro. Esta competência de ação não deve ser confundida com competências de ação científico-instrumental, técnica e tecnológica. Tais competências se *ensinam* pela instrução, pelo treinamento, recorrendo a ações pedagógicas. A competência de ação é meta da *formação humana crítica-criativa-cuidadosa*, devendo ser compreendida como competência de ação pessoal.

A fim de aquilatar a diferença entre educação-ensino e educação-formação, passo a explicitar, sucintamente, as características de cada uma.

#### 4. A diferença entre educação-ensino e educação-formação

A *educação-ensino* é toda ação pedagógica – profissional ou não –, no sentido de procedimento de influência direta ou indireta sobre o educando. Objetivos, entre outros, são ensinamentos de limpeza e higiene, mediação e transmissão de costumes da família e das virtudes secundárias de comportamento correto, pontualidade, delicadeza, decência. Assim, na área socializante, se pretende alcançar a mediação de normas, sua observação e a aplicação de sanções. Já na área cultural e científica, a meta é a transmissão das matérias dos currículos escolares de todos os níveis. A determinação dos objetivos, o planejamento metódico, a consideração do desenvolvimento psicológico do aluno, a maneira adequada de falar com ele, a crítica do procedimento e o controle do sucesso sempre estão na mão do educador. É o educador que *faz* da criança, ainda crua e nua, antissocial, sem cultura nem disciplina, incapaz de sobreviver que não com a ajuda de outros, um membro útil da sociedade, hábil a contribuir para esta e de nela conviver. Ele pretende entregar à sociedade os *sócios* preparados para reproduzir a sociedade, ajustados e adaptados às regras sociais, às convenções, às regularidades e normalidades, submissos às estruturas normativas, à *cultu-ração* e *enculturação* ou, ao menos, influenciados por estas. O educador, trabalhando com os respectivos métodos educacionais e tentando o alcance de determinadas metas por meio de sua influência, caracteriza-se como *fazedor* direto ou indireto da educação do aluno, independentemente de qualquer procedimento que possa instigar e conquistar o educando para ser parceiro ativo do processo da educação. A mentalidade do procedimento educacional é de *guia de estranhos*, com meta determinada e medidas disciplinares rigorosas. O método principal é a influência do educador sobre o educando. Papéis esses irreversíveis. A meta é a produção de uma situação externa do educando.

Quanto à *educação-formação*, a pedagogia a considera uma ação pedagógica complementar à educação-ensino. Formação é, analiticamente, diferente de ensino, mas, na ação pedagógica, in-

separável do ensino, registrando que este é a condição prévia e simultânea de formação. Na área da formação, o papel dos atores é reversível, o que caracteriza sua função específica.

Recorro à *Filosofia para Crianças*, de Matthew Lipman, no sentido de atividade de formação. Intuito é evidenciar o que significa esta troca do papel dos atores: no discurso filosófico com crianças, o educador não é o condutor e guia de estranhos, como ocorre no ensino. As crianças devem aprender a assumir o papel de atores ativos através do filosofar com elas, por meio do questionamento investigativo e da aprendizagem da argumentação, somados à discussão ordenada e interativa, democrática e autocorretiva. Devem aprender, com isso, a formar-se a si mesmas, começando com pequenos e estreitos passos. O pedagogo age como provocador do pensar. Instiga com perguntas intrigantes, a fim de estimular e capacitar os formandos para pensar por si mesmos. Filosofar com crianças, no sentido de reflexão e diálogo comunitários, não quer dizer refletir e dialogar apenas sobre pensamentos da tradição filosófica. Em contrário, significa pensar por si mesmo sobre problemas, fenômenos, situações e circunstâncias, bem assim sobre dúvidas e experiências que incitam curiosidade, admiração ou espanto. Este pensar intenta descobrir as causas do ser das coisas e por que provocam curiosidade, busca saber que significado e relevância possuem, qual valor pode ser conferido a eles, que responsabilidade daí resulta. Em suma, quais as assim chamadas questões últimas do ser humano e como podem ser assumidas, aliado ao que podemos saber sobre nossa personalidade, sobre nossa individualidade e identidade, e o que elas significam.

Os temas de reflexão e diálogo são formulados pelos alunos, sujeitos ativos do processo, sempre diante e dentro de seu mundo de vivência. Por causa das contingências do mundo de cada um, de suas biografias e situações de vida longe de objetividade, são, no mais das vezes, subjetivos e, como estes, também o resultado do pensar está comumente atrelado à determinada subjetividade, diferenciando-se do ensino, que se ocupa com exigências objetivas, cujo sucesso e insucesso são controláveis e comprováveis, em que os métodos e seu alcance podem ser criticados e efetivados. Mais

ainda: a formação humana está ligada com a subjetividade e personalidade dos educandos, delas dependente. O que o indivíduo – seja criança, seja jovem, seja adulto – faz do processo formativo, instigado pelo educador, é iniciativa e criatividade dele como ser autoformante, sendo consciente disso ou não. O ator responsável pelo processo de formação é o próprio autoformante, não mais – como no ensino – o professor. O desenrolar da formação de cada um não está mais nas mãos do pedagogo. Com isso, o jeito desse processo se revela como *autocondução de quem está se formando a si mesmo*, condicionado e possibilitado por seu potencial racional e sob princípios da razão e razoabilidade. Estes podem ser chamados, também, de *ideias regula-doras da razão*. O *método* do professor que, de certa maneira, está monitorando este processo formativo, consiste em instigar, propiciar e auxiliar a *capacitação do aluno para sua autotransformação*. Esta acontece pela aprendizagem do pensar por si mesmo pedagógica e engendrada e acompanhada, a depender da aptidão do educando para pensar por si mesmo.

Uma vez que, neste processo formativo, não se trata de meta metodicamente planejada e alcançável pelo uso de meios reforçantes e sancionantes – como no ensino -, mas da capacitação para pensar e agir por si mesmo, não se pode falar em meta da formação. Mais adequado é referir-se a *tarefas* de formação que correspondem à disposição interna do autoformante. Esta disposição interna se manifesta na atitude pessoal que o sujeito da formação conquistou, emerge pela autonomia do pensar e agir, pela autodeterminação de acordo com boas razões, saberes relevantes construídos por ele e por uma consciência crítico-criativo-cuidadosa no manejo com coisas, fatos, fenômenos e seres humanos, somados à natureza e aos bens culturais.

O discernimento entre *ensino* e *formação* é uma questão de terminologia que vale a pena ser esclarecida, tanto em razão da clareza dos conceitos quanto para conscientizar-se dos aspectos mais importantes, mais elevados, de nosso trabalho na formação humana de crianças, jovens e adultos.



## 5. Sugestões para constituir uma educação-formação

As sugestões seguintes não são apenas resultado de meu esforço individual. Estão assentados no trabalho dialógico da *comunidade de investigação* de minha equipe de pesquisa que, desde 1990, se constitui na Universidade Federal de Mato Grosso com o nome PROPHIL, programa integrado de pesquisa e formação de professores<sup>2</sup> na área da *Educação para o Pensar, com base nas propostas de Lipman*.

5.1. Na trilha de uma nova educação, tendo conhecido e experimentado, mais e mais, o que Lipman genialmente criara, nós nos convencemos de que precisamos de uma mentalidade filosófica na escola, a qual cria e desenvolve um processo educativo integral. Não se trata, portanto, somente de uma disciplina amais. Em vez disso, busca resgatar a atitude filosófica formativa em todas as disciplinas.

Antes de tudo, precisamos ter claro o que definimos por ensino eficiente ou sa-tisfatório, ou melhor, o que objetivamos quando elegemos determinado conteúdo e processos pedagógico-didáticos para a grade curricular. Sem a clareza de que tipo de educação precisamos promover e qual sua intenção máxima, não teremos a menor condição de legitimar a inclusão ou exclusão de qualquer disciplina, independentemente do currículo, - entre elas a filosofia.

A primeira necessidade reside na delimitação de princípios e finalidades, fundados sobre este questionamento: que tipo de educação precisamos e qual o ideal norteador de nossa prática educacional e formativa?

2 Começamos, em 1990, com cursos de especialização (pós-graduação lato sensu) em *Filosofia para Crianças*, partindo em 1992, no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, para o mestrado e doutorado em *Educação para o Pensar* (pós-grad. stricto sensu). Com a ajuda dos mestres aí formados, promovemos mais de 40 cursos de habilitação em *Filosofia para Crianças* para os professores do ensino fundamental. Muitos conhecimento e convicções, apresentados neste texto, aprendi e conquisei neste processo.

5.2. Em lugar da educação tradicional que se preocupa tão só em produzir pessoas com grande quantidade de conteúdo e com conhecimentos prontos, a nova proposta vai em direção à educação formativa e plena: o desenvolvimento das habilidades cognitivo-investigativas necessárias para o raciocínio razoável, crítico-criativo-cuidadoso, o meta-pensamento e o exercício consciente, participativo e competente da cidadania e democracia.

É justamente nesta visão e, sobretudo, na criação de um método correspondente que consiste a genialidade de Lipman. Evidentemente, todas as invenções produzem seu efeito previsto quando implementadas de acordo com o pensamento e a orientação de seu inventor.

5.3. Segundo correntes contemporâneas da biologia, etologia, neurociência, psicologia e outras, a humanidade não usa plenamente as potencialidades do telencéfalo, tendo, em consequência disso o desenvolvimento de uma racionalidade limitada e limitadora. Portanto, parcial e insuficiente à solução da problemática humana. Tanto para desenvolver as habilidades mais eficientes do telencéfalo, potencialmente já existentes, quanto para seu aprimoramento no que toca à evolução, precisamos de uma educação que desenvolve as habilidades do raciocínio e do metarraciocínio. Se partirmos da premissa que o homem é racional<sup>3</sup>, agente criador e transformador do meio e de si mesmo, realizando esses processos no mais das vezes coletivamente, podemos arriscar isto: a educação que precisamos e pretendemos é aquela que promove e desenvolve as habilidades para estas características, tornando-as conscientes e potencializadas até sua excelência, de maneira conjunta e consorciada.

Carecemos de uma educação que, além de transmitir conhecimentos por descrição e acumulação, abarque condições para o eficiente pensar, investigar e refletir sobre a cultura já produzida.

3 Racionalidade, potencializada até sua excelência, é a competência de produzir com autonomia, criticidade, criatividade e análise rigorosa e cuidadosa conhecimentos intersubjetivos pela transformação de aprendi-zagens e reflexões, sempre os modificando em função de novas situações vivenciais e intenções peculiares.

Em adendo, abra as fronteiras para a pesquisa e para a criação em todas as áreas da atividade humana, fornecendo *ferramentas afiadas* e subsídios hábeis para a solução dos problemas que emergem das inúmeras situações onde as ações, os novos conhecimentos e as crenças, anteriormente aceitos, se chocam e propiciam a interação. É esta a formação que precisamos conceber, criar e promover.

5.4. *A Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar* - de Matthew Lipman converte a sala de aula em *comunidade de investigação*, através de um trabalho autodirigido e autocorretivo, coletivo e interativo, sistematizador do desenvolvimento das habilidades cognitivo-criativas e sócioafetivas, tanto como da produção e reprodução de saberes, em substituição ao tradicional ensino dirigido, individualista e apenas receptor passivo. Bem por isso, pode este método ser considerado um protótipo pioneiro para o paradigma que buscamos.

É por esta perspectiva que a filosofia, como atitude, adquire teor e função pedagógico ao ser inserida no ensino fundamental e médio, como disciplina engendradora do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas com vista à sua racionalização, conscientização e totalização eficazes. Jamais pode ser instrumento doutrinário e doutrinador ideológico, nem puro exercício retórico, procedimentos que descredenciam o que há de mais genuíno e singular no filosofar.

As aulas de filosofia em apreço não significam, por igual, o mero ato de recitar conceitos e de estudar historiografia filosófica. O que se realiza está deveras distante desse procedimento. Este filosofar nas salas de aula está organizado no sentido de trazer para os alunos um modelo instigador da investigação filosófico-científica e, mais especificamente, a maiêutica socrática, por meio da qual os participantes de um diálogo são *fecundados* para *dar à luz* ideias e conhecimentos gestados em si mesmos. É o que o Prof. Matthew Lipman denomina *comunidade de investigação*, querendo com isso dizer que a comunidade de sala de aula tem de se tornar reflexiva e perseverante na exploração autocorretiva de questões consideradas, a um só tempo, importantes e problemáticas (Lipman, 1990: 37).

O espírito e a prática de *partejar* ideias graças à conversação comunitária, instigante, organizada, ordenada e construtiva, podem ser disseminados em meio a todas as disciplinas, tornando-as ricas e interessantes, espaço em que os próprios alunos se tornam agentes do conhecimento, e não mero receptáculo.

5.5. Educação não é apenas descrição, transmissão e memorização de conteúdo. Não é simplesmente instrução de fora para dentro do aluno. É propiciador da instigação do auto-desenvolvimento do potencial interno dos alunos, de sua capacitação e exteriorização eficientes. O ensino, como busca dos conhecimentos já produzidos, torna-se assim reconstrução vivencial e crítica num processo ativo e participante da produção do conhecimento contextualizado, individual e coletivo.

A filosofia, contudo, não se legitima apenas como instrumental. A investigação filosófica proporciona o pensar rigoroso, investigador, contextualizante e aberto, que antecede qualquer conhecimento, desde que o processo de conhecer não signifique tão só descrição e memorização de conteúdo.

O filosofar, a essa luz, não se traduz como mera disciplina curricular. Mais que tudo, corresponde a uma competência e atitude em todas as disciplinas, em todo sentir, pensar, investigar, querer e agir do ser humano diante da realidade que, por meio desse filosofar, se torna conhecimento. É preciso, então, restituir a dimensão filosófica à educação, da qual vem sendo destituída por sua formalização e tecnicização, fragmentação e descontextualização, tanto como pela capacitação precária da maioria dos profissionais da educação e das respectivas políticas. A filosofia como *educação para o pensar*, em nossa situação atual da educação, pode ser disciplina emergencial com a função de *fermentar*, com sua atitude e suas habilidades, toda a educação, configurando-se mentalidade e prática, tanto de docentes quanto de discentes. Sendo isso alcançado, todas as disciplinas terão função e efeito igual ou semelhante a ela. Seria o caminho para uma formação holística que, evidentemente, não pode expressar responsabilidade restrita à filosofia.

Isto, contudo, não quer dizer que a filosofia, um dia, poderia ser eliminada, ou substituída por esta ou aquela disciplina. Ao entendermos o conhecimento como processo que induz a compreensão de um conteúdo, de sua elaboração, de sua linguagem peculiar e de sua finalidade, e que todos estes elementos não impliquem uma verdade acabada, a filosofia se posta como instrumento mais que adequado para viabilizar o conhecimento, pois, através dela, as coordenadas éticas, lógicas, epistemológicas, estéticas, e outras mais, de todas as disciplinas, são contextualizadas e historiadas. Ao sugerir o percurso pelo qual as várias áreas do conhecimento foram e são pensadas, e ao fazê-lo ao modo próprio do filosofar, ou seja, pela problematização, pelo questionamento e o rigor lógico-reflexivos, todo e qualquer conteúdo avança e adquire significado, não se revelando apenas um dado que não serve para nada, sem compreensão de sua origem, de sua causa e de seu efeito, de seu sentido e de sua finalidade, que nem provoca nem manifesta interesse nenhum.

A investigação filosófica recupera os valores das incertezas, necessárias ao movimento de dar sentido às coisas, permite explorar suas possibilidades e conduzi-las, desde que devidamente encaminhadas, a um significado pertinente, a um conhecimento que nasce e cresce a partir do próprio objeto de estudo. Resumindo: permite pensar a disciplina em sua própria linguagem.

5.6. Necessitamos avançar ao metarraciocínio, partindo do raciocínio. Para esta tarefa, é indispensável desenvolver ao máximo, e conjuntamente, as habilidades do raciocínio.

O pensar filosófico-científico assume ainda uma conotação bem mais ampla que a simples apresentação de conteúdo e a solução de exercícios. Significa compreender língua-gens - a matemática, a geográfica, por exemplo -, desenvolver habilidades indispensáveis a qualquer produção científica, ética, política, estética. Encerra ter condições de eleger critérios de avaliação, fazer inferências, ordenar logicamente, formular perguntas, desenvolver conceitos e, para além disso, poder compreender o próprio processo do pensamento e do conhecimento. Tudo isso, - compreendendo o processo que leva a dúvida, à imaginação, às inferências, pen-

sar o pensar e tomar consciência da intersubjetividade que aí está se processando, sobretudo, questionar sempre de novo não somente este processo, mas também os produtos do pensar filosófico-científico a respeito de sua validade e eficácia, tendo como referencial a qualidade de vida do gênero humano em sua totalidade, - é o que chamamos de metarraciocínio ou metapensamento.

Principalmente pelo metarraciocínio, que precisamos desenvolver, evitaremos também que nossas crianças se transformem em gênios ou máquinas pensantes. O procedimento filosófico com certeza de nada nos valeria, se isso fosse o caso.

O de que precisamos é criar, em sala de aula, mentalidade e postura investigadoras e criativas a tudo que nos rodeia e gerar um diálogo metodologicamente conduzido, tornando o conteúdo escolar muito mais interessante e significativo, vivencial e, porque não, divertido e lúdico. O alvo principal, contudo, não são os temas, mas as habilidades de pensar, pesquisar, criar e dialogar. Os temas mudam a toda hora e caducam rapidamente. As habilidades, em contrário, continuam com a mesma eficiência no meio dum mundo em transformação.

5.7. O processo do desenvolvimento das habilidades do pensar inteligente, fundado nas experiências vividas pelos alunos, refletidas e discutidas por estes, pode propiciar a superação dos tradicionais currículos fragmentados, objetivando um currículo orgânico, no qual os conhecimentos estão integrados interdisciplinarmente, abrigados por uma visão totalizante.

A condição para tanto é a formação dos professores neste processo, a fim de poderem realizá-lo em *comunidade de investigação* competentemente, uma vez que meras imitações técnicas são insuficientes. Principalmente, tendente à sua aprendizagem inicial, precisa-se de livros didáticos à semelhança daqueles que o professor Matthew Lipman escreveu para seus alunos. Não quer isso dizer que sejam eles os únicos possíveis. Em muitas partes do mundo, já existem obras didáticas que brotaram da mesma mentalidade e comungam do mesmo paradigma. Em nossa experiência com professores recém-formados, que se manifestaram convictos

de poder realizar o mesmo trabalho com qualquer outro texto, e sem *vestir a camisa* deste paradigma filosófico-pedagógico, verificamos que, mês-mo em aulas interessantes e bem dialogadas, o professor não conseguiu *trabalhar* tantos conceitos básicos relevantes em certo contexto, com certa sequência e com a mesma profundidade. Mais grave, contudo, mostrou-se um menor desenvolvimento das habilidades cognitivas nas crianças. De maneira geral, pode-se afirmar que os *romances filosóficos* de Lipman podem garantir uma aprendizagem melhor do método, e mesmo uma série de conceitos, de ideias e teorias, por parte do próprio professor; por parte do aluno. Enfim, um embasamento mais organizado e mais rico. No assim afirmar, não é meu intento apresentar os *romances filosóficos* de Lipman - os cadernos didáticos *Pimpa, Issau e Guga, Ari dos Teles*, etc. - como os únicos possíveis. Meu intuito é alertar que um professor, sem o devido preparo filosófico e didático lipmaniano, com muita dificuldade vai alcançar o objetivo com qualquer material que não organizado para isso. O uso adequado desse material, por sua vez, capacita mais e mais o professor.

O professor Lipman caracteriza os seus livros do programa *Filosofia para Crianças* da seguinte maneira:

O texto tradicional dá lugar a um trabalho de ficção, constituído, tanto quanto possível, de diálogos de modo a eliminar a repreensível voz de um narrador adulto atrás dos bastidores. As ideias filosóficas estão espalhadas profusamente em cada página, de modo que é raro que a criança possa ler uma página sem ser golpeada por alguma coisa intrigante, alguma controvérsia ou algo que a deixe maravilhada. À medida que as crianças que povoam o romance vão se envolvendo numa cooperação intelectual e, assim, formando uma *comunidade de investigação*, a história se torna um paradigma para as crianças reais da sala de aula. De fato, o objetivo de cada um desses romances é ser um exemplo ao retratar crianças de ficção no ato de descobrir a natureza da disciplina na qual e sobre a qual é esperado que as crianças da sala de aula pensem (Lipman, 1999: 22).

O romance filosófico, em sentido figurado, corresponde a uma semente. Cultivada pelas crianças, ela ultrapassa a si mesma e se converte em árvore, praticamente ilimitada. Brotos, galhos, folhas, flores e frutas nascem com muita criatividade de investigações, reflexões, comparações, conclusões, definições e concepções, acorrentadas a raciocínios válidos, argumentos criteriosos e juízos críticos. As habilidades que as crianças adquirem com esse método continuam, e ainda se aguçam, no meio dum mundo em transformação, ao contrário de conteúdo adquirido no *pacote pronto*, que caduca dentro de pouco tempo.

Com o decorrer das atividades em *comunidade de investigação*, usando *romances* ou *novelas* do tipo lipmaniano, quando não outros equivalentes, tanto os professores como os alunos podem adquirir a capacidade para produzir *histórias* próprias, com o mesmo valor instigador e gerador do processo de conhecimento e do desenvolvimento de habilidades. *Esta, mais que outra qualquer, é a relevância dessas histórias, imbricada com a consequente reflexão e discussão das experiências vividas.* Intuito é superar os tradicionais currículos fragmentários. Como resultado, espera-se um currículo orgânico, no qual os conhecimentos estão integrados, alicerçados numa visão totalizante do mundo e da vida. De preferência, isso deve ser feito em nível interdisciplinar, transversal, comprometido com a escola toda e, melhor, com toda a rede escolar.

Como disciplina, a *Filosofia para Crianças* – protótipo da educação para o pensar – age com as funções de núcleo orgânico, metódico e globalizante do processo de produção do conhecimento. Assume, de igual modo, a função integralizadora, quando seu conteúdo programático estiver coordenado com os das demais disciplinas ofertadas. Dessa maneira, o currículo, em seu conjunto, consegue suprir lacunas entre as etapas do processo de conhecer, sem a característica dos currículos fragmentados, com disciplinas despidas de seus pressupostos filosófico-científicos, apresentadas como verdades dogmáticas e desligadas de sua história. A filosofia, com o papel de educação para o pensar inteligente, tende a reduzir essa fragmentação no currículo ao desenvolver as preocupações filosóficas inerentes às disciplinas, catalisando-as e integrando-as em sua vari-



idade pela recuperação de sua historicidade, de sua linguagem e de sua legitimação, tornando-as vivas e significativas.

Como modelo de investigação, ou seja, como perseverança na exploração autocorretiva de questões tidas por importantes e problemáticas, *o filosofar* estaria presente nas demais disciplinas. Exigiria, em consequência, o compromisso dos alunos e professores, dentro do possível, à *comunidade de investigação*, em que o diálogo orientado entre eles, na discussão de ideias, possa converter-se em conhecimento e exercício de habilidades cognitivas e vivenciais.

5.8. Pelo processo do desenvolvimento das habilidades do pensar inteligente no “ensino” adequado da filosofia - com a conquista da autonomia do pensar, querer, agir e criar, da competência de gerar significados, de buscar boas razões, de agir de acordo com uma lógica prática e ética – desenvolve-se outro aspecto humano que se alcança apenas pela educação-formação: o pensar e agir metacompetentes que abrigam em si ética, sabedoria, responsabilidade e mentalidade e prática de doação ao próximo.

A tarefa maior da formação humana é gerar este pensar e agir metacompetentes do educando e a competência de autonomia com percepção e respeito da realidade em seu todo, bem assim de suas interações e interdependências. Ausente essa tarefa, a vivência humana é muito difícil, seja em relação à sustentabilidade, à sobrevivência e à convivência social, seja em vista do viver pessoal digno, feliz e competente, sempre associado com as condições, possibilidades e características da realidade material e social.

## **6. A importância da contribuição lipmaniana para a formação humana**

A *Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman, quando realizada à luz da orientação de seu autor, sempre contribuiu de maneira especial para o desenvolvimento do pensar de qualidade dos alunos. Talvez, uma macrovisão dos aspectos da formação do ser humano pelo filosofar possa propiciar a visão da genialidade lipmaniana em contexto da formação humana:

- a emancipação para o uso autônomo e competente do potencial racional pelo fortalecimento das habilidades e competências cognitivas;
- a autonomia e independência responsável do pensar;
- a autodeterminação e a percepção sensível de corresponsabilidade pessoal e o agir correspondente;
- a capacidade de fazer juízos discernentes sobre fenômenos, fatos e situações;
- a percepção de valores com sensibilidade ao contexto;
- a argumentação e crítica;
- a capacidade de escolha acertada;
- a reflexão sobre significados e a avaliação de princípios éticos e normas morais;
- a produção de qualificações refletidas e pessoalmente responsabilizadas;
- o agir autêntico e sincero;
- a reflexão sobre a relação de tensão inevitável entre o eu e o mundo, entre o indivíduo e a pluralidade de culturas;
- a reflexão e o juízo sobre conceitos e temas transversais;
- atitudes e habilidades que favorecem a coragem de defender convicções;
- a consciência de dever e poder vencer situações difíceis por meio de ações competentes e atitudes críticas e responsáveis;
- a percepção idônea de *competência* e *metacompetência* que não ocorre automaticamente.

### **Considerações finais**

O “*ensino*” – propositadamente aspado - da filosofia, *do filosofar com crianças e jovens nos moldes lipmanianos*, pode ser considerado parte fundamental da formação humana que, diferentemente do ensino tradicional, habilita para um processo de auto-

deter-minação e autoformação por meio de aprendizagem autodi-rigida, em consonância com o desenvolvimento mental individual. O educando se torna ator da reflexão investigativa crítica e argu-mentativa sobre tudo aquilo que constitui o mundo com o qual o eu se confronta, o que significa o mundo vivencial do eu. Ao mesmo tempo, esta reflexão se relaciona com aquilo que o ensino está tra-tando, abarcados aí os significados e valores, as relevâncias e qua-lidades. As ações provocantes e coadjuvantes do educador propici-am a capacitação para a autoformação do aluno, orientada pela ra-cionalidade e razoabilidade, desenvolvendo habilidades e compe-tências necessárias para vencer tarefas. A ação pedagógica leva em linha de conta o aluno sujeito do processo e pessoa autônoma em busca de significados e qualidades autenticamente humanas, de autodeterminação e construção de um centro pessoal de decisões e ações, de negações e aceitações fundamentadas, que não se con-tenta com respostas prontas, despidas de raciocínio e convicção próprios.

Esta educação-formação pretende, por igual, habilitar para um pensar huma-nitário, para uma sensibilidade ética e para o uso mais competente e razoável do potencial racional humano, ligado a isso, para a resistência contra o não razoável, para a ação compe-tente, para a codeterminação democrática, para a cooperação e so-lidariedade.

Diante da imperfeição e até mesmo ausência, em nosso meio, dum *sistema de educação-formação*, diante da urgência de trans-formar o ensino de apenas transmissor em produtor de conheci-mento, em formador de consciências críticas e de pensadores e ato-res competentes e metacompetentes, temos de ter a coragem de dar passos pioneiros para uma educação-formação. E isso, tanto para o progresso científico quanto para o viver cotidiano num mundo que hoje depende desta formação para atender à sobrevivência da humanidade, à manutenção da vida no Planeta, ao *crescimento* qualitativo da cultura e da vida de todos os seres humanos com maior igualdade e justiça, dignidade e felicidade no gozo da paz mundial almejada.

BÜTTNER, Peter

Procurei expor aqui o que a minha equipe, - que pesquisa necessidade, característica e viabilidade dum paradigma de educação integral, com base na *Pedagogia da Comunidade de Investigação* de Lipman, - aprendeu e procura propagar para todos que o querem aprender. A genialidade desta educação não é nossa. A genialidade e o mérito são de Lipman, que enxergou isso com clareza e engendrou tanto a teoria quanto a prática e experiência dessa *Educação para o Pensar*, que propicia e instiga o desenvolvimento e fortalecimento das habilidades e competências de aprender e pensar, de conhecer e criar com sensibilidade ao contexto. Enseja, no fim das contas, um viver com competência, metacompetência, dignidade e plenitude humana.

### **Referencias bibliográficas**

- BÜTTNER, P. (1999). *Mutação no Educar*. EdUFMT, Cuiabá.
- LIPMAN, M. (1990). *A Filosofia vai à Escola*. Summus Editorial, São Paulo.
- LÖWISCH, D-J. (2000). *Kompetentes Handeln*. Wissenschaftl. Buchgesellschaft, Darmstadt.



## Radicalidad y Originalidad en el Proyecto de Educación Popular de Simón Rodríguez

DURÁN, Maximiliano

*Universidad de Buenos Aires, Instituto de Filosofía,  
Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.  
maxiduran@filo.uba.ar*

### Resumen

El presente trabajo intentará abordar el concepto de educación popular implícito en el proyecto político pedagógico que Simón Rodríguez llevó adelante en la ciudad de Chuquisaca en 1825, con el objeto de mostrar su novedad y originalidad en el contexto de las luchas por la Independencia latinoamericana. Para lograr nuestro objetivo nos apoyaremos en las categorías ontológicas que Alain Badiou despliega en *El ser y el acontecimiento* y la *Logiques des mondes. L'Être et l'événement 2* junto con, la reapropiación de esas categorías desarrolladas por Alejandro Cerletti en *Repetición, novedad y sujeto en la educación*.

**Palabras clave:** Verdad, Educación, Acontecimiento, Emancipación.

### *Radicalism and Originality in the Popular Education Project of Simon Rodriguez*

### Abstract

This study will attempt to approach the concept of popular education implicit in the political pedagogical project that Simon Rodriguez carried out in the city of Chuquisaca in 1825, in order to show its novelty and originality in the context of Latin American struggles for independence. To achieve this objective, the study is supported by the ontological categories that Alain Badiou unfolds in *El ser y el acontecimiento* and in *Logiques des mondes: el ser y el acontecimiento, 2* along

DURÁN, Maximiliano

with the re-appropriations of those categories developed by Alexander Cerletti in *Repetición, novedad y sujeto en la educación*.

**Key words:** Truth, education, event, emancipation.

## Introducción

La Obra de Simón Rodríguez es considerada por la mayoría de los intelectuales latinoamericanos, reflejo y producto de un pensamiento original y revolucionario. Amunátegui (1876), Lozano y Lozano (1913), Álvarez Freites (1966), Rumazo González (1976), Rawicz (2003) y Puiggrós (2005) entre otros tantos, coinciden en señalar el carácter original de la persona, como así también el de sus ideas.

Álvarez Freites, Rumazo González, Puiggrós y Argumedo sostienen que la idea de educación popular es, tal vez el rasgo más distintivo del pensamiento de Simón Rodríguez. De sus *Reflexiones* al *Extracto sucinto de mi obra sobre educación republicana* esta idea se encuentra presente, de forma explícita e implícita, a lo largo de toda su Obra, como una condición de posibilidad para el nacimiento de las nuevas Repúblicas de América Latina. Según su punto de vista, años de monarquía, falta de decisión o simple impericia de los nuevos gobernantes, dieron como resultado un pueblo incapaz de reconocer la autoridad pública, e indefenso ante la voluntad de “los que creen deber sacrificar a todo el que no sea de su opinión... (de) los que negocian Elecciones, a cara descubierta... (de) los que por fines particulares, hacen Señor de Vidas i hacienda al jefe de la Nación...(y de) los que se dejan elegir por personas que compran votos” (Rodríguez, 1999: 328-329). En otras palabras, el pueblo latinoamericano de principios del siglo XIX, como bien afirma el propio Rodríguez “rinde vasallaje al representante” (Rodríguez, 1999: 271), en la medida que asume a la autoridad pública, como un atributo personal de aquel que manda. En este contexto, los nuevos gobiernos independientes del poder español son, para él, en el mejor de los casos, repúblicas vacías de contenido, en las cuales el pueblo, fundamento del sistema republicano moderno, no sólo no se reconoce como soberano, sino que se encuentra

sometido e indefenso a la voluntad de unos pocos. A lo largo de toda su obra, Rodríguez denuncia esta situación paradójica en América, como así también plantea una posible solución de la misma, a través de la educación y formación de su pueblo. Para él, ninguna de las nuevas repúblicas establecidas en América del Sur podrá considerarse correctamente fundada, en la medida que el pueblo no fuese educado para vivir en dicho sistema.

El presente trabajo aborda el concepto de educación popular implícito en el proyecto político pedagógico que Simón Rodríguez llevó adelante en la ciudad de Chuquisaca en 1825. En las próximas líneas intentaremos establecer las posibles relaciones entre los conceptos de verdad, originalidad y educación popular, con el objetivo de probar que este concepto constituyó, un aporte original al pensamiento educativo del siglo XIX y fue el nombre filosófico de una novedad inédita en la educación latinoamericana. Para lograr nuestro objetivo dividiremos la exposición en dos partes. En la primera parte del trabajo concentraremos nuestro análisis en la posible relación entre los conceptos de educación popular y verdad en el pensamiento de madurez de Simón Rodríguez. A lo largo de esta sección del trabajo intentaremos mostrar que el concepto de educación popular pensado por Rodríguez es el nombre filosófico de una novedad en la educación del siglo XIX. En la segunda parte nos abocaremos a explorar las posibilidades de conceptualización de la novedad implícita en la irrupción de niñas y niños de los pueblos originarios en un mismo salón de clases junto a los niños y niñas blancas de la ciudad. Para ello nos apoyaremos en las categorías ontológicas que Alain Badiou despliega en *El ser y el acontecimiento* y la *Lógica de los mundos* junto con, la reapropiación de esas categorías desarrolladas por Alejandro Cerletti en *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Al finalizar el trabajo habremos mostrado en qué medida, el concepto de “educación popular”, puede ser considerado como una novedad en la política y la educación latinoamericana, determinaremos la forma de conceptualización del mismo e insinuaremos sus implicancias conceptuales.

## **Inclusión y verdad en Chuquisaca**

Las sociedades latinoamericanas de los siglos XVIII y XIX eran sociedades estratificadas y segmentadas con un régimen de castas sumamente rígido, pautado y codificado, donde la educación era un privilegio de los blancos. Las guerras de emancipación, pusieron fin a trescientos años de institucionalidad colonial y abrieron un período de inestabilidad, movilidad y agitación que conmocionó la estructura del orden social tradicional vigente (Rawicz, 2003: 64). A lo largo de este proceso numerosos proyectos políticos, educativos y sociales fueron pensados y presentados por diversos intelectuales que, como señala Myers (2008), pretendían transformarse en los voceros de lo que percibían como los intereses de lo que ellos consideraban su patria.

Daniela Rawicz (2003: 103), observa que, a diferencia de otros proyectos, pensados para los nuevos Estados independientes, el de Rodríguez se caracterizó por una radical inclusión de los sectores más desfavorecidos de la sociedad de aquel entonces, acercando su propuesta al socialismo utópico. En esta misma línea, Alejandra Ciriza y Estela Fernández (1993: 79), sostienen que, si se concibe al socialismo utópico como “la solución imaginaria de los conflictos sociales, en el sentido de una redefinición de las condiciones de existencia en beneficio de los sectores populares, pero apelando para ello a los grupos hegemónicos como agentes del cambio”, entonces el pensamiento de Simón Rodríguez puede inscribirse en esa tradición. Para las autoras, el socialismo de Rodríguez se expresa en el deseo utópico de una sociedad armónica, en la que los conflictos sociales han desaparecido, el interés general prevalece sobre el egoísmo particular y el proyecto de una lengua reflejo de la palabra y el pensamiento se identifica con una sociedad transparente, armónica y solidaria (Ciriza y Fernández, 1993: 85). Se trata, para ellas, de una propuesta utópica e imaginaria, puesto que asume los conflictos sociales como artificiales, desconociendo su raíz histórica. De esta manera, sostienen que, en el proyecto de educación popular del maestro caraqueño “se introduce un desajuste teórico, por el que Rodríguez advierte la diferencia



a la vez que se le ocultan la relaciones conflictivas de opresión que la generan, y que hacen de la diferencia un enfrentamiento antagónico, imposible de solucionar por la vía de la “regulación del abuso” y por la apelación a la solidaridad de los depositarios de la conciencia social” (Ciriza-Fernández, 1993: 79-80). En otras palabras es un proyecto irrealizable y condenado al fracaso, dado su carácter ideal y su desconocimiento de las contradicciones materiales de la sociedad a la que estaba destinado.

Para nosotros, la irrupción del proyecto pedagógico de educación popular presentado por Rodríguez en la ciudad de Chuquisaca, lejos de ser una propuesta utópica y estéril significó una alteración radical de los saberes y las prácticas hasta esas entonces considerados hegemónicos dentro de la institución escolar de primeras letras. Su propuesta político pedagógica se caracterizó por la inclusión, en la calidad de iguales, de niños y niñas de los pueblos originarios en las aulas de la escuela pública, junto a los niños blancos. Tras ser designado por Bolívar como Director e Inspector general de Instrucción Pública y Beneficencia de la naciente república boliviana, Rodríguez se puso al frente de la Escuela Modelo de Chuquisaca. Su objetivo, era llevar adelante su tan mentado proyecto de educación popular. En esta ciudad, como en la mayoría de las de Latinoamérica, la aristocracia criolla conservaba de manera muy arraigada, un sentimiento de superioridad racial sobre los pueblos originarios. Al respecto, Roberto Choque Canqui (2005: 22) observa que, la elite blanca creía firmemente en la inferioridad racial de las personas pertenecientes a los pueblos originarios. Para ellos, los indios habían nacido para servir y obedecer. La incapacidad intelectual de los indígenas, les impedía entender el verdadero sentido del proceso de formación política de un Estado y la constitución de la sociedad civil, junto con los beneficios de la libertad implícitos en el sistema republicano de gobierno (Choque Canqui, 2005: 23). Adolfo Gilly (2003), sostiene que la jerarquía racial constituyó uno de los pilares fundamentales sobre los cuales la elite blanca se apoyó para construir un orden de dominación y subordinación en América Latina. Según su punto de vista, la conquista significó el inicio de una relación de poder en la que los pue-

blos originarios “fueron negados en sus pasados y costumbres, deconstruidos en sus antiguas relaciones y reconstruidos, bajo la Corona española y dentro de la religión católica, como subalternos de los nuevos señores, los conquistadores y los colonizadores europeos” (Gilly, 2003:19). La absoluta convicción de la existencia de una real desigualdad ontológica entre los indígenas y los blancos dio lugar a un ordenamiento social sumamente segmentado y jerárquicamente ordenado, en el que la humillación, explotación y llegado el caso el exterminio quedaban ampliamente justificados. El mismo Rodríguez, señaló horrorizado como algunos americanos vociferaban contra los indios y celebraban su muerte.

Las escuelas de primeras letras, eran espacios que reproducían la estratificación y segmentación de las sociedades en las cuales funcionaban. Desde sus inicios durante la época de la colonia estas instituciones estaban divididas, en el mejor de los casos, en escuelas exclusivas para blancos y otras de menor calidad para indios. Pilar Gonzalbo Aizpuru (2005: 25-31), observa que más allá de la decisión del emperador Carlos I al hacerse cargo del patronato en 1543, a través de la Real cédula del 10 mayo, que los niños blancos, mestizos, negros e indios recibirían la misma instrucción, la realidad era muy distinta. La autora sostiene que luego de la evangelización de los aborígenes por parte de las órdenes religiosas, su educación comenzó a quedar descuidada y relegada. En el caso particular de Bolivia, la educación era un privilegio de pocos. El colegio seminario San Cristóbal de Chuquisaca, fundado en 1599, solo admitía como alumnos a los hijos de españoles y criollos acomodados. En 1785, esta situación se acentuó más cuando Carlos IV estableció en una Cédula oficial que no era conveniente ilustrar a los americanos. Según su majestad, lo que el imperio necesitaba eran buenos y obedientes súbditos. No filósofos. Sin embargo, el monarca a pesar de la orden precedente autorizó a los conventos y parroquias a establecer escuelas de adoctrinamiento y de primeras letras exclusivamente para españoles y algunos pocos criollos. Las escuelas eran espacios para una comunidad selecta y reducida que no admitía en ella a los pueblos originarios.

En este contexto, pensamos que la institución escolar de Chuquisaca, rompió con una práctica establecida desde los tiempos de la conquista, en la medida que abrió sus puertas a niños y niñas que, hasta ese entonces eran considerados por el conjunto de la población blanca carentes de alma y faltos de razón. La idea de educación popular en el pensamiento de Simón Rodríguez estuvo íntimamente ligada a la incorporación de “indios”, “cholos”, “negros” y “zambos” en las aulas de las escuelas de primeras letras. La aparición de estos niños y niñas, en salones reservados, hasta ese entonces, exclusivamente para niños blancos constituyó una novedad que no pudo ser elaborada o contenida por los saberes de la institución escolar del siglo XIX. La inclusión de niños pertenecientes a los sectores marginales de la sociedad, alteró de manera radical la forma tradicional de pensar la educación y la escuela al punto tal que la institución de Chuquisaca, era nombrada por las autoridades, como “prostíbulo” y “lupanar”. Nunca como “escuela”. La presencia disonante y novedosa de estos jóvenes era incomprendible e ilegible desde el punto de vista de las autoridades criollas. Las veces que éstas se referían a los niños de la población originaria en condiciones de escolaridad, carecían de términos apropiados y lo hacían utilizando expresiones ofensivas. Rodríguez hizo referencia, ejemplarmente, a este gesto por parte de las autoridades en una carta al general Otero en 1832. Allí escribió “entre tanto que yo me defendía en retirada, un abogado llamado Calvo, entonces prefecto y ahora Ministro de Estado de Santa Cruz, desbarataba mi establecimiento en Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparme en el lustre de la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles...” (Rodríguez, 1999: 515).

La decisión de recibir en una misma institución a chicos de sectores completamente heterogéneos constituyó una novedad que generó una serie de consecuencias de las que aún hoy se sienten sus efectos. Para nosotros, la irrupción de los aborígenes en la escuela de Chuquisaca dio lugar a la aparición de un saber de más que atravesó y forzó los saberes de la institución escolar latino-

americana de primeras letras del siglo XIX. Pensamos que la inclusión de los niños y niñas de los pueblos originarios en la institución escolar dio lugar a un proceso inédito en América Latina que, según nuestro punto de vista reúne las propiedades de lo que Alain Badiou entiende por verdad.

Llegados a este punto del trabajo creemos conveniente realizar una serie, muy breve y por ende limitada, de aclaraciones teóricas, en relación a una serie de características propias del concepto de verdad que aquí sostendremos. Para ello nos apoyaremos en el aparato teórico que nos brinda la matemática, más precisamente en la utilización que hace Badiou de los conceptos de indecible, e indiscernible.

La categoría de verdad en el pensamiento de Badiou se encuentra íntimamente ligada a su propuesta ontológica. Según su punto de vista, la forma general de lo que hay es lo múltiple de múltiples, lo múltiple puro, la multiplicidad infinita. Badiou sostiene esta afirmación luego de asumir la decisión de negar que lo uno sea. Para él, lo uno no es más que una simple operación de cuenta que actúa sobre lo múltiple. Según sus palabras “no hay uno, solo hay cuenta por-uno” (Badiou, 2003: 34). Contar por-uno es un tener en cuenta de acuerdo a un criterio que acomoda lo que hay. Se trata de una operación que estructura, ordena, identifica, clasifica, nombra y determina lo múltiple, que es en última instancia el régimen de lo que se da. De esta manera lo uno es una operación y al mismo tiempo un resultado que se expresa en la unidad que surge de la determinación de los elementos por medio de la operación de cuenta (Cerletti, 2008: 34). Badiou utilizará el concepto técnico de *situación* para referirse a toda multiplicidad presentada. Para él, la situación es un recorte de lo múltiple, en la que sus elementos se encuentran definidos, clasificados y agrupado por una ley de cuenta. En este sentido, podemos decir que se trata de una presentación estructurada (Badiou, 2003).

En este andamiaje, teórico, la verdad es concebida como un exceso del saber, en la medida que la regla según la cual todos los múltiples de una situación determinada se dejan discernir, clasifi-

car y nombrar, es ineficaz ante la irrupción de una novedad. Cuando hablemos de verdad, entonces, no se entenderá una categoría metafísica, ni una trascendencia, ni una posibilidad lógica, sino como señala Badiou, una construcción compleja originada en eso que irrumpió y alteró la normalidad de un estado de cosas (Cerletti, 2008: 62). La verdad, es una novedad, rara y excepcional. Es una creación, que resulta de un devenir (Badiou, 1990: 16). Podemos decir que es una ruptura, puesto que aquello que posibilita el procedimiento de su construcción, no sólo no estaba presente en la situación, sino que tampoco podía pensarse a partir de los saberes establecidos en ella. Es decir, los saberes instituidos no son suficientes para explicar y conceptualizar, lo nuevo que irrumpe en la situación. La verdad es pensada, entonces, como una inclusión indecible e indiscernible, en la cual ningún saber de la situación puede identificar, nombrar, diferenciar y discernir lo que allí sucede.

Es indecible por que se sustrae a la ley de los saberes de la situación en la que irrumpe. A su vez, decimos que la verdad es indiscernible porque los términos que la componen no pueden ser identificados y diferenciados por ninguna fórmula de la lengua de la situación. En palabras de Badiou (2002: 175), diremos que “lo indiscernible es lo que se sustrae al marcaje de la diferencia”. La verdad es indiscernible porque el conjunto de saberes de la situación no pueden dar cuenta de ella. Podríamos decir que la verdad surge, como un subconjunto de una situación específica, cuyos componentes no pueden ser totalizados bajo ningún predicado de la lengua de la situación. No pueden ser identificados, ni clasificados, por los saberes que allí operan. La verdad es un subconjunto indistinto, que se encuentra sustraído a todo dominio clasificante e identificable por parte del saber de la situación. En este sentido, podemos decir que la verdad, es un sin saber, precisamente porque escapa al cúmulo de saberes de la situación. Lo agujerea, lo atraviesa y lo pone en cuestión.

Ahora bien, para que se despliegue un procedimiento de verdad será necesario que un acontecimiento puro suplemente la situación. En la filosofía de Badiou el origen de una verdad es del orden del acontecimiento. Para él un acontecimiento es una aparición de más que irrumpe, quiebra y altera el estado de normalidad

de una determinada situación, al punto tal de producir una recomposición y transformación de lo que había. Es decir el acontecimiento es un suplemento azaroso respecto de lo que había, que deshace lo anterior y pone en circulación algo no reducible a lo existente hasta entonces.

Según nuestro punto de vista, la irrupción en la escuela de primeras letras de Chuquisaca de niños y niñas de sectores que no eran tenidos en cuenta como alumnos hasta ese momento, puede ser entendido como el punto de partida de un proceso que transformó las prácticas políticas y pedagógicas de su época. La presencia de estos niños en dicho ámbito era inconcebible e irrepresentable por parte de las autoridades. Como sostiene Gilly (2003: 19), la educación en Bolivia se materializaba como un privilegio de pocos y no como derecho de todos. Para el discurso pedagógico imperante de la época, los niños indígenas escapaban a toda nominación escolar. Ellos no podían ser nombrados como alumnos. Se sustraían indistintamente a toda clasificación posible por parte de las reglas de evaluación de la situación pedagógica de su época. Es decir los saberes pedagógicos, resultaban imposibles de aplicar a estos niños, eran insuficientes. Por ejemplo la regla de distinción entre buen o mal alumno, carecía de toda eficacia frente a este conjunto de chicos y chicas. Así el enunciado los «cholos son buenos alumnos» tenía el mismo valor que su negación «los cholos no son buenos alumnos » justamente porque la presencia de estos chicos en la institución escolar era impensada e impensable con el cúmulo de saberes instituidos. Los saberes pedagógicos no podían dar cuenta de esos enunciados. Eran inconcebibles dentro de las reglas de su propia operatoria. Su presencia en el aula constituyó una irregularidad que no pudo ser reconducida, ni reelaborada con saberes propios de la institución escolar, del siglo XIX. Precisamente porque su lugar en el aula era inexistente e imposible de pensar para los sectores blancos de la ciudad. La presencia de estos chicos en el aula constituyó una aparición carente de representación. Los chicos indígenas estaban allí, pero las autoridades no podían verlos. Había una presencia de más que no podía ser simbolizada a partir de los contenidos y prácticas escolares de la época.

Esta presencia era vista no solo como una anomalía, sino también como una amenaza para la sociedad. No solo porque que atentaba contra un orden social establecido durante la conquista y que se pretendía sostener en la república, sino también porque afectaba directamente los intereses económicos de la oligarquía y amenazaba con la disolución del lazo social.

La decadencia de la producción minera iniciada en 1802 y agravada en los años posteriores, mas las guerras de independencia sumieron la economía de los nuevos estados en una profunda crisis (Halparin Donghi, 2006). Brooke Larson (2004) sostiene que tras la independencia se produjo el colapso masivo de la producción minera que desembocó en el dislocamiento de la política económica tradicional del Alto Perú. En esta coyuntura político-económica la población indígena constituyó para los nuevos funcionarios una considerable fuente de ingresos fiscales que, según la autora, permitieron mantener a flote al gobierno, durante este período de turbulencias y cavilaciones (Larson, 2004: 211).

La acción de sacar a los indios de las casas de los señores, minas y tierras comunales para llevarlos a la escuela implicaba no solo el reconocimiento de derechos a aquellos que no los tenían, sino también una lesión directa a los intereses de los sectores dominantes. La escuela de Chuquisaca quitaba a los niños del propio lugar de explotación para darles alojamiento y educación a cuenta del Estado. En la *Defensa de Bolívar*, Rodríguez da cuenta de este hecho cuando afirma que por orden del Libertador se iba a recoger en casas decentes y correctamente aseadas a los niños y adultos que no estuviesen en condiciones de mantenerse por sí mismo. Este gesto fue mal recibido por los sectores criollos. La escuela de Chuquisaca soportó los más furibundos ataques por parte de las autoridades de la ciudad. Incapaces de pensar la posibilidad de reunir en un mismo salón a niños y niñas de distintos estamentos apelaron a los conceptos de Dios, Raza, Moral y República. Asentaron denuncias reiteradamente en relación a la calidad moral del establecimiento, los alumnos y del director. Rodríguez fue acusado de irreligiosidad, herejía, impiedad, francmasonerismo e inmoralidad. Se corrieron voces que juntaba a niños y niñas en un mismo

salón con fines lascivos, raptaba monjas y se dedicaba al juego. A menos de un año de haber abierto sus puertas la escuela Modelo de Chuquisaca fue clausurada. La acción de cierre del instituto de Rodríguez, constituyó el intento del Estado, no sólo de volver las cosas a la normalidad imperante a la introducción de los chicos indígenas en la institución escolar, sino también la negación de que aquello hubiese alguna vez ocurrido. Cuando las autoridades clausuraron el establecimiento regentado por Rodríguez, los chicos fueron expulsados a la calle y con el dinero que se destinaba al mantenimiento de esta escuela se mandó construir un hospicio para ancianos, un mercado y una escuela destinada a la enseñanza de ciencias y artes para la gente blanca.

La inclusión de chicos y chicas de pueblos originarios, como hemos escrito, fue una novedad que no pudo ser absorbida por los saberes institucionalizados de la escuela de primeras letras del siglo XIX. Esta aparición de más, transformó de manera radical un estado de cosas determinado. Los saberes de la situación resultaron ineficaces para adaptar la novedad y reconducirla dentro de los cánones normales de la situación. La presencia de estos niños no pudo ser simbolizada, identificada, ni clasificada por ninguno de los recursos de la institución escolar de su época. En otras palabras, la presencia de niños y niñas aborígenes en la escuela regentada por Rodríguez era indecible e indiscernible con los saberes propios de la escuela. Esta incapacidad para nombrar lo ocurrido, reclamó la presencia de nuevos saberes, a partir de los cuales nombrar la novedad. La aparición que tuvo lugar en la escuela de primeras letras de la ciudad de Chuquisaca constituyó el inicio de un procedimiento de construcción que podría ser identificados con lo que nosotros, apoyándonos en la filosofía de Alain Badiou, hemos llamado verdad.

### **Filosofía y Novedad**

Hasta aquí se dijo que la escuela de Chuquisaca fue el escenario en el que se dio inicio a un procedimiento de verdad. El gesto de incluir en sus aulas a niños que no eran tenidos en cuenta por el saber escolar oficial como posibles alumnos, no solo cuestionó el



conjunto de prácticas y saberes institucionales de su época, sino también produjo un cambio radical en la manera de entender la escuela. También a lo largo del apartado anterior, se caracterizó la vedad como un sin saber, producto de una irrupción indiscernible e indecible que altera y transforma una determinada situación. De esta manera pensamos que es sumamente pertinente, a los fines de nuestro trabajo establecer cómo es posible pensar este procedimiento. Cómo conceptualizarlo. Con qué recursos dar cuenta de lo sucedido en Chuquisaca.

Para responder estos interrogantes nos utilizaremos nuevamente la filosofía de Alain Badiou. Para él la filosofía no inventa las verdades, pero inventa la posibilidad de nombrarlas. Es decir, la filosofía no produce ella misma las verdades, sino que dispone de un ámbito común para que ellas puedan desplegarse. La filosofía existe siempre bajo ciertas condiciones. Él reconoce, al menos, cuatro ámbitos de pensamiento en los que se llevan adelante los procedimientos de verdad ligados a la irrupción de un acontecimiento. Estos son la ciencia, el amor, la política y el arte, y constituyen el horizonte de posibilidad de la filosofía misma. Los procedimientos de verdad o procedimientos genéricos, son condiciones de la filosofía, en tanto que “especifican y clasifican, hasta hoy, todos los procedimientos susceptibles de producir verdades” (Badiou, 2007: 15). Para que se despliegue un procedimiento de verdad relativo a una situación hace falta, como ya hemos mencionado, un acontecimiento. A su vez, este introduce un suplemento que no es, nombrable ni representable con los recursos de la situación. La tarea de la filosofía consiste, entonces en nominar y conceptualizar ese suplemento que irrumpe en la situación, proporcionando un ámbito conceptual unificado, “donde encuentren su lugar las nominaciones de acontecimientos que sirven de punto de partida a los procedimientos de verdad” (Badiou, 2007: 17).

Simón Rodríguez, fue consciente de la novedad y radicalidad de su proyecto de educación popular. Desde su punto de vista lo sucedido en Chuquisaca no podía compararse con ninguna otra experiencia educativa. Sostuvo que su proyecto de educación popular no debía compararse con otras propuestas con nombres simila-

res, porque estas tenían fines completamente diferentes a los suyos. Al respecto señaló “las fundaciones son todas piadosas... - unas para expósitos- otras para huérfanos- otras para niñas nobles- otras para hijos de militares- otras para inválidos... en todas se habla de caridad: no se hicieron por el bien general, sino por la salvación del fundador o por la ostentación del Soberano” (Rodríguez, 1999: 358). Para él los saberes de la escuela institucionalizada resultaban insuficientes para dar cuenta de lo ocurrido en Chuquisaca, precisamente porque su proyecto era algo completamente novedoso para la coyuntura política y social en la que era aplicado. Según sus propias palabras “el establecimiento que se emprendió en Bolivia es social, su combinación es nueva, en una palabra es la República” (Rodríguez, *Ibidem*). La novedad, como hemos destacado, radicó en la decisión de sostener a estos niños en una misma escuela junto a niños blancos. La misma atravesó y agujereó los saberes pedagógicos de su época y forzó la aparición de otros nuevos, a partir de los cuales nombrar esta aparición. Para ello, pensamos que el maestro caraqueño acudió a la filosofía.

Desde su perspectiva la filosofía proporcionó los elementos necesarios para iluminar la novedad que se sustrajo al conjunto de saberes hegemónicos de la sociedad chuquiseña del siglo XIX. En *Extracto de la Obra Educación Republicana* sostuvo explícitamente, “la instrucción pública, en el siglo 19, pide mucha filosofía: El interés general está clamando por una reforma y... la América está llamada, por circunstancias, a emprenderla” (Rodríguez, 1999: 234).

Rodríguez consideró a la filosofía como un elemento indispensable, para nombrar la novedad que se produjo con la ruptura del estado de cosas. Como puede observarse, la filosofía en la propuesta de Rodríguez estuvo muy vinculada con la aparición de una novedad. Para él existía una estrecha relación entre la aparición de una novedad y el papel de la filosofía como nominador conceptual de esa novedad. En el caso particular de la escuela de primeras letras de Chuquisaca, podemos decir que su rol consistió en producir conceptos que permitieran nombrar esa nueva presencia que dislocó y transformó la situación en la que irrumpió.

El concepto de “educación popular”, en el pensamiento de Simón Rodríguez puede ser entendido, entonces como la conceptualización de una aparición inédita en la educación latinoamericana del siglo XIX. Para nosotros “educación popular” es una construcción conceptual que en la obra de Rodríguez reflejó la inclusión de niños de todos los estamentos sociales en una misma institución de primeras letras. Es el nombre con el que el maestro caraqueño se refirió a esa aparición que no pudo ser comprendida ni explicada con los saberes y contenidos previos y que necesitó de otros nuevos que puedan hacerlo. En otras palabras, pensamos que el concepto de educación popular en la obra de Rodríguez fue la nominación filosófica de lo que Alain Badiou denomina un acontecimiento político.

Alejandro Cerletti en *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, plantea la posibilidad de concebir a la escuela como un sitio de acontecimiento. Es decir, pensar la escuela como un ámbito en el cual pueda aparecer una novedad que ponga en crisis los saberes y las prácticas de un determinado estado de cosas. Según él, en la educación institucionalizada confluyen y se entrecruzan todos los procedimientos genéricos susceptibles de producir verdades. La ciencia, el amor, el arte y la política conviven en el ámbito escolar. En este sentido advierte la presencia de una dimensión política, una artística, una amorosa y otra científica de la educación. En cada una de ellas existe siempre la posibilidad que irrumpa una novedad que atraviese los saberes y las prácticas instituidas, volviéndolas insuficientes e ineficaces. De esta manera podemos hablar de posibles acontecimientos amorosos en la educación, acontecimientos científicos en la educación, acontecimientos políticos en la educación y acontecimientos artísticos en la educación.

En el caso específico de Simón Rodríguez y su concepto de educación popular podemos hablar de una irrupción en el ámbito educativo con fines políticos. Para él la escuela era el instrumento político fundamental al servicio de la república. Guánchez Méndez (2005: 6) sostiene que la institución escolar, en la obra de Rodríguez, tenía un papel central en el proceso de socialización política, necesario para la determinación, organización y consolidación del orden republicano. Al respecto, nos encontramos con las

palabras del maestro a favor de esta posición. Él escribió “yo dejé Europa por venir a encontrarme con Bolívar; no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán siempre) emprender una educación popular, para dar ser a la República imaginaria que rueda en los libros y en los Congresos” (Rodríguez, 1999: 51). El proyecto desarrollado en Bolivia pretendía contribuir en la creación y desarrollo de la sociedad civil, a través de la formación de ciudadanos capaces de vivir dentro de un sistema republicano. Desde su óptica era imprescindible que la educación fuese accesible para todas las personas, ya que todos eran ciudadanos, sin excepción alguna. Su decisión de admitir en un mismo salón de clases a niños y niñas de la población originaria constituyó desde nuestra perspectiva, como ya hemos señalado, una novedad imposible de asimilar con los saberes propios de la institución escolar de primeras letras del siglo XIX. Su presencia en el ámbito escolar fue el reflejo de un pensamiento creador y original que nominó una verdad política en la educación. Es así que pensamos que el concepto de educación popular en la obra de Simón Rodríguez puede ser considerado, siguiendo la relectura y apropiación de las categorías de Badiou por Cerletti, como el nombre filosófico de un acontecimiento político en la educación, cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse.

### **Palabras Finales**

Para terminar nos gustaría hacer una breve referencia a los conceptos de “educación popular” y verdad en relación al pensamiento de Simón Rodríguez. En estas líneas finales nos referiremos al nombre de la verdad implícito, en el proyecto del maestro de Chuquisaca. A lo largo de nuestro trabajo hemos intentado sostener que el concepto de “educación popular” en la obra del maestro caraqueño fue el nombre filosófico de un acontecimiento político en la educación que dio lugar a la construcción de una verdad.

“Educación popular” fue un concepto original y novedoso para la sociedad altooperuana del XIX. Fue la expresión de una inclusión indecible e indiscernible, que atravesó los saberes peda-

gógicos de su época y generó una serie de consecuencias imprevisibles cuya potencia puede sentirse en la actualidad.

Uno de los rasgos, más sobresalientes del proyecto de Rodríguez, fue el carácter inclusivo e igualitario de su propuesta. Él concibió la posibilidad de educar a todas las personas, sin importar su origen, religión y cultura, precisamente porque las consideraba iguales. La igualdad, se encontraba en la base misma de su propuesta como una condición de posibilidad de la misma. Esta afirmación de igualdad, necesitó ser nombrada conceptualmente, en la medida que era inconcebible con los saberes institucionales con los que contaba la sociedad chuquiseña del siglo XIX. En la naciente república boliviana, más allá de una serie de decretos oficiales, la igualdad era un elemento extraño a una población fuertemente segmentada y jerárquicamente estructurada de acuerdo a la pertenencia racial de las personas. De hecho, podríamos decir que la sociedad misma en la que Rodríguez aplicó el proyecto político pedagógico estaba estructurada por la desigualdad. Dentro de esta coyuntura, la igualdad surgió como un elemento indecible e indiscernible, que necesitaba ser nombrado.

Para nosotros “educación popular” fue la conceptualización de la afirmación “los hombres son iguales”. Esta afirmación irrumpió en un contexto histórico y socialmente determinado. Rodríguez lanzó su propuesta a principios del siglo XIX, en una de las ciudades más importantes de Bolivia, en el marco de las guerras de independencia latinoamericanas. Podemos decir, que fue una propuesta que nació dentro de una determinada época histórica. A su vez, la misma se produjo dentro de un grupo de pertenencia particular. Simón Rodríguez, llegó a la ciudad de Chuquisaca de la mano del ejército libertador. Sus antecedentes como maestro de Bolívar fueron determinantes para su designación política. Producto de ello fue nombrado funcionario de la República de Bolivia, para llevar adelante un proyecto de educación acorde a los nuevos tiempos políticos. Su objetivo era sentar las bases políticas y sociales para la formación de ciudadanos capaces de vivir en un sistema republicano.

El proyecto de “educación popular” propuesto por Rodríguez, en un principio, puede ser caracterizado como una propuesta ilustrada de cuño occidental, impulsada originalmente por un blanco. La afirmación de la igualdad de los hombres implícita en el concepto de “educación popular” se originó dentro de un contexto político, histórico y social específico. Sin embargo, la potencia contenida en él, para nosotros, radicó en que no se limitó a los que allí se encontraban. No se trató de una igualdad entre blancos, sino que fue ofrecida a todos los seres humanos sin restricción alguna. El enunciado “los hombres son iguales” irrumpió dentro de un determinado ámbito, pero no se limitó a él, lo trascendió. La afirmación de Rodríguez se dio en el interior del sector conformado por la elite blanca de la ciudad. Sin embargo no quedó reducido dentro de los límites de ese mismo grupo. “Los hombres son iguales” estaba dirigido a toda la humanidad. Fue el anuncio de una posibilidad nueva y radical de pensar la escuela latinoamericana y lo que allí sucedía. La inclusión de los chiquitos de la población originaria junto con los niños blancos, abrió la posibilidad de una nueva experiencia fuera del marco establecido por la institución escolar de primeras letras.

Es importante señalar que, la igualdad implícita en la construcción conceptual “educación popular”, no debe ser concebida como un objetivo a ser alcanzado al final de un camino pergeñado y metódicamente planificado por una supuesta elite político-intelectual. Rodríguez, no se propuso demostrar la existencia de la igualdad, sino que la presupuso, en la base misma de su proyecto político pedagógico. Inversamente a lo que muchos de sus contemporáneos plantearon, la igualdad no fue considerada como el resultado utópico de un programa destinado a conseguir algunas mejoras de los supuestamente desiguales. Para él lo que había era igualdad y actuó de acuerdo a ello. Al respecto sostuvo “Según el sentir general, Pueblo es un extraño colectivo: los individuos son todos bonísimos... y el todo detestable. Que por más que se trabaje en desimpresionar a los pueblos de la idea que tienen formada de su suerte, nada se conseguirá, si no se les hacen sentir los efectos de una mudanza ¿Cómo se hará creer a un hombre, distinguido por ventajas naturales, adquiridas o casuales, que el carece de ellas es

su igual? ¿Cómo, por el contrario, creará otro que nada le falta cuando está viendo que carece de todo?..Y ambos ¿Cómo se persuadirán que han pasado a otro estado, si se ven siempre en el mismo? Se discurre, se promete, se hermocean esperanzas... ¡pero nada de esto se toca!” (Rodríguez, 1999: 271).

Simón Rodríguez, mostró que, a pesar de la desigualdad humillante, injusta y degradante que inunda la sociedad chuquiseña, lo que había era igualdad. Es decir, no desconoció la existencia de las desigualdades, sino que frente a ella asumió su contrario como un axioma que se ofrecía de manera universal a todas las personas. Se trató de una invitación que podía ser recibida y aceptada por todos en cualquier momento y lugar. Según nuestro punto de vista, en ello radicó la originalidad y radicalidad de su propuesta. El resto de los proyectos educativos de las incipientes repúblicas latinoamericanas de aquel período, concibieron la igualdad, en el mejor de los casos, como un objetivo a ser alcanzado luego de un largo proceso educativo pensado por las elites blancas. La mayoría de intelectuales liberales del siglo XIX identificaban “educación popular” con el sistema de instrucción pública impulsado y sostenido por el Estado. Para ellos, el objetivo fundamental de este era la civilización de las clases populares. El sistema de instrucción pública era una herramienta central del poder estatal para combatir la supuesta barbarie de las clases bajas, mestizos e indios. Para estos intelectuales lo que había, lo común era desigualdad. Desigualdad de origen, desigualdad intelectual, moral, social y política. Los educandos de los sectores populares solo podían aspirar, en el mejor de los casos, a una supuesta igualdad pensada por los sectores hegemónicos, luego de haber atravesado exitosamente un proceso de instrucción y formación pensado por la misma oligarquía.

La propuesta de Rodríguez se diferenció sustancialmente del resto de los pedagogos de su época, en la medida que pensó a la “educación popular” como un instrumento de ruptura y emancipación del discurso pedagógico eurocéntrico defendido por los sectores que se repartían el poder de las nuevas repúblicas (Puiggrós, 1983: 18). En *Extracto de la obra Educación Republicana* sostiene abiertamente que dadas las circunstancias políticas, América no

podía imitar servilmente a Europa, sino que debía crear su propia política si no quería caer en el error de reproducir aquello mismo que se intentaba combatir (Rodríguez, 1999: 234). La propuesta de Rodríguez vertebrada en la firme creencia del axioma de la igualdad fue la expresión de un pensamiento estructurado en actos que sostuvo la posibilidad de que los americanos fuésemos los artífices de nuestro futuro. En este sentido, pensamos que su proyecto de “educación popular” fue una conceptualización fiel a esa idea. Fue el nombre de una aparición novedosa y original que no pudo ser categorizada con saberes previos. En definitiva fue el nombre de un acontecimiento político en la educación que expresó la verdad política “los hombres son iguales”.

### Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ FREITES, M. (1960). *Simón Rodríguez tal cual fue. Vigencia perenne de su magisterio*, Caracas, Ediciones del Cuatricentenario de Caracas.
- AMUNATEGUI, ML. (1876). *Ensayos Biográficos*, Santiago de Chile, Imprenta Nacional.
- ARGUMEDO, A. (2006). *Los Silencios y las Voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*, Buenos Aires. Ediciones del pensamiento Nacional.
- BADIOU, A. (2008). *Lógica de los mundos. El ser y el acontecimiento 2, Buenos Aires, Manantial*.
- BADIOU, A. (2007). *Condiciones*, México, Siglo XXI.
- BADIOU, A. (2003). *El ser y el acontecimiento*, Buenos Aires, Manantial.
- BADIOU, A. (2002). *Condiciones*, México, Siglo XXI.
- BADIOU, A. (1990). *Manifiesto por la filosofía*, Madrid, Cátedra.
- CERLETTI, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Buenos Aires, Del Estante.
- CHOQUE CANQUI, R. (2005). *Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la Pre-Revolución Nacional*, Bolivia, Unidad de Investigaciones Históricas.
- CIRIZA, A. y FERNÁNDEZ, E. (1993). “El dispositivo discursivo del socialismo utópico. Los escritos de Simón Rodríguez”, *Revista de Filosofía*, N° 18, Universidad de Zulia, Maracaibo.



- GILLY, A. (2003). "Historias desde adentro: la tenaz persistencia de los tiempos", in: HYLTON, F.; PATZI, F.; SERULNIKOV, S. y THOMSON, S. (2003). *Ya es otro tiempo el presente. Cuatro momentos de insurgencia indígena*, Bolivia, Muela del Diablo editores.
- GONZALBO AIZPURU, P. (2005). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, Colegio de México.
- GUANCHEZ DE MENDEZ, Z. (2005). "Simón Rodríguez, la Constitución de 1826 y el Proyecto de Educación Popular", *Revista de Pedagogía*, enero, vol. 26, no.75, p.63-106.
- GUEVARA, A. (1954). *Espejo de Justicia*, Caracas, Ediciones del Consejo Rector de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- HALPERIN DONGHI, T. (2006). *Historia contemporánea de América Latina*, Buenos Aires, Alianza Editorial.
- LARSON, B (2004). *Trials of Nation Making. Liberalism, race and ethnicity in the Andes, 1810 – 1910*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LOZANO Y LOZANO, F. (1913). *El Maestro del Libertador*, París, Ollendorff.
- MYERS, Jorge (2008). "El letrado patriota: los hombres de letras hispanoamericanos en la encrucijada del colapso del imperio español en América", in: MYERS, J (ed.) (2008). *La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*, Buenos Aires - Madrid, Katz Editores.
- PUIGGRÓS, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- RAWICZ, D. (2003). *Ensayo e Identidad cultural en el siglo XIX latinoamericano. Simón Rodríguez y Domingo F. Sarmiento*, México, Universidad de la Ciudad de México.
- RODRÍGUEZ, S. (1999). *Obras Completas*, vols. I y II, Caracas, Presidencia de la República.
- ROMERO LUENGO, A. (1956). *Simón Rodríguez*, Silueta, Maracaibo.
- RUMAZO GONZÁLEZ, A (1980). *Ideario de Simón Rodríguez*, Caracas, Ediciones Centauro.
- RUMAZO GONZÁLEZ, A. (1976). *Simón Rodríguez: maestro de América*, Caracas, Universidad Simón Rodríguez.



## La ilusión perdida desde la infancia

SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz

*Centro de Filosofía para Niños y Niñas (CENFIN).  
Universidad Católica Cecilio Acosta  
beatriz.sanchez33@gmail.com  
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

### Resumen

Este ensayo constituye una reflexión sobre la muerte lenta pero eficaz del *mundo de vida* de los niños, niñas y adolescentes. Partimos de la premisa que están expuestos(as) desde la infancia a la formación del simulacro y a la pérdida de la ilusión, a partir de una pragmática que consolida la conciencia consumista, a partir de los video juegos que cultivan la insensibilidad humana desde temprana edad, de los Films y de la Televisión que distan mucho del cultivo de la imaginación y la creatividad infantil, pues atiborran el pensamiento del niño y de la niña de cosas banales desde temprana edad para programar al hombre y la mujer consumista del mañana. Fundamentamos nuestro planteamiento en el pensamiento de Jean Baudrillard, específicamente desde su obra *El Crimen Perfecto*.

**Palabras clave:** Infancia, Ilusión, Simulación, Consumismo.

### *Illusion Lost in Childhood*

### Abstract

This essay constitutes a reflection on the slow but effective death of the *world of life* for children and adolescents. It begins with the premise that they are exposed from childhood to education by simulation and the loss of illusion, based on a pragmatic that consolidates the consumerist consciousness, based on video games that cultivate human insensitivity from an early age on and films and television that are far from cultivating children's imagination and creativity, since they crowd children's thought with banal things from an early age on in order to

Recibido: Noviembre 2010      Aceptado: Enero 2011

program the consumerist man and woman of tomorrow. The approach is based on the thought of Jean Baudrillard, specifically in his play, *The Perfect Crime*.

**Keywords:** Childhood, illusion, simulation, consumerism.

*Queremos poder imaginar  
el mundo tal como nunca ha sido”*  
Pessoa

## Introducción

En la Modernidad nos dividimos entre un mundo real que nos conduce a situaciones inducidas en sus formas de alteridad, y un mundo de consumo que nos traslada a la insensibilidad; a tal efecto, asistimos como espectadores a las alteraciones que ideológicamente están bajo la *simulación* que se apodera de la sensibilidad humana desde la infancia.

Para desarrollar nuestro estudio nos inspiramos en la obra de Jean Baudrillard, *El Crimen Perfecto*, tomando como elemento básico el exterminio de la ilusión, fenómeno tan vital en nuestras vidas y sin embargo tan expuesta al exterminio en la era de la plasticidad y el consumismo. Este fenómeno para el autor antes mencionado constituye un verdadero crimen y que para llevarlo a cabo adquiere dimensiones de la perfección en la medida en la que ni el asesino ni la víctima tiene conciencia de lo que en realidad se asesina. “La de la muerte – que se conjura con la terapia de mantenimiento artificial. La del rostro y el cuerpo, que es acosada por la cirugía estética. La del mundo, que se borra con la Realidad virtual. La de cada una de nosotros, que será abolida un día con la clonación de las células individuales” (Baudrillard, 2000:149). También en la medida que tal asesinato significa trastocar la imaginación y la creatividad propia de la naturaleza del niño y la niña, cuyo resultado es la producción de otro ser humano, es decir, que sea voluble a las exigencias consumistas de la “vida de consumo” (Bauman, 2007).

## El Mundo de Hoy: Simulación

Ese mundo que durante la infancia imaginamos, que soñamos, donde vivimos nuestras fantasías, ha sido desencarnado y violentado por la producción del ser humano como producto. Un ejemplo vivo de lo antes planteado está presente en los videos juegos, en la programación televisiva y en el iluso contenido del cine infantil como “arte”, en la medida que se inventan otra ilusión para los niños y las niñas a partir de la simulación de la realidad. “La simulación es exactamente esta gigantesca empresa de desilusión literalmente: de ejecución de la ilusión del mundo a favor de un mundo absolutamente real” (Baudrillard, 2000:30). Ese mundo de ilusión de sueños donde se cultiva la creatividad, en el presente, se extermina para ir dando paso al *vacío*, es decir, a la *simulación*.

Según Baudrillard, lo que se opone a la simulación no es lo real sino la *ilusión*, no obstante, de lo real habrá más, ya que está producido y reproducido por la *simulación*, lo cual no es más que la realidad aparente. “La proliferación de la realidad, como de una especie animal de la que se habrían eliminado los predadores naturales, constituye nuestra auténtica catástrofe. Es el destino fatal de inmundos objetivos” (Baudrillard, 2000:30).

La Modernidad compulsiva, en cuanto que fin ideológico de las nuevas tecnologías, también arropa nuestra infancia, vemos como sarcásticamente se está implementando la destrucción del mundo imaginario del niño y de la niña, por otro, sin sentido, que es propiamente el de la *simulación de lo real*, el cual es calculado desde el visor de la eficiencia. “La eficiencia del mercado se mide por el mercado. Los efectos sobre la realidad no son considerados. Luego, la acción humana es eficiente si el mercado es total. Los efectos destructores total sobre los seres humanos y la naturaleza están excluidos del juicio” (Hinkelammert, 1998:240).

Los efectos de la eficiencia no tienen límites, pues el mercado se ha erigido en lo más importante para la humanidad, por lo tanto, la *simulación* es un elemento determinante en la alteración humana, aunque no lo vemos a simple vista, porque funge con un carácter ideológico que seduce sin que la víctima tenga conciencia de ello.

La *simulación* se nos puede presentar en la realidad virtual como exterminio de la *ilusión*. Esta también ha sido diseñada para los niños y las niñas y se presenta en la *simulación* de la ilusión infantil, por lo tanto, ella está finamente tejida para que se convierta en la pérdida de esa ilusión natural por una ilusa experiencia que destruye el mundo propio, pleno de luces y personajes que cobran vida en el juego, en la imaginación, en los “cuentos de mentira”, en la convivencialidad telúrica del juego que caracteriza la infancia y que forma parte de su mundo espiritual en consonancia con su cuerpo. Bien explica Gerda Verden-Zöllner (Maturana & Verden-Zöllner), la presencia cultural de la separación del cuerpo y del espíritu:

Debido a la separación de cuerpo y espíritu que hacemos en nuestra cultura, y a la frecuente instrumentalización de nuestras relaciones interpersonales, muchos de nuestros niños crecen en ceguera social y ceguera ante sí mismos al no aprender a vivir en la aceptación mutua plena como algo natural y espontáneo (2000:123).

Esta ceguera es social y cultural, lo cual se traduce en la ceguera de nosotros y nosotras mismos (as), que, incluso se constituye en la negación del ser propio de la niñez. En este sentido, nos referimos a la alarmante metamorfosis que se está generando en el ser humano, es decir, un ser enajenado de su propia condición de ser humano que atenta contra la ilusión, que en todo caso es inquietante porque éste es el centro de la vida infantil. A juicio de Baudrillard

Hay que devolver su fuerza y su sentido radical a la ilusión, tantas veces rebajada al nivel de una quimera que nos aleja de lo verdadero: de aquello con que se disfrazan las cosas para ocultar lo que son. Pero la ilusión del mundo es la manera que tienen las cosas de ofrecerse para lo que son tal como se ofrecen (2000:31).

Somos afortunados en nuestra naturaleza humana de contar con la fuerza que nos genera la *ilusión*, la misma cuando va de la mano con la imaginación y la creatividad en la infancia nos permite levantar un vuelo vertiginoso donde no está permitido caer y

golpearnos, porque es la *ilusión* la que genera la fuerza vital que energiza la conducta del niño y la niña, porque es el mundo donde todo es posible y donde todo es profundamente bello. Ahí las cosas aparecen y desaparecen tal como las concebimos en el mágico encanto de la *ilusión*: “Mientras una ilusión no es reconocida como un error, su valor es exactamente equivalente al de una realidad. Pero una vez reconocida la ilusión como tal, deja de serlo. Es pues, el concepto de ilusión, y sólo él, lo que es una ilusión” (Baudrillard, 2000:76). Durante la infancia la *ilusión* es exactamente una realidad que nos permite recorrer espacios que desde la imaginación cultivan el pensar. “Lo que en la verdad sólo es verdad cae bajo el golpe de la ilusión. Lo que en la verdad supera la verdad depende de una ilusión superior. Sólo lo que excede la realidad puede superar la ilusión de la realidad” (Baudrillard, 2000:34).

Ha surgido un factor muy negativo para la niñez, casi podríamos considerarlo un enemigo de la infancia, pues se trata del exterminio de la ilusión, lo cual a su vez implica la pérdida de la imaginación y de la creatividad. Es evidente que el norte de este mundo es desaparecer el pensar desde la infancia, lo cual requiere de “aprender el poder del pensamiento” (Lipman, 1998:69).

Mientras estamos asistiendo al poder del consumo que nos crea una ilusa situación que es experimentada por el niño y a la niña a través de la programación televisiva, cuya violencia los deja sin la sensibilidad que florea en la infancia; también, en este mismo orden encontramos el contenido de los video juegos, donde bajo un carácter interactivo ya los niños no son meros espectadores sino que incluso participan asesinando a un susodicho enemigo que ideológicamente son seres de otro planeta o bien diferentes cultural y religiosamente a nosotros (as). Esto es parte de un proceso de formación infrahumana que penetra bajo la simulación al parecer un simple juego, pero en realidad se trata de la producción de otro individuo que nace en la infancia.

Esto es lo que llamamos *simulación*, la misma está íntimamente internalizada al juego ideológico que prevalece en la programación infantil, generada desde la eficiencia, donde priva el hecho de cultivar

una mente infantil consumista. “Es cierto que en la vida “ahorrista” de los habitantes de la era consumista, el motivo del apuro radica en el apremio por adquirir y acumular” (Bauman, 2007:57). El estado de adquirir y acumular es el momento para insensibilizar al niño y a la niña desde la producción en series de la violencia. Pues es a partir del juego de la simulación de la violencia cuando se llega al rompimiento con la sensibilidad propia de la infancia.

La televisión en diversos países del mundo occidental y en el nuestro propio está recargada de programas de baja calidad artística, con altos contenidos de violencia, agresión, valores no consonos con los que tiene planteados conquistar y desarrollar nuestra sociedad. La exaltación del individualismo, énfasis en el dinero, bienes económicos, etc. (Santoro, 1980:182).

Con la Modernidad no sólo entramos a la era de la *simulación* sino que también entramos a la era de la indiferenciación y de la individualización. Estos componentes acompañan a la *simulación*, trastocando el mundo espiritual, tan específico de la naturaleza infantil, es decir, el mundo de la ilusión, la creatividad y la imaginación como elementos que forman parte de la vida cotidiana infantil.

Lo que en la vida cotidiana llamamos nuestra vida espiritual, es una forma de vivir en el mundo que configuramos en nuestra coexistencia corporal con otros. O en otras palabras, lo que llamamos vida espiritual es una experiencia de pertenencia en un ámbito de existencia multicorporal mayor que el de la propia corporalidad (Verden-Zöllner, 2003:122).

Trastocar el mundo espiritual infantil es grave, máxime cuando es sistemáticamente perpetrado a partir de la *simulación*, a partir de la tecnología maquiavélica de los videos juegos que obnubilan y hasta contribuyen a convertir la naturaleza humana infantil en seres separados de su espíritu del cuerpo, por la fuerza ideológica que envuelve la conciencia crítica y lo separa de la creatividad. En relación a la separación del cuerpo y del espíritu nos explica muy acertadamente Verden-Zöllner lo siguiente:

A través de la separación de cuerpo y espíritu que hacemos en nuestra cultura, junto con la instrumentalización que hacemos de nuestras relaciones interpersonales en nuestra orientación a la producción y la apropiación, vivimos una vida que devalúa la aceptación mutua, e inconscientemente enseñamos a nuestros niños a no amar, en tanto el amor es el convivir en las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en convivencia con uno (Verden-Zöllner, 2003:123).

Esto evidencia el cultivo de un estado de inconciencia, en la medida que se cultiva desde la infancia el desamor, de tal manera, esto explica la razón de concebir los videos juegos de forma interactiva donde los niños y las niñas ilusamente participan matando o persiguiendo al “enemigo.” Esto es un crimen para la humanidad, pues es la muerte espiritual de nuestra infancia, encarnando al ser humano del mañana desprovisto de amor por el otro.

### **Modernidad: Indiferenciación e Individualización**

Qué buscan las nuevas tecnologías sino es construir el hombre y la mujer del futuro bajo el principio de la indiferenciación y en la individualización con el fin de consolidar el proyecto de sociedad en los términos de la eficiencia tecnológica: “Con la modernidad, entramos en la era de la producción del otro. Ya no se trata de matarlo, de devorarlo, de seducirlo, de rivalizar con él, de amarlo o de odiarlo; se trata fundamentalmente de producirlo” (Baudrillard, 2000:156). Según Baudrillard de lo que se trata es de hacer del ser humano producido uno de los fines propios de la producción tecnológica.

En este sentido, la programación infantil de la TV, Films, Videos juegos y la publicidad desarrollan la producción de niño y la niña, bajo una carga ideológica y de estereotipos que propagan la conducta de la indiferenciación y de la individualización:

En la simulación, por el contrario, en ese gigantesco dispositivo de sentido, de cálculo y de eficiencia que engloba todos nuestros artificios técnicos incluyendo la actual realidad virtual, se ha perdido la ilusión del signo a favor de su opera-



ción. La indiferenciación afortunada de lo verdadero y lo falso, de lo real y lo irreal, cede ante el simulacro, que, en cambio, consagra la indiferenciación desafortunada de lo verdadero y lo falso, de lo real y sus signos, el destino desafortunado, del sentido en nuestra cultura (Baudrillard, 2000:31).

Tal como es percibida la mentalidad infantil por la ideología tecnocrática es que se llega a desarrollar un aislamiento de su propia naturaleza, porque es parte del juego de la *simulación*, es decir, aniquilar para producir lo que sería el hombre y la mujer del mañana. Así convertidos en objetos de sí mismos y de la sociedad, y aislados de los saberes y del sentir es que son programados por la tecnología para producir un ser sin pasiones, o mejor dicho sin sensibilidad humana.

Intentan persuadirnos de la buena finalidad ineluctable de la técnica, de que hagamos como si el entorno artificial fuera una segunda naturaleza, de que seleccionemos exclusivamente los reflejos automáticos, de acuerdo con las modalidades de una especie de código genético mental. Intentan borrar cualquier reflejo sobrenatural del pensamiento, del pensamiento que reacciona instintivamente que reacciona instintivamente a la ilusión del mundo (Baudrillard, 2000:32).

Mientras no estemos conscientes de esta situación, mientras no nos esforcemos por alertar sobre lo que es la producción del ser humano “inteligente” y consumista, tendiente a un estado operacional de inercia, donde la ilusión es cambiada por la desilusión, “que juega con la ilusión del mundo en contra del propio mundo: la inteligencia maniquea del mal, la inteligencia del mundo como maquinación” (Baudrillard, 2000:32). Sino desarrollamos una conciencia que supere la producción de este estado de enajenación; entonces, el pensamiento en la infancia será castrado en su ser de la imaginación y de la apariencia. “Si la herejía de las apariencias es nuestro crimen original, cualquier veleidad racional de eliminarla es el síntoma de un gran error de la voluntad, de una aberración del deseo” (Baudrillard, 2000:33). Evidentemente asistimos al asesinato de la realidad, de nuestra realidad desde la infancia.

La producción de una niñez narcotizada por la *simulación* del mundo de la violencia y la necesidad de lo material es verdaderamente una aberración, porque es la liquidación de la ilusión. Estamos en la era de la tecno-informática, donde el niño y la niña juegan y entran en contacto aparente con lo que alegremente llamamos “comunicación” y donde el juego en sí radica en experimentar la incomunicación y el aislamiento con el entorno inmediato. En otras palabras es el juego de la *simulación* que es criminal porque hay una sistematización a la maquinación y a la manipulación mental.

Esta maquinación de la Nada, que hace que las cosas contradigan en ella su propia realidad, puede ser concebida indistintivamente como poética o criminal. Todo lo que es ininteligible es criminal en sustancia y cualquier pensamiento que alimente esta maquinación enigmática es la perpetuación de ese crimen. Si el mundo carece de referencia y de razón última, ¿Por qué os empeñáis en que el pensamiento las tenga? (Baudrillard, 2000:86).

Si somos parte del complot de la Modernidad contra la ilusión y el pensar creativo del niño y la niña, entonces, le brindaremos lo que exige la Modernidad, es decir, hacernos partícipes de la experiencia de sumergir la infancia en el mundo de la *simulación* donde prevalece lo material por encima de lo humano. De esta manera, se estará contribuyendo con la liquidación de un ser humano digno para reproducir otro alienado, es decir, un ser humano castrado (a) de su pensamiento. Para eso somos programados como entes producidos, es decir, favoreciendo la reproducción ideológica necesaria para “producir otro sujeto”, que responda a los fines instrumentales de la eficiencia tecnológica.

La liquidación del Otro va acompañada de una síntesis artificial de la alteridad, cirugía estética radical, de la cual la cirugía y la del cuerpo no son más que síntoma. Pues el crimen sólo es perfecto cuando hasta las huellas de la destrucción del Otro han desaparecido (Baudrillard, 2000:156).

La infancia es víctima de ese virus destructor que Baudrillard llama la *liquidación del Otro*. Se engulle sistemáticamente el ser

creativo de la niñez a partir de la publicidad de la virtualidad, de la informática y de la programación televisiva y filmica, introduciendo el virus de la *simulación*, desarrollando una mentalidad enajenada de sí misma, es decir de su propio mundo infantil.

El aura de nuestro mundo ya no es sagrada. Ya no existe el horizonte sagrado de las apariencias, sino el de la mercancía absoluta. Su esencia es publicitaria. En el corazón de nuestro universo de signos existe un Genio Maligno publicitario, un *trickster*, que ha integrado la payasada de la mercancía y de la puesta en escena (Baudrillard, 2000:102).

Se enajena la ilusión, la creatividad y la imaginación de nuestra infancia que posee la particularidad de cada ser en su esencia, porque así es más fácil dominar al mundo, porque es casi imposible dominar al ser humano desconocido en su diversidad creativa y creadora, por eso se produce la liquidación del otro, para producir otro ser más controlable porque es parte de la “mercancía absoluta” de la cual somos objeto en la modernidad. “Ya no somos nosotros quienes dominamos el mundo, sino el mundo el que nos domina a nosotros. Ya no somos nosotros quienes pensamos el objeto, sino el objeto el que nos piensa a nosotros” (Baudrillard, 2000:100).

### **Consideraciones Finales**

Hay una finalidad macabra en el carácter ideológico de la vida de consumo, que entre sus perversidades encontramos que contribuye con la desaparición de la diversidad del pensar desde la infancia. Si, expresamente se cultiva la docilidad para el consumismo, también para la idiotez colectiva desde la formación de la *simulación*, es porque de lo que se trata es de preservar y hacer crecer el mercado absoluto a partir del consumismo, aun de aquellas cosas que no necesitamos. Para ello se requiere de un ser humano informado para que sea mega consumista inerte de su propia razón de ser. “Estamos en plena ilusión de la finalidad de la técnica como extensión del hombre y de su poder, en plena ilusión subjetiva de la técnica” (Baudrillard, 2000:100).

La pregunta es quién domina a quién, la ciencia-técnica al ser humano o éste a la ciencia-técnica. La situación es triste porque es la infancia la más desprotegida, quien se convierte en víctima de este fenómeno. Es el niño y la niña, quienes por su naturaleza no están conscientes de las trampas del consumo por la vía publicitaria; precisamente, allí radica la debilidad del ser humano en la actualidad, pues desde la infancia somos convertidos en una especie de producto. Así somos instrumentos de la ideología resguardada en la *simulación* de lo que en sí misma es la realidad de la técnica, la cual está programada para el dominio del mundo.

El pensamiento de Jean Baudrillard es tenaz al advertir que a través de la técnica, tal vez sea el mundo el que se ríe de nosotros, el objeto que nos seduce con la ilusión del poder que tenemos sobre él. Donde es vertiginosa la racionalidad, culminante en la virtualidad técnica, sería la última de las tretas de la sinrazón, de esa voluntad de la simulación, cuya trama sólo es el engaño de lo real.

### Referencias bibliográficas

- BAUDRILLARD, J. (2000). *El Crimen Perfecto*, Anagrama, Barcelona.
- BAUMAN, Z. (2007). *Vida de Consumo*, FCE, México, D.F.
- HANS, J. (2001). *Más cerca del Perverso Fin y otros Diálogos*, Clásicos del Pensamiento Crítico, Madrid.
- HINKELAMMERT, F. (1998). *El Grito del Sujeto*, DEI, San José de Costa Rica.
- HINKELAMMERT, F. (1995). *Cultura de la Esperanza y Sociedad sin Exclusión*, DEI, San José de Costa Rica.
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*, De la Torre, Madrid.
- MATURAMA, H. y VERDEN-ZOLLER, G. (2003). *Amor y Juego*, J. C. Saez editor, Santiago, Chile.
- SANTORO, E. (1980). *La TV venezolana y la Formación de Estereotipos en el Niño*, Edic. de la Biblioteca UCV. Caracas.



## **La construcción del pensamiento moral. Reflexiones a partir del Programa de Filosofía para Niños y Niñas**

---

CHIRINO FERRER, Oneida

---

*Centro de Filosofía para Niños y Niñas  
Universidad Católica Cecilio Acosta, Maracaibo, Venezuela.  
oneida.chirino@gmail.com*

### **Resumen**

Esta reflexión contextualiza la problemática de la Educación Moral a partir de la infancia y la necesidad de la formación de los y las docentes, madres y padres como principales modelos de conducta. Plantea algunas ideas que constituye el Programa de Filosofía para Niñ@s como principal punto de referencia sin descartar el papel que debe desempeñar la filosofía en general. Analiza y comenta la importancia de la investigación moral dentro de un proceso educativo como una de las mejores alternativas para asumir los grandes retos de la sociedad actual en el rescate de un mundo más digno.

**Palabras clave:** Filosofía para Niños y Niñas, Pensamiento moral, Educación.

### *The Construction of Moral Thought. Reflections Based on the Program of Philosophy for Boys and Girls*

### **Abstract**

This reflection contextualizes the problem of moral education starting in infancy and the need for training teachers, mothers and fathers to be the main behavioral models. It states some ideas that make up the

CHIRINO FERRER, Oneida

program of Philosophy for Children as the main point of reference, without discarding the role that philosophy in general should perform. The study analyzes and comments on the importance of moral research within an educational process as one of the best alternatives for taking on the great challenges of today's society to rescue a more worthy world.

**Keywords:** Philosophy for boys and girls, moral thought, education.

*“Enseñar a los chicos a hacer filosofía consiste en ayudarlos a comprender la dimensión ética de todas las cuestiones y a saber cómo actuamos en la vida y cuáles conductas nos destruyen”.*

Ann Margaret Sharp

## Introducción

Creo que la mayoría de las personas coincidimos cuando nos referimos a que cualquier sociedad que se considere democrática desea siempre lo mejor para todos sus ciudadanos y ciudadanas. Preguntarnos acerca de lo mejor para cada quien tiene que ver con lo que consideramos bueno o malo y esto va a depender de la creencia, cultura, los valores y la tradición que hayamos heredado y cómo lo transmitimos.

El siglo que estamos dejando atrás estuvo marcado por grandes descubrimientos culturales, tecnológicos y científicos, que tuvieron una influencia notablemente en la transformación mundial de las relaciones humanas, especialmente a nivel ético-moral. Si miramos al siglo XXI, desde las perspectivas de algunas de esas transformaciones, se nos plantea la necesidad de visualizar más en detalle muchos aspectos de la vida cotidiana, científica, cultural, etc., de la que hoy formamos parte, sin dejar de lado la urgencia crítica de replantearnos nuevos objetivos y metas que prácticamente nos arropan en el cada día, especialmente a causa de esa cultura instrumentalista y deshumanizante de la razón moderna (Carmona, 2007: 2).

Para la mayoría de las personas la educación es uno de esos espacios que han sufrido el impacto de los descubrimientos cientí-

ficos del S. XXI, y a la que debemos darle la prioridad del caso, ya que es en ella donde aún se reproducen y encontramos las grandes fallas de lo que somos o no somos y de lo que deberíamos hacer y no hacemos; esto significa que estamos llamados a revisar el planteamiento humanista que hemos heredado y su aplicación y logros efectivos para el bien de la convivencia de todos. Hace falta, entonces, adentrarnos en la investigación de una forma o proceso educativo que combine el crecimiento técnico con el crecimiento ético-moral, capaz de brindar las alternativas más válidas para el desarrollo de ciudadanías públicas que cada vez más reclaman o abogan por una sociedad más justa y equitativa, donde todos y todas tengamos realmente las mismas posibilidades para acceder a los derechos políticos, económicos y sociales, en garantía de nuestra mayor realización.

La sociedad de hoy reconoce la existencia de un creciente déficit de valores. La ética está, por ejemplo, ausente de muchas de las conductas públicas y privadas que conforman nuestras acciones. Si por algo nos debemos preocupar es; precisamente, por el hecho de que pensar, razonar, juzgar, se convierte en un asunto prioritario para la convivencia ciudadana, porque lleva implícito, nada más y nada menos, el núcleo central que justifica el desempeño y reconocimiento de ese tipo de praxis social aceptada por todos y compartida como un bien en común. Precisamente, se trata de repensar el *telos* de la acción moral y contextualizar en sus valores éticos las diversas conductas humanas, con el propósito de alcanzar la verdadera integralidad del ser social humanizado. Y por ello, es que debemos atender las praxis educativas desde sus raíces o inicios, es decir, desde la infancia.

Ahora bien, si nos preguntamos acerca de cuáles son los valores que debemos transmitir para el logro de tal objetivo, ciertamente podrían entrar en grandes contrastes y ser paradójicos. Pues esta tarea ya implicaría tomar en consideración algunos aspectos determinantes que tienen que ver con las percepciones o prácticas de las culturas, las creencias, las tradiciones, etc., que forman parte de cada sociedad en general; pero, del mismo modo también forman parte de la condición humana de la vida que está referida a la

particularidad en el amplio espectro de la diversidad. Precisamente, porque no es unívoca la noción o práctica de los valores es que la diversidad en su uso abre la diversidad de sentidos que éstos tienen según el contexto de las culturas. Por lo que es necesario un acuerdo en esa diversidad, de lo contrario nuestro mundo sería simplemente un caos.

El proponer y decidir qué valores valen y cuáles no, puede resultar una experiencia muy conflictiva entre uno o más grupos sociales. Nos pueden llevar a enfrentamientos muy destructivos para el desarrollo ético de la sociedad. No siempre las prácticas a favor de los cambios que lleva implícita la innovación son consideradas como una actividad constante propia de la diversidad y que puede reclamar, por ejemplo, la tolerancia para el logro de sus fines. Por otro lado, está la posición de los que creen de manera conservadora que lo heredado de la tradición y las costumbres, no se debe problematizar o discutir. Ello conllevaría a la imposibilidad del diálogo, pero también niega el encuentro o el reconocimiento con los otros.

Este tipo de dilemas se han convertido históricamente en hechos prácticos sobre los que se han constituido las sociedades desde la antigüedad hasta la modernidad. Por lo tanto, los seres humanos, en especial los niños y las niñas, han crecido en una sociedad moralmente conflictiva y éticamente confusa. Por esta razón es necesario preguntarnos cómo revertir esta situación y hacer posible una sociedad más dialógica, crítica y emancipada desde sus cimientos.

Es, por tanto, una tarea que hay que emprender desde la infancia de las futuras generaciones. Las niñas, los niños y jóvenes, tienen derechos adquiridos desde su procreación a una forma de vida que les garantice todas las condiciones de dignidad humana. El derecho a la educación, por ejemplo, es un derecho que se obtiene desde el hogar hasta llegar a formar parte de la educación formal-institucional. Sin embargo, ésta última también está llamada a repensarse desde sus orígenes filosóficos. Desde esta perspectiva, igualmente, se espera que el papel que debe jugar la escuela sea cónsono con lo que también se espera de quienes pasan y hacen vida colectiva en sus espacios; es decir, generar personas críticas,



reflexivas, dialogantes. A esto, precisamente, debieran dedicarse las prácticas educativas de la escuela.

Toda persona involucrada en el proceso educativo desde la infancia, debe tener claro su responsabilidad frente a dicho proceso, el cual debe garantizar que chicas y chicos tengan oportunidades de aprender a pensar por sí mismos y lograr ser conscientes de sus propias necesidades afectivas, sentimentales, emocionales. Pero esto se logra a través de una educación moral; y hacerlo, implica darle la oportunidad a niños y niñas, de hacer las cosas y aprender a elegir desde situaciones o prácticas de carácter moral: es el propósito que debe cumplirse en las experiencias educativas.

Según Delors (1996), la educación durante toda la vida es una de las claves para responder a los desafíos del mundo moderno; cumple una función esencial en el desarrollo de los individuos y de las sociedades, se considera uno de los principales medios para propiciar una forma más profunda y armoniosa de desarrollo humano y reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la opresión y la guerra, en medio de las tensiones que augura el nuevo siglo: tensiones entre lo mundial y lo local, lo universal y lo individual, la tradición y la modernidad, la competencia y la igualdad de oportunidades, la expansión ilimitada de los conocimientos y las capacidades limitadas de los seres humanos, lo espiritual y lo material.

De allí que plantearse hoy día la cuestión de la moral social que se desarrolla a través de la educación considerada como una práctica de cultura ciudadana, es un asunto de análisis no sólo pertinente para el mundo académico, sino una cuestión mucho más compleja que implica su estudio a partir de la infancia vista como ese período de potencialidades, a la vez vulnerable, que hace viable aprender “cualquier cosa” en forma profunda y rápida. De allí, entonces, el interés por la pregunta acerca de lo que es enseñar y cómo enseñar.

Siguiendo a Alarcón & Díaz (2000-2001), ella plantea que los niños tienen más acceso a modelos a imitar a través de las fuentes masivas de información y cada vez cuentan menos con figuras paternas y maternas estables en su ambiente inmediato; tienen más

medios para aprender, pero menos adultos que medien esos aprendizajes para orientar su sentido y significatividad.

Es por ello, que no hay que olvidar que cuando hablamos de educación en valores no es más que la pretensión de inculcar en chicas y chicos las habilidades para reconocer lo que es valioso y conseguir el mejor discernimiento o juicio. Pero también hay que tener en cuenta, por ejemplo, que no todo lo que se considera valioso es verdad y de allí la necesidad de hacer investigación en valores, es decir, indagar el porqué las cosas valen lo que valen.

En una sociedad donde las posibilidades de pensar bien prácticamente está en el último lugar de las necesidades, ya que lo prioritario puede ser el *blackberry*, quizás las cosas se compliquen aún más, ya que el consumo no es un asunto meramente de niños y jóvenes sino de los modelos de economía que se imponen y éstos siguen y reproducen. Es por ello, que al repensar el proceso educativo eso va más allá de los planes de estudio, qué tipo de estructura tiene la escuela, o cuál queda más lejos o más cerca de la casa, cuál es más cara o más barata; el asunto es: qué tiene de significativo la escuela para formar una ciudadanía de bien.

En el mundo existen situaciones y cosas que poseen cualidades valiosas que no es más que todo aquello que lo hace deseable, sin embargo, toda esta gama de aspectos positivos podría variar por causa de la cultura, la tradición, las creencias, etc., pero hay algunos que se consideran universalmente válidos como la paz, la justicia, la honradez, la fraternidad, etc. pero cualquier chica o chico que analice la realidad que le toque vivir en este momento, podría preguntarse, por ejemplo: ¿si es universalmente válido que exista la paz, por qué se hace la guerra?

Este es, precisamente, el papel de la filosofía. A partir de preguntas como éstas se debería iniciar un proceso de investigación filosófica la cual llevaría quizás al planteamiento de otras preguntas y al encuentro de variadas respuestas, y que no pueden ser ajustadas a cuestiones de conducta personal sino a juicios de valor sobre lo mejor y lo peor de una situación o acción dentro de la sociedad. Y lo más significativo de este proceso, es que las niñas y los

niños se están implicando en un proceso investigativo de su propia realidad a la que seguramente le darán buenas respuestas y/o alternativas para un mundo mejor.

Ahora bien: ¿Estará la familia, la escuela y todos los entes llamados a la educación pública y ciudadana de chicas y chicos convencidos del papel de la filosofía para el rescate de la ética en las sociedades de hoy?, ¿Cómo lograr que l@s niñ@s se inserten en un mundo de participación y cooperación, además de que se interesen por indagar o filosofar sobre asuntos morales?

Según Alarcón & Díaz (2000-2001), la formación de los educadores necesita adaptarse con independencia y plena responsabilidad a las necesidades del desarrollo humano, de la vida social y económica; y la universidad debe asimismo poder pronunciarse y ayudar a la reflexión colectiva sobre los problemas epistemológicos, éticos y sociales que conlleva la infancia y su educación.

Por otra parte, para Lipman, razonar los valores implica pensar valorando, entonces la prioridad va a estar en la enseñanza moral del razonamiento. Se enseña moral si se investiga sobre la moral, es decir, debemos saber discernir y tener claridad sobre lo que decimos, por qué lo decimos y cómo lo decimos y no sólo con palabras sino como se conjuga esto con la acción, porque no hay que olvidar que los niños y niñas aprenden observando, pero ¿cómo observa un niño la libertad o la justicia?

Thomas Reid (2002) al mencionar los niveles de la sensatez o de la razonabilidad habla de la necesidad de “alimentar la semilla del discernimiento moral” o “alimentar las semillas de la sensatez”, ya que ambas se encuentran relacionadas. Aquí se trata de ayudar a los niñ@s a entrar en un proceso de pensar bien, de crear un pensamiento reflexivo que se ajuste a su conciencia, autoconciencia y expresión. Es decir, que la educación moral es ayudar a los niños y niñas a elaborar su propio juicio moral mediante razones que se pueden comunicar y corregir en su ambiente social.

## **La Filosofía ¿al alcance de la infancia?**

La filosofía lleva una carga bastante pesada porque lleva implícita en sus disciplinas a la ética. Se pretende que a través de la filosofía se conozca la dimensión ética que tiene cada cosa, de aquí la importancia que dicho saber se empieza a conocer desde la infancia. Esto permitiría que chicas y chicos desde temprana edad inicien procesos reflexivos, críticos, cuestionamientos y se involucren en investigaciones sobre la diversidad de preguntas y búsquedas de respuestas que conforman no sólo su cotidianidad, sino también, la trascendencia humana. Es decir, la filosofía brinda la posibilidad de analizar las actuaciones de nuestras vidas y las de los demás, qué tipo de normas son importantes y cuáles nos destruyen. Esto la convierte en una de las disciplinas más liberadoras del ser humano ya que le permite usar el razonamiento, tomar decisiones y presentar alternativas, a partir de aquí se construye una verdadera sociedad democrática y dialógica.

En la actualidad hay coincidencias en los distintos niveles educativos al referirse a la toma de conciencia de la tarea que debe desempeñar el educador o la educadora en el mundo de hoy; acción que requiere de múltiples habilidades, conocimientos y actitudes que no se obtienen en forma rápida e irreflexiva, sino, que requiere de un proceso permanente de reflexión y problematización sobre sí mismo, el conocimiento y la propia práctica, y en este proceso no puede descartarse a la filosofía.

La propuesta del programa de Filosofía para Niñ@s ideado por Matthew Lipman, viene a despertar significantes sospechas sobre lo que hasta hace poco se ha considerado el verdadero papel de la filosofía.

Kohan (1998) considera que la Filosofía para Niñ@s ha provocado una ruptura en el adultocentrismo que ha monopolizado la filosofía por más de veinticinco siglos de historia, y por otra, que es gracias a esta opción que se han generado condiciones para la gestación de filosofías creativas de la niñez. Señala además que “deberíamos prepararnos para escuchar una voz diferente, una razón diferente, una teoría del conocimiento diferente, una ética di-

ferente y una política diferente: aquella voz históricamente silenciada por el simple hecho de emanar de personas estigmatizadas en la categoría de la adultez”.

Es cierto que al analizar cómo está conformado el papel de la filosofía dentro de la curricula escolar, prácticamente es “nula” para no decir que no existe, es decir, como asignatura, pero igualmente como un tema genérico o como ese tesoro que debemos aprender a conocer y explorar para enriquecernos, ya que simplemente no se le reconoce su importancia. La filosofía ha tenido y tiene un puesto dentro de nuestra sociedad muy mezquino, y se debe en mayor medida a que no se le conoce y sólo asusta. Un puesto de “relleno” y un puesto donde puede haber otra cosa menos filosofía. Esto significa entonces, que tenemos una sociedad como anteriormente lo indicamos que dentro de sus prioridades de la enseñanza no está la filosofía, no es prioridad y sigue siendo cuestión elitista.

Desde esta perspectiva las chicas y chicos no tienen más que seguirse conformando con una “filosofía mencionada”, pero sin conocerla por lo tanto sin identidad. De allí que no hay mucho que ofrecer a las futuras generaciones con este rumbo, sin embargo, desde el programa de Filosofía para niños y niñas se sigue gritando al mundo, que existen mejores alternativas, que existe la esperanza de un mundo mejor pensado y que existe la filosofía, pero que tenemos que aprender a inquietarnos filosóficamente.

### **La Educación moral e investigación**

Cuando nos referimos a que la moralidad es un campo de investigación coincidimos con la propuesta en este sentido del Programa de Filosofía para Niñ@s, es decir, nos estamos refiriendo a que precisamente el papel de la ética es la indagación que se hace para ayudar a comprender la acción humana y la que nos pone alerta frente a los hechos que deben ser objeto de análisis, el cual, muchas veces es más profundo y riguroso que los que plantea los fenómenos naturales.

Según Lipman (1998) cuando nos referimos a la importancia y el sentido de la educación moral hay que tener en cuenta tres as-

pectos básicos que la conforman, ya que se debe entender como un proceso intencional y sistemático que articula a dichos aspectos. El primero se refiere a la necesidad de la formación de hábitos morales básicos, el segundo, la adquisición por parte de los niños y jóvenes de un alfabetismo moral y, tercero, el examen crítico y la discusión racional sobre las virtudes.

Con el primero, se refiere Lipman a lo que comúnmente vivimos desde que nacemos, es decir, a la formación que recibimos a través de conductas reguladas que hacen posible y efectiva la vida, tienen que ver con los ejemplos de los adultos como por ejemplo el no mentir, no robar, dar gracias, saludar, el tratar bien a los demás etc., despiertan en los niños y niñas la conciencia de que forman parte de una comunidad a la que tienen que respetar independientemente de su condición social, sexual o cultural. Por lo tanto, el cuidado de su transmisión debe ser muy cuidadoso porque de ella dependerá su asimilación y su puesta en práctica.

En relación a la adquisición, por parte de niños, niñas y jóvenes de un alfabetismo moral, se refiere al papel que ha jugado la cultura y la tradición moral, ellas se hacen presentes en los niños, niñas y jóvenes a través de las formas concretas acción buena. Son las oportunidades que chicas y chicos han tenido para construir su conciencia a partir de las vivencias diarias ya sean con los modelos reales (padres, madres, maestros, familiares, amigos etc.), o los modelos ideales de moralidad (líderes espirituales, personajes literarios, ficticios) que hacen posible la constatación de una vida buena a través de representaciones explícitas como por ejemplo la del coraje, la perseverancia, la sinceridad, la verdad, la justicia, la valentía etc. lo que favorecerá comprensión y la identificación con su cultura, su tradición y su vinculación con la historia y de allí su posibilidad de abordar los grandes interrogantes éticos de su mundo.

Por último, el examen crítico y la discusión racional sobre las virtudes. Este se refiere al comportamiento que se tenga frente a las cosas, es decir, se refiere a las disposiciones que tienen los seres humanos para actuar y determinan la cualidad del carácter de una persona. En la virtud se hacen presente dos dimensiones, la perso-

nal y la social. La primera representa el mejoramiento y la perfección de la conducta por la satisfacción de los resultados buenos logrados y la otra, se refiere a lo bueno para otros. Lo que significa que es la oportunidad que tienen chicas y chicos de examinar críticamente y discernir racionalmente el sentido del valor.

En la medida en que niños, niñas y jóvenes practiquen sus virtudes se logrará el fin último de la educación moral que no es otro que hacer buen@s ciudadan@s, buenas personas y ello se logra en la medida en que tengan la oportunidad de practicar sus propias virtudes. “Para que un programa de educación moral sea adecuado, debe permitir al niño pensar razonablemente, desarrollar pautas de conducta constructiva, darse cuenta de sus sentimientos y de los otros, desarrollar sensibilidad para con los contextos interpersonales y adquirir sentido de proporción con respecto a sus necesidades y aspiración con las de otros...” (Lipman, 1998: 283).

Es decir que la práctica sólo no basta, debe saberse qué se vive y para qué se practica. Esto equivale a que se debe hacer investigación sobre lo que se conoce y por qué se asume. Los valores, las acciones éticas y morales deben ser pensados, analizados, criticados sino son puramente aspectos vacíos y eso es lo que debemos evitar. Todo esto también tiene que ver sobre el cómo asumimos la filosofía y cómo se transmite. En este sentido, para que chicas y chicos puedan asumir esta disciplina como modo de vida, debe transmitírseles de igual modo, de lo contrario no la podrían conocer.

De allí, entonces, que igualmente estamos llamados y llamadas desde la academia a revisar esos métodos de la enseñanza de la filosofía para aquellos que tienen la dicha de conocerla en el aula de clase.

La sociedad de hoy está llamada urgentemente a retomar sus reflexiones acerca del tipo de ciudadanía espera lograr más adelante, de ahí la necesidad de revisar el papel del educador, el ambiente que se prepara para dicho logro y su inversión. La sociedad debe asumir que si no valora un ambiente adecuado por ejemplo para el crecimiento moral de niños y jóvenes es una sociedad que debe asumir entonces que es responsable de la conducta no responsable de los mismos.

Según Lipman (1998) debería ser evidente que si comprendiéramos mejor el grado de autonomía que estamos dispuestos a concederles al niño y el grado de control que queremos mantener -si comprendiésemos mejor y fuésemos más honestos con respecto a qué clase de personas quisiéramos que llegaran a ser nuestros niños, así como también qué derechos tienen para elegir el tipo de persona que ellos quieren ser - el desarrollo moral de los niños sería cuestión menos problemática.

No hay que olvidar que el propósito fundamental de la educación moral no es otra que adaptar a nuestros niños y niñas a la interpretación y práctica de los valores y costumbres de la sociedad a la que pertenecen y que se sientan capaces de actuar de manera autónoma y libre.

De allí la importancia, entonces, de hacer investigación moral desde la escuela y esto significa que maestras, maestros y la familia deben entender que todos los modelos ofrecidos son responsables de lo que se espera que cada niña/o y joven decida ser en su proceso formativo.

### **Una breve conclusión**

El desafío que tienen las sociedades actuales sobre el tema de la educación moral nos lleva a plantearnos más allá de lo meramente urgente, la necesidad que tenemos de revisar la situación desbordada por la falta de la vivencia de los valores.

El proceso de aprender a razonar moralmente conlleva grandes cambios de paradigmas y de reinterpretaciones de los diversos problemas de la sociedad, sobre todo el relacionado con la convivencia humana y con naturaleza. En este sentido, transformar nuestro proceso educativo es una tarea no sólo por comenzar para que no muera en el intento. De allí la importancia de hacer una educación preventiva que fomente desde la infancia esa ciudadanía que seguramente bien formada tendrá mejores razones para no decaer.

Desde esta perspectiva se deben afianzar programas pedagógicos como el de Filosofía para Niños y Niñas, que demuestra que



no es un programa más, sino que es un proyecto pedagógico con unas características esenciales para anteponerlo como un gran camino que conduce a la esperanza para que niños, niñas y jóvenes se involucren en ese inquietante mundo de la filosofía pero que definitivamente lo que busca es que cada uno puede construir su pensamiento claro, abierto, dialogante y democrático frente a este mundo que aniquila la razón y la sensibilidad humana.

Por último, entender que el papel de la ética y la moral y todos los valores no es otro que, como lo diría Ann Sharp, la profundización y extensión de las relaciones humanas. Por ello, nuestro esfuerzo desde el Programa de Filosofía para Niños y Niñas, debe ser para que crezca y se desarrolle, trabajar para que la institucionalidad se comprometa a los cambios urgentes y velar en lo posible porque sus fines siempre sean la búsqueda y el alcance de la felicidad.

### Referencias bibliográficas

- ALARCÓN, Q.D. y DÍAZ, A. (2001). "Reflexiones sobre la Formación de un Educador de la Infancia en la Universidad del Chile. *Revista Enfoques Educativos*. Vol. 3. No. 1. Santiago de Chile.
- CARMONA, M. (2007). "La Formación Filosófica del Docente a través del Programa de Filosofía para Niños." *EPISTEME NS*, nº. 27. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Instituto de Filosofía. Caracas.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
- REID, T. (2002), citado por HERNÁNDEZ PRADO, J (2002), in: *Sentido Común y Liberalismo Filosófico*. Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Publicaciones CRUZ O, S.A. México, p. 17.
- KOHAN, W.O. (1998). "Filosofía y niñez: Posibilidades de un encuentro". Universidade de Brasilia, in: [www.bu.edu/wcp/](http://www.bu.edu/wcp/) *The Paideia Project* ON LINE. Twentieth World Congress of Philosophy. Boston, Massachusetts U.S.A.
- LIPMAN, M. (1998). *La filosofía en el Aula*. 2ª. Ed. Ediciones de la Torre. Madrid.



## Reflexiones en torno a la creatividad en perspectiva lipmaniana

---

PINEDA R., Diego Antonio<sup>1</sup>

---

*Facultad de Filosofía Pontificia Universidad Javeriana.  
diegopi@javeriana.edu.co  
Bogotá, Colombia*

### Resumen

Aquí el autor reflexiona libremente sobre la noción de creatividad a través de su diálogo con la obra de Matthew Lipman, particularmente a partir del trabajo de traducción y adaptación al mundo de habla hispana que ha hecho de su novela *Suki* y el manual que le corresponde: *Escribir: ¿cómo y por qué?* Le preocupa especialmente ver lo complejo y paradójico que resulta hablar de creatividad desde una perspectiva filosófica y, aunque no se propone analizar lo que significa “ser creativo” en el programa FpN, sí pone de presente los supuestos fundamentales a partir de los cuales tiene sentido hablar allí de “pensamiento creativo”.

**Palabras clave:** Creatividad, Lipman, Pensamiento creativo, Construcción de significado.

### *Reflections about Creativity from Lipman's Perspective*

#### Abstract

In this study, the author reflects freely about the notion of creativity through dialog with the works of Matthew Lipman, based particularly on the translation and adaptation for the Spanish-speaking world of his novel *Suki* and the manual that corresponds to it, *Writing: How and Why?* The author is especially concerned about how complex and paradoxical it seems to speak of creativity from a philosophical perspective,

1 Traductor del Programa “Filosofía para Niños” para Colombia.

and even though the Philosophy for Children program does not propose to analyze what it means to “be creative”, it does present the fundamental suppositions based on which it makes sense to speak of “creative thought.”

**Keywords:** Creativity, Lipman, creative thought, construction of meaning.

*Resulta poco recomendable la gradual reducción del dominio de la estética. No parece haber ninguna razón convincente por la cual la comprensión estética que alcanza un filósofo no pueda ser aprovechada para promover, más que para simplemente apreciar, las actividades creativas de los individuos y sus respectivas creaciones. La posibilidad de esta empresa resulta más obvia cuando los filósofos construyen currículos para los niños y jóvenes. La finalidad de esta tarea es crear las condiciones en el salón de clase bajo las cuales los niños y jóvenes se sientan animados a pensar de un modo independiente y promover sus tendencias a comprometerse en actividades artísticas de distintas clases. Uno no puede reconocer completamente las conexiones lógicas existentes entre las cosas hasta que no está listo para comprender la pintura como un modo de pensar por medio de pigmentos, la escultura como una manera de pensar por medio de la arcilla y la piedra, la danza como una forma de pensar a través de los movimientos del cuerpo, e incluso todas las artes como formas de dar cuerpo al pensamiento. Un currículo orientado hacia el desarrollo de destrezas cognitivas, si quiere ser bueno, debe vincular la estética con disciplinas prácticas.*

Matthew Lipman

*En memoria de Matthew Lipman, cuya muerte reciente, me ha llevado descubrir cuán lejos puede llegar el afecto hacia alguien a quien, a pesar de que fueron pocos los momentos que compartí con él personalmente, llegué a conocer y a apreciar a fondo a través de sus escritos.*

El desarrollo de la creatividad en sus diversas formas es uno de los grandes imperativos de la educación contemporánea y uno de los objetivos primordiales del programa “Filosofía para Niños”

(en adelante FpN). Decir que algo es un objetivo no es en lo esencial, sin embargo, más que decir que es deseable como fin; no que pueda alcanzarse fácilmente. Y, ciertamente, llegar a ser creativo no es algo fácil, como tampoco es una meta que pueda alcanzarse en el corto plazo. Ser creativo es, y sólo puede ser, el resultado de un trabajo esmerado y paciente, y nunca una cosa que pueda alcanzarse por las meras dotes naturales.

Me podría decir alguien, sin embargo, que hay personas que tienen una creatividad innata, como la que tenía Mozart en el campo de la música o Picasso en el de la pintura. Es cierto que hay talento natural, pero dicho talento no se desarrolla sino porque encuentra un ambiente propicio y se cultiva día a día mediante un esfuerzo disciplinado.

En principio, pues, hemos de reconocer que el desarrollo de las capacidades creativas de los niños y jóvenes es una de las metas más elevadas y complejas de las que se ha propuesto la nueva educación, y seguramente, también, la más difícil. Con ello no quiero afirmar, por supuesto, que sea algo imposible, pues, en la medida misma en que nos lo hemos propuesto como objetivo, reconocemos su posibilidad.

Ahora bien. Lo que a menudo hace aún más difícil el desarrollo de la creatividad es nuestra pretensión de adquirir un don tanpreciado a través de métodos facilistas. Pululan en nuestro medio los cursos y talleres de “creatividad” en donde se pretende, mediante algunas ideas generales y por medio de técnicas que en ocasiones pecan de simplistas, desarrollar la creatividad, como si los procesos creativos pudieran desatarse por medio de instrucciones muy precisas o incluso por la programación de las actividades de nuestra mente.

No hay ninguna manera de formar personas creativas que pueda basarse en la mera aplicación de técnicas o conceptos generales, pues el acto creativo, y la creatividad misma -cuando son auténticas y no sólo formas mecánicas de hacer cosas-, sólo son el resultado de un proceso de pensamiento creativo. La creatividad no puede promoverse al margen del desarrollo del pensamiento crea-

tivo, pues tenderá a convertirse en una simple forma mecánica de hacer cosas “novedosas” y no en el resultado de un proceso de pensamiento que es a la vez altamente complejo y creador de significados. Que la auténtica creatividad es un fruto del pensamiento de orden superior es uno de los supuestos fundamentales de FpN.

En el presente escrito me propongo ofrecer al lector algunas reflexiones generales en torno a la noción de creatividad desde la perspectiva lipmaniana. No pretendo explorar el concepto de creatividad que hay en la obra de Lipman, pues no creo que exista algo así como un concepto lipmaniano de “creatividad”. Lo que me propongo es más modesto: elaborar algunas reflexiones de orden personal sobre la noción de creatividad, reflexiones que, por cierto, fui elaborando en la medida misma en que profundizaba en algunos aspectos esenciales del pensamiento de Lipman y particularmente a partir de la traducción y adaptación cultural para el mundo de habla hispana de su novela *Suki* (que yo traduje como *Susy*) y del manual para el profesor que la acompaña. No me propongo, entonces, comentar la obra de Lipman, sino sólo reflexionar libremente sobre un tema y compartir con el lector esas reflexiones sobre la creatividad que han surgido de mi diálogo por muchos años con la obra de Lipman.

## 1. Las paradojas de la creatividad

Decía previamente que llegar a ser creativo es una de las cosas más difíciles que hay. Quisiera ahondar un poco más en este punto, agregando por lo menos tres razones fundamentales.

En primer lugar, ser creativo es muy difícil porque implica romper con buena parte de nuestros hábitos constituidos, con costumbres y prácticas inveteradas. Ahora bien, la persona creativa es la que tiene el hábito de la creatividad, pero dicho hábito sólo se constituye luchando contra otros hábitos establecidos. A menudo nuestra educación ha consistido en el aprendizaje de fórmulas, de procedimientos materiales y mentales que producen resultados predefinidos, o hasta en la memorización y mecanización de ciertos contenidos (recordemos el modo como se nos hizo aprender,

por ejemplo, a muchos de nosotros las tablas de multiplicar). Nos acostumbramos seguramente a aprender de esa manera, y así quisiéramos aprenderlo todo, incluso a ser creativos. Buscamos, pues, fórmulas, “técnicas”, reglas sencillas que nos ayuden a desarrollar nuestra creatividad. Sin embargo, no lo logramos, precisamente porque la creatividad no es algo que se deje reducir a reglas de fácil aplicación, sino el resultado de un esfuerzo sostenido de muchos años en el cual, por medio de un lento y concentrado trabajo del espíritu, nos hacemos capaces de desarrollar algo novedoso o sugerente en un campo específico de la acción humana.

En segundo lugar, porque ser creativo implica riesgo. Implica, sobre todo, estar dispuesto a “perderse en la propia búsqueda”, pues con frecuencia se anda “a tientas” cuando se busca una respuesta para algo por caminos que hasta ahora no han sido ensayados por otros. Las búsquedas de la persona creativa están llenas de errores y perplejidades; y es necesario que así sea, pues en ello consiste precisamente la aventura creativa. La persona creativa, sin embargo, aprende de sus propios errores y perplejidades. Sabe que busca algo, pero no sabe exactamente qué es lo que busca y cuál es la forma adecuada de llegar a ello; y sólo evaluando sus propios errores, sólo entrando a fondo en sus perplejidades se encuentra en condiciones de clarificar lo que pretende y los métodos que necesita desarrollar para alcanzarlo. Cuando escuché, hace ya veinte años, contar a Matthew Lipman el modo como nació y empezó a crecer el programa FpN a lo largo de los años setentas y ochentas del siglo XX comprendí de qué forma este programa -un trabajo donde se desarrollan altas destrezas creativas-, y su propio creador, tuvieron que pasar por toda suerte de peripecias antes de llegar a constituirse en una obra consolidada como la conocemos hoy.

Hay, también, una tercera razón por la cual llegar a ser creativo resulta tan difícil: porque la auténtica creatividad sólo se desarrolla en medio de las dificultades y venciendo obstáculos. El hombre creativo es a menudo un incomprendido, pues rompe de tal forma con los hábitos constituidos, con las costumbres inveteradas, con las convicciones arraigadas de todos los hombres de su época que, con frecuencia, choca con ellos. Por ello necesita ser una per-

sona independiente, e incluso solitaria; pero, sobre todo, convencida, decidida, emprendedora. Yo diría que el creativo ha de ser necesariamente una “personalidad fuerte”, es decir, un hombre de un carácter muy bien formado, con un alto dominio de sí mismo y con una gran capacidad para afrontar las muchas dificultades y sinsabores que su tarea habrá de depararle. Cuando el psicólogo Howard Gardner analizó el fenómeno de la creatividad en muchas de sus obras de los últimos años<sup>2</sup>, insistió en la existencia de cuatro factores determinantes para el desarrollo de una mente creativa: una cierta dosis de talento natural, un ambiente favorable para el desarrollo de su capacidad creativa, la práctica continuada, metódica y disciplinada, y el desarrollo de una personalidad fuerte. Creo yo también que, si no se combinan adecuadamente cada uno de esos cuatro factores, será imposible la creatividad.

Hay, pues, muchas cosas paradójicas en la creatividad. Por una parte, es algo que debería constituirse en una serie de hábitos propios de la mente creadora; pero, por la otra, implica que el creador mismo tenga que luchar permanentemente consigo mismo y se atreva a romper una y otra vez con sus arraigados hábitos. De un lado, implica tener muy claro lo que se quiere, o, por lo menos, hacer un esfuerzo permanente por clarificarlo; pero, del otro, la creatividad es algo que se desarrolla con mucha frecuencia en situaciones de confusión, perplejidad o crisis. De una parte, implica una gran sensibilidad hacia las percepciones propias y de otros y un gran poder de autocrítica; pero, de la otra, una “personalidad fuerte” capaz de sobreponerse a la descalificación injusta, a la crítica severa y a la simple incompreensión.

Tal vez sean, pues, las propias “paradojas de la creatividad” las que hagan de ésta una meta tan difícil de alcanzar. Creo que, de algún modo, es así. Hay, sin embargo, un punto que considero necesario no olvidar: si bien es cierto que la creatividad es una meta

2 Son muchas las obras de Gardner en las que se trata el tema. Véase especialmente Gardner, 1993 y Gardner, 1995.

difícil de alcanzar en sí misma (ello es precisamente lo que hasta ahora he subrayado), suele serlo aún más por una serie de obstáculos que nosotros mismos nos ponemos. Diría, sobre todo, que nuestro afán por ser creativos -y especialmente el habérselo puesto como un imperativo de nuestra tarea educativa, e incluso como un objetivo que todos los educandos deberían alcanzar- constituye en este momento el mayor obstáculo para su desarrollo.

Creo, por supuesto, que es necesario que haya personas creativas. Creo también que es lo más deseable, pues sin una alta dosis de creatividad no sólo el mundo se estanca, sino que hasta se nos hace imposible convivir en un país con las contradicciones y retos que tiene el nuestro. Me parece, sin embargo, que la creatividad no debe ser un imperativo, sino una posibilidad; y que, por tanto, no debería concebirse como un objetivo a corto plazo de nuestra educación (que se puede descomponer en logros e indicadores de logro), sino como una oportunidad que ofrece el sistema educativo a todos sus agentes. No considero, pues, que se deba exigir a todos que sean creativos, sino que no se debe negar a nadie la oportunidad de serlo.

Entre otras cosas, porque ¿qué es ser creativo?, ¿se puede ser creativo en general o uno sólo es creativo en algunas áreas específicas?, ¿cómo se puede determinar con cierta claridad si una persona es o no creativa?, ¿es esto simple asunto de intuición u opinión?, ¿o existen algunos criterios básicos que nos permitan hacer juicios más precisos sobre si esta o aquella persona merecen considerarse creativas? Como vemos, hay muchas preguntas fundamentales sin responder en torno a la creatividad, ya que, además de ser difícil llegar a ser creativo, la noción misma de creatividad es una noción compleja. Ahondemos, pues, en ella intentando lograr algunas clarificaciones básicas.

## **2. ¿En qué consiste ser creativo?**

Aparte de lo ya dicho, me parece que hay aún una razón más fundamental para que nos resulte tan difícil ser creativos. Es una razón sencilla, pero profunda: *no sabemos qué es ser creativo*. No sólo no lo sabemos nosotros. No lo sabe nadie. No lo sé yo tampoco.



co. Se trata de un fenómeno muy complejo, respecto del cual filósofos, psicólogos y educadores de los últimos tiempos han intentado ahondar, pero del que aún sabemos muy poco. Creemos que existe algo que se llama “creatividad” no porque en sí mismo sepamos de qué se trata, sino porque vemos gente con ciertas cualidades excepcionales para hacer cierto tipo de tareas y nos hemos acostumbrado a llamarlas “creativas”. Pero, ¿qué es la creatividad? No podemos dar una definición muy clara de ella. Tenemos algunas nociones generales, algunas intuiciones; pero no podríamos ponernos de acuerdo si intentáramos definir un único significado para este término.

Así pues, si no sabemos qué es la creatividad, si no podríamos dar una definición de ella, si no podemos ponernos de acuerdo sobre un significado común para este término tan complejo, alguien podría decir, entonces, que no tiene sentido seguir hablando de ello y que, por tanto, debería aquí mismo suspender mi reflexión, pues ¿cómo puede alguien de hablar de un asunto que ni siquiera es capaz de definir? Creo, sin embargo, que, si reconocemos que no sabemos qué es la creatividad, estamos en mejores condiciones de hablar de ella, pues ya no intentaremos dar una idea prefijada de este concepto, ni lo utilizaremos como si todos supiéramos de qué estamos hablando.

Y he aquí una nueva paradoja: no sabemos qué es ser creativos; y, sin embargo, calificamos a muchas cosas de creativas con una facilidad asombrosa. Decimos, sin más, que ciertas pinturas son muy creativas, que los escritos o los dibujos de los niños son muy creativos, que una persona que elabora un discurso grandilocuente es altamente creativa. No digo que no sea así. Ciertamente hay muchas obras y discursos -de niños y de adultos- que, seguramente, merecerían un calificativo tan laudatorio como éste. Pero me pregunto: ¿con base en qué criterio o criterios lo hacemos? ¿Que son obras muy originales? Pero, ¿qué entendemos por “original”? En cierto sentido, podemos decir que es original todo lo que no es una mera copia de otra cosa; y, en tal sentido, casi todas las obras son originales. ¿Que nos hacen pensar algo que no habíamos pensado antes? También muchas otras cosas que no llamaríamos

“creativas” (como el discurso de un presidente o la opinión de un político o un experto) nos pueden hacer pensar cosas que no habíamos pensado antes. ¿Que modifican nuestra sensibilidad? También los espectáculos de horror o violencia, tan frecuentes en nuestro medio, modifican nuestra sensibilidad. ¿Deberíamos, por ello, llamarlos “creativos”?

Tal vez, para despejar un poco el panorama de la noción de “creatividad”, convenga que no pretendamos por lo pronto decir aquello en lo que consista ser creativo<sup>3</sup>. Propongo hacer un trabajo más modesto por ahora: intentar evitar algunas confusiones.

Se confunde a menudo ser creativos con ser artistas. Sin embargo, la creatividad artística es sólo una de las formas posibles de ser creativo. Seguramente hay también altas cuotas de creatividad en muchos otros ámbitos: la política, la ciencia, la tecnología, las relaciones humanas. En su estudio sobre las *Mentes creativas* (Gardner, 1995), Gardner ha destacado muy diversas formas de creatividad, y entre los modelos más importantes de creatividad ha destacado a personas que no se caracterizaron por ser lo que comúnmente llamamos artistas: Gandhi, Freud, Einstein, etc. Incluso se podría decir que un gran inventor, como Thomas Alba Edison, fue una persona altamente creativa. La creatividad, pues, se da en formas muy diversas y no constituye el monopolio de los artistas, por ejemplo los pintores, los músicos o los escritores. Además, se trata de una cualidad específica, de algo que se da en campos muy determinados. Picasso fue, sin duda, un hombre de elevadísima creatividad en el campo de la pintura (como lo fue Mozart en el campo de la música), pero seguramente no fueron muy creativos en campos como la política, la tecnología o las relaciones humanas. Del mismo modo, Gandhi fue un hombre muy creativo a la hora de organizar las relaciones humanas o de encontrar alternativas para la resolución de los conflictos políticos; pero no por ello

3 Un acercamiento valioso a la noción de creatividad desde la perspectiva de la filosofía analítica es el del filósofo inglés JP. White, 1982: 133-147. Para un análisis de la creatividad desde la perspectiva de las ciencias cognitivas, véase Boden, 1991.

tenemos que decir que fue un hombre de gran creatividad artística. Se puede, pues, ser creativo, en muy diversos campos; sin embargo, cada persona sólo podrá ser creativa en uno, dos o a lo sumo tres campos básicos. La creatividad, pues, no parece ser una cualidad general, sino específica; y llegar a ser creativo siquiera en un solo campo implica una tarea de toda una vida.

A menudo confundimos también la creatividad con la mera innovación. Sin embargo, no toda innovación es por ello creativa. Allí está precisamente el engaño de las modas: nos hace creer que somos diferentes simplemente porque hacemos algo novedoso, o porque hacemos cosas raras o que llaman la atención: pintarnos el pelo o usar unos pantalones rotos. En la moda, que se caracteriza por un afán a ultranza de innovación, hay poca creatividad. “Estar a la moda” es incluso, en cierto sentido, lo opuesto a ser creativos, pues lo que la moda nos exige no es que seamos nosotros mismos, que nos expresemos de acuerdo con nuestro peculiar punto de vista sobre el mundo, sino que sigamos los dictados que un diseñador ha marcado para nosotros. A menudo los jóvenes caen en ese engaño: suponer que lucir lo que manda la moda (que es lo mismo para todos, pues así lo exigen las necesidades del mercado) constituye un acto de originalidad o de creatividad. Es cierto, pues, que la creatividad exige innovación, pues sin algún tipo de innovación no llamaríamos creativa a ninguna obra posible. Lo que queda en entredicho es que la mera innovación baste para ser creativo. La innovación podría ser, a lo sumo, uno de los criterios -entre muchos otros que puede haber- que nos ayuda a juzgar sobre el carácter creativo de una determinada obra. Creatividad es, entonces, mucho más que innovación.

Todos recordamos seguramente que hubo una época en la historia de Occidente en que algunas personas se dedicaron a derribar las imágenes constituidas (por ejemplo las imágenes de Cristo y de los santos), pues llegaron a considerar que la presencia de toda imagen era un signo de idolatría. A tales personas se les conoció como “iconoclastas” o destructores de imágenes. Nuevas formas de iconoclastia han surgido en el mundo contemporáneo, en donde ciertas imágenes reconocidas por la gente son sometidas a un tratamiento destructivo, introduciendo en ellas elementos disonantes o

perturbadores. Recuerdo ahora, por ejemplo, la portada de una revista en donde a la imagen del Corazón de Jesús se le asocia con los poderes económicos de nuestro país, o la portada de un libro en donde aparece la figura de Marx con gafas oscuras y un cigarrillo de marihuana en la boca. Muchas personas con las que he comentado estas imágenes les han parecido altamente sugestivas, e incluso han llegado a calificarlas de creativas. Sobra decir que no comparto su opinión. No niego que puedan ser sugerentes y que sirvan a ciertos fines críticos. No creo, sin embargo, que la creatividad se reduzca a derribar imágenes establecidas. Entre otras cosas porque ello, aunque requiera algo de imaginación, es algo que hoy se puede hacer de una forma demasiado fácil por medio de un escáner. No quiero afirmar, por supuesto, que las obras creativas no tengan una dimensión crítica. Por supuesto que la tienen, y en muchas de ellas es un componente esencial a la obra misma, como en el *Guernika*, pintado por Picasso como una forma de oposición a los bombardeos nazis. Lo que quiero subrayar es que la creatividad no tiene un carácter negativo, es decir, que no basta para ser creativo con fustigar las imágenes, ideas o símbolos que determinadas personas -y por razones que no nos corresponde a nosotros juzgar- encuentran valiosas y cargadas de significado.

Creo, pues, necesario encontrar una noción de creatividad que sea menos facilista, que resulte más compleja, que nos ofrezca criterios más amplios para nuestros juicios sobre el posible valor creativo de nuestras obras. No digo que la tenga, pero podemos dar algunos pasos en orden a elaborarla. Daré, pues, a continuación algunas puntadas básicas en orden a intentar clarificar la noción en cuestión.

Para ello quisiera empezar por contar una breve anécdota. Hace unos años estaba comentando un dibujo que él acababa de hacer con un niño campesino de 10 años. Cuando le pregunté por algunos rasgos de su dibujo, él me respondió: “Es mi creatividad”. Me llamó ciertamente la atención que un niño a esa edad ya utilizara una noción tan compleja, por lo cual le pedí que me explicara qué entendía él por creatividad. A la manera de lo que ocurre con los interlocutores de Sócrates en los diálogos platónicos, este niño me empezó a poner ejemplos de cosas que él llamaba creativas. Yo

seguí, de modo insistente, lanzándole preguntas, y recalcándole que lo quería no eran ejemplos, sino una definición de creatividad. Después de unos minutos me dijo finalmente: “Creatividad es ponerle a las cosas más de lo que las cosas tienen”.

Yo sé bien que esto no es una definición correcta, pues no cumple con los criterios básicos de una buena definición en lógica. Sin embargo, hay en ella algo sugerente. Contra las nociones tradicionales de creatividad, en donde a menudo ésta se confunde con la mera innovación o con la destrucción de imágenes constituidas, la “definición” de este niño toca un aspecto central: las cosas tienen algo, hay ya un orden en ellas; y, por tanto, ser creativos, es agregarles “algo más” a lo que ya tienen. No se trata de inventarse todo desde el comienzo (Dios es el único que crea de la nada), ni de destruir el orden que ya está presente en las cosas, sino de agregarle “algo más”, de ponerle algo propio, de desarrollar lo ya presente en las cosas en nuevas direcciones. He reflexionado en muchas ocasiones sobre las palabras de este niño, haciéndome sobre todo esta pregunta: ¿qué es eso que “hay en las cosas”? Pues bien, las cosas no son meras cosas, no son simples agregados de materia, sino que están cargadas de todo tipo de significados: simbólicos, afectivos, cognitivos, etc.

Ahora bien. Si las cosas están cargadas de múltiples significados, ser creativo podría consistir, en primer lugar, en descubrir los múltiples significados ya existentes en las cosas; y, en segundo término, en aprender a re-crear, re-organizar, re-valorizar, re-ordenar dichos significados. Con ello no tengo aún, por supuesto, una definición explícita de lo que sea la creatividad, pero tengo una primera noción de aquello en lo que podría consistir: se trataría de un determinado tipo de proceso centrado en el descubrimiento y la re-creación de significados. E insistir en estos dos factores a la vez -descubrimiento y re-creación- tiene, creo yo, una inmensa ventaja. En primer lugar porque nos sugiere que el proceso creativo, sea lo que sea, es siempre un camino de doble vía: supone exploración y análisis de las relaciones ya existentes entre las cosas y un proceso sintético y de reordenamiento de los factores analizados que conduce a la producción de la obra creativa. En segundo término porque nos recuerda que no somos dioses que crean de la nada,

sino hombres que, para re-crear el mundo, tenemos que sumergirnos primero de cabeza en él y comprenderlo en su inmensa complejidad.

A partir de esta noción es posible, desde luego, ser creativo en muchas formas. El niño puede, por ejemplo, ser muy creativo en sus juegos simbólicos -como lo destaca Piaget en sus estudios sobre este fenómeno-, siempre y cuando sus juegos le ayuden a explorar el tipo de relaciones en las que vive y a re-crear dichas relaciones (así, cuando un grupo de niños juega al papá y a la mamá, por una parte, expresa el tipo de relaciones y conflictos en que vive, y, por la otra, reinventa un mundo ideal de relaciones en el que desearía desenvolverse). Ello no quiere decir, por supuesto, que todos los juegos de los niños sean creativos, pues a menudo se trata de juegos absolutamente programados en donde no hay lugar para la expresión de la propia personalidad y, mucho menos, para el desarrollo de su capacidad inventiva. De un modo semejante, los dibujos infantiles pueden ser muy creativos si facilitan la exploración del mundo del niño a la vez que le ayudan a reconstruir las percepciones que tienen de su experiencia; pero pueden volverse también una tarea mecánica y rutinaria cuando se le exige sólo una representación fija y estática de la realidad o una comprensión de las representaciones pictóricas de acuerdo con un modelo prefijado (es muy triste cuando los niños, para pintar una casa, lo primero que hacen es sacar una regla). A menudo los niños pueden desarrollar una serie de formas de representación en sus dibujos que los adultos poco comprendemos. Allí puede haber un buen germen de la creatividad que pretendemos desarrollar. No en vano declaró Picasso en muchas ocasiones que siempre quiso poder volver a pintar como lo hacía cuando niño.

Llegados a este punto, me parece pertinente señalar que, según la noción que se tenga de creatividad, se tenderá a promover su desarrollo de formas diversas. Para quienes consideran que lo importante en cualquier aprendizaje es la adquisición de un cierto número de reglas y su aplicación sucesiva a casos particulares, simplemente no se trata de desarrollar creatividad alguna: el niño y el joven deberán aprender las reglas del caso, y el modo como ellos las utilicen depen-

derá de sus propias cualidades personales; si simplemente las olvidan o aprenden a aplicarlas creativamente es algo que no incumbe de modo alguno al educador. Para otros, el asunto es absolutamente inverso. Puesto que se trata de que el niño o el joven sean creativos, hay que suprimir de la enseñanza todo tipo de reglas, pues las reglas -se considera a menudo- son el obstáculo básico para que la creatividad espontánea del niño o del joven se manifieste plenamente. Los primeros se apegan absolutamente a las estructuras y reglas de un determinado ámbito del saber (sea éste las ciencias naturales, la literatura, las artes, el lenguaje, etc.) y se esfuerzan porque los niños las “asimilen” plenamente (incluso las aprendan de memoria). Los segundos creen que se trata simplemente de derribar todas las estructuras ya existentes en el saber y de olvidar todas las reglas, para que aflore una “creatividad natural”.

Por mi parte, no creo ni en tanto apego a las reglas ni en una “creatividad” tan espontánea. Por supuesto, tampoco comparto tanta despreocupación por los poderes creativos de los niños y jóvenes ni tanto desprecio de las estructuras y las reglas. Lo que la experiencia me ha enseñado es que se necesitan algunas reglas básicas combinadas con una fe sincera en los poderes creativos de los niños y los jóvenes; y que, por tanto, no es despreciando las reglas ni derribando las estructuras cognoscitivas como se puede ayudar a formar personas creativas, sino ayudándoles a los niños y jóvenes a que, manejando estructuras sencillas (por ejemplo, una frase, la estrofa de una canción, una estructura melódica sencilla, un experimento científico elemental, un pequeño verso de un poema, etc.) puedan reinventar el mundo con todas las posibilidades de expresión que les ofrecen tales estructuras; y que puedan encontrar en ellas ocasiones para la expresión de sus propias potencialidades creativas.

Creo, de todas formas, que a menudo se aplastan las potencialidades creativas de los niños tanto cuando se les atiborra de reglas (por ejemplo, cuando, en vez de promover su deseo por expresarse por escrito, se les llena de reglas gramaticales y ortográficas) como cuando se les deja a la deriva sin proveerles de estructuras que ellos puedan explorar y re-crear, y a través de las cuales puedan expresar lo que son, sienten y piensan.

### 3. Creatividad y pensamiento creativo

Y con ello llego al asunto que me parece central en todo este asunto del desarrollo de la creatividad, y que ya tuve ocasión de mencionar de un modo sucinto en la introducción: el pensamiento creativo. Creo que el gran problema que tienen los enfoques sobre la creatividad que he mencionado previamente es precisamente éste: que consideran que se puede, sin más, desarrollar la creatividad. Ocurre, sin embargo, que, en tanto la creatividad es una cualidad muy compleja, no sabríamos muy bien cómo desarrollarla. Podemos desarrollar, más bien, una serie específica de habilidades que serán esenciales en la elaboración de obras creativas, cualidades como la independencia de juicio, la capacidad para analizar o descomponer un problema, la habilidad para elaborar y aplicar criterios, la destreza para establecer determinados juicios por medio de asociaciones elementales altamente productivas, o la habilidad para aprovechar al máximo diversas cualidades y oportunidades que nos ofrece un determinado contexto, etc. Diría, pues, que lo que podemos desarrollar, más que la creatividad, es el pensamiento creativo. Puesto que no dispongo aquí de espacio suficiente para desarrollar la noción de pensamiento creativo, me limitaré a hacer sólo algunas precisiones conceptuales.

Para ganar mayor claridad, quisiera distinguir entre cuatro términos que, aunque distintos, están muy relacionados: la *creatividad*, las *obras creativas*, el *pensamiento creativo* y el *acto creativo*. El primer término, que es el que hemos discutido hasta aquí, se refiere a una cierta cualidad muy compleja que puede pertenecer tanto a las obras de ciertas personas como a las personas mismas y que, como he dicho antes, implica un doble proceso de descubrimiento y re-creación de significados.

Otra cosa distinta son las obras a las que llamamos creativas (como una buena pintura, una buena decisión, un buen invento), obras que se caracterizan por tener determinado tipo de cualidades que asociamos con la noción general que tenemos de creatividad: nociones como las de originalidad, singularidad o innovación. Juzgamos creativa una obra a la luz de criterios como éstos, pues cre-



emos que a través de ellos se puede establecer un juicio sobre el carácter creativo o no creativo de ciertas obras. No diríamos, entonces, que es creativa una obra que se limita a copiar un modelo ya establecido o que simplemente es un producto en serie.

El pensamiento creativo no tiene que ver ya tanto con las obras mismas que realizamos, cuanto con los procesos mentales que acompañan la creación de dichas obras. Cuando pensamos, por ejemplo, en una obra tan creativa como la teoría de la relatividad de Einstein lo que nos asombra y llama la atención es no sólo el gran poder explicativo de dicha teoría, sino sobre todo el hecho de que alguien haya podido siquiera imaginar una teoría semejante; nos asombran los procesos mentales que están implicados en la elaboración de la teoría misma, y, aunque no podamos tener acceso a la mente del gran científico, no deja de ser fascinante el solo hecho de pensar todo lo que pudo ocurrir en su mente, la inmensa actividad desplegada en su creación. Einstein fue, pues, un hombre con una gran capacidad de pensamiento creativo; como lo fueron también, seguramente, Gandhi, o Freud, o lo ha sido García Márquez; los procesos mentales que acompañaron a la creación de sus obras nos resultan, sin embargo, ajenos, y de las luchas interiores que acompañaron dichos procesos tenemos, infortunadamente, poca noticia.

A menudo los estudios sobre la creatividad se han centrado especialmente en la descripción y explicación del acto creativo, es decir, en el proceso de realización de una obra creativa. Se estudian así, por ejemplo, los diversos bocetos que, para una misma obra, elaboró un pintor, o los diversos diseños de un invento tecnológico. El estudio de las obras creativas, por supuesto, nos ofrece una pista para el estudio del pensamiento creativo, pero éste constituye un fenómeno mucho más complejo, no siempre susceptible de análisis.

No es mi intención por lo pronto ahondar en el significado de cada uno de estos conceptos. Si los he enunciado es sólo con el fin de hacer a partir de ellos algunas clarificaciones básicas, que enuncio a continuación de una forma más bien general:

- a) Ante todo, quisiera indicar que no todas las obras creativas son necesariamente el fruto de procesos de pensamiento creativo. Por una parte, hay personas que tienen determinadas habilidades naturales para hacer ciertas cosas (por ejemplo, algunos caricaturistas), y en los cuales, dicha habilidad es tan nativa que ni siquiera requieren pensar para hacer sus obras. En tales personas la producción de ciertas obras creativas es tan natural que hasta se podría decir que dejan de ser creativas, pues “les surgen” casi espontáneamente. Por la otra, hay también casos en los cuales las obras creativas resultan siendo más bien el fruto del delirio, la locura o la mera fantasía. Todos conocemos obras de personajes como Nietzsche o Van Gogh -por sólo citar dos ejemplos muy conocidos-, obras que son ciertamente de una elevada creatividad, pero en las cuales uno difícilmente logra distinguir hasta donde actúa el pensamiento y donde comienza la locura. También en los manicomios se producen grandes obras creativas (como las que recogieron los editores de los “Cuadernos de locura” en Francia en la década de los años sesentas), y hasta en el crimen puede haber una alta dosis de creatividad. Ello no debe llevarnos a concluir, sin embargo, como a menudo se hace, que el pensamiento creativo es un monopolio exclusivo de quienes tienen desvaríos mentales. No se trata, pues de separar, pero sí de distinguir -pues a menudo tienden a confundirse-, el producto (la obra creativa) del proceso (el pensamiento creativo). Y no se trata de separarlos porque, en la medida en que esperamos formar niños y jóvenes que puedan ser creativos, lo que buscamos precisamente es cómo habremos de generar oportunidades para que en ellos se desaten procesos de pensamiento creativo.
- b) Tampoco deberíamos confundir la obra creativa con el acto creativo, pues no toda obra creativa implica necesariamente un acto creativo. Creo que esto es particularmente cierto en un mundo como el nuestro, en donde muchas de nuestras creaciones están mediadas por la tecnología, y en la cual en muchas ocasiones vivimos de la ilusión de que hacemos co-

sas muy creativas simplemente porque elaboramos determinados diseños aprovechando, por ejemplo, las múltiples opciones que ofrece un programa computacional. Puede resultar muy creativa, por ejemplo, la obra de desfigurar con ciertos fines el rostro de una persona mediante el uso de un escáner; ello no hace, sin embargo, muy creativo a quien utilizó el scanner para hacerlo. Puede resultar muy creativa una presentación en Power Point, lo que no significa que, por el simple hecho de usar el Power Point, la persona misma haya realizado un acto creativo. En cierto sentido, podríamos decir -aunque la expresión va a sonar autocontradictoria- que pretendemos que se puede ser original por condicionamiento o manipulación. Sin embargo, el acto creativo es un acto deliberado, y no simplemente la aplicación de técnicas -por bien elaboradas que éstas estén- para hacer “cosas creativas”. No conviene, pues, confundir el acto creativo con los medios que se utilizan para realizar una obra creativa.

- c) De otra parte, la noción de creatividad no es una noción estática. Nunca lo ha sido. Por el contrario, es ésta una noción que ha estado siempre, y lo seguirá estando, sometida a una revisión permanente. Los criterios a partir de los cuales determinamos la creatividad de una obra cualquiera están en permanente cambio: lo han estado a través de las diversas sociedades y momentos históricos, pues se discuten permanentemente por parte de diversas escuelas de pensamiento y hasta van transformándose a lo largo de nuestro desarrollo desde la infancia hasta la edad adulta. Durante mucho tiempo, e inspirados en aquella famosa frase aristotélica según la cual “el arte imita a la naturaleza”, se consideró que el valor de una obra estaba dado por su capacidad para “imitar”, copiar o reproducir un modelo ya existente. Esto, por supuesto, estaba basado en la suposición de que existían algunos modelos básicos, “naturales”, o que en la naturaleza todo correspondía a un determinado orden que, por ninguna causa, debería ser alterado. Hoy tales ideas estéticas han caído en desuso y tiende a preferirse, por ejemplo, la pintura abstracta por sobre otra

que pretende “reproducir fielmente” la realidad. Por mucho tiempo se consideró que la creatividad en la poesía sólo podría darse dentro de reglas estrictas de composición; hoy se prefiere cultivar el llamado “verso libre”.

He hecho las anteriores distinciones y precisiones, pues ellas resultan fundamentales para comprender la idea que de la creatividad y de su posible desarrollo en la educación se da en FpN. Un punto aquí resulta esencial: FpN no es un método para “desarrollar la creatividad” ni consiste en una serie de técnicas creativas. Es un proyecto educativo centrado en el desarrollo del pensamiento superior en sus diversas modalidades: pensamiento analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo, solidario. Sus propuestas para el desarrollo de la creatividad no están centradas tanto en la búsqueda de técnicas creativas cuanto en el esfuerzo por generar procesos de pensamiento creativo; y si, en algunas ocasiones, propone técnicas específicas -como ciertamente lo hace- es con el fin de que dichas técnicas, en vez de convertirse en modos mecánicos de hacer cosas, despierten en el niño o el joven la necesidad de explorar y recrear significados; es decir, sean la ocasión para que en él puedan despertarse procesos de pensamiento creativo. Comprenderemos mejor este asunto, sin duda, si examinamos ahora algunos de los supuestos más generales en que se funda la idea del desarrollo del pensamiento creativo que hay en el programa de Lipman.

#### **4. Supuestos generales sobre el desarrollo del pensamiento creativo en FpN**

El desarrollo de las capacidades creativas de los niños y jóvenes es una tarea que incumbe a todo el programa FpN y no sólo a una parte de él. Ello, por supuesto, implica que, desde los primeros niveles (preescolar y los primeros grados de la educación básica) se proponen al interior de clase una serie de actividades estéticas, lúdicas, perceptivas, literarias, etc. que, a la vez que, a la vez que pueden ayudar a explorar mejor los conceptos sometidos a examen y discusión, pueden servir como una forma de darle cuerpo a los

conceptos filosóficos, de re-crearlos y de ayudarlo también al niño para que re-cree su propia experiencia de un modo significativo.

Así, por ejemplo, muchas de los pasajes de las novelas, y de las actividades, ejercicios o planes de discusión de los manuales correspondientes a novelas como *Elfie*, *Pío* y *Mechas*, *Pixie* proponen ideas y acciones que están en relación con actividades creativas como la música, la poesía infantil, el dibujo, el teatro, los títeres, las manualidades o la exploración de los propios procesos perceptivos. En muchas partes incluso las obras realizadas por los niños en su trabajo con el programa son objeto de exposición, como la exposición que sobre “la criatura misteriosa” hicieron los niños catalanes hace unos años en un museo de Barcelona.

Sin embargo, es sólo en una de las últimas novelas del programa en donde el asunto del desarrollo del pensamiento creativo se enfrenta de un modo más directo y sistemático: *Suki* o -como la he traducido para Colombia- *Susy*. Allí, y a medida que se desarrolla la clase de literatura con el profesor Enrique Buenaventura, Harry, Susy y sus demás compañeros se dedican a explorar formas para expresar de un modo creativo lo que piensan, lo que sienten y lo que son. Hay para ello, sin embargo, un medio privilegiado: la escritura, en tanto ésta nos exige pensar a la vez con profundidad, con precisión y con economía del lenguaje. Y dentro de la escritura hay también una forma privilegiada: la poesía, por lo que ésta requiere de síntesis y de rigor lógico. No puedo entrar aquí en un examen detenido de los supuestos y métodos de *Susy*. Ello implicaría un espacio inmensamente más amplio. Sí puedo, sin embargo, remitir al lector a la novela misma (cuya traducción y adaptación he concluido hace ya varios años) y al manual *Escribir: ¿cómo y por qué?*, cuya traducción y adaptación está ya muy avanzada. En todo caso, sea que trabajemos con niños menores de diez años o con preadolescentes y adolescentes, hay en FpN una serie de supuestos generales sobre el desarrollo del pensamiento creativo que bien conviene a continuación exponer y analizar.

Como he sugerido ya repetidas veces, en FpN no se busca, sin más, “el desarrollo de la creatividad”, de cualquier forma de

creatividad, sino precisamente el desarrollo de una forma específica de creatividad: aquella que es fruto de procesos de pensamiento creativo. La creatividad que se busca promover al interior del programa de Lipman no puede de ningún modo desvincularse del desarrollo de las diversas formas de pensamiento superior que aquí entran en consideración: pensamiento analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo, solidario. Sólo cuando nuestro pensamiento se habitúa a la tarea del análisis, de la búsqueda de soluciones basada en sugerencias intuitivas, al examen y aplicación de criterios, al planteamiento de preguntas reflexivas, a la expresión mediante obras o al cultivo de una sensibilidad por las necesidades e intereses de los miembros de una comunidad está en condiciones adecuadas de generar obras creativas, pues la creatividad no se concibe acá como la tarea aislada del “genio” que deslumbra a los otros con su “originalidad”, sino como el resultado de un esfuerzo cooperativo en donde nos hacemos sensibles al contexto de sugerencias presentes en una comunidad de pares y exploramos diversas formas a través de las cuales expresar lo que somos, pensamos y sentimos.

Si la creatividad se concibiera simplemente como una cualidad personal, tendríamos que decir, entonces, que ella no es educable en sentido estricto. Si reducimos la creatividad al mero “talento natural” de ciertas personas para realizar determinado tipo de obras, reconocemos de inmediato que ello no puede ser objeto de la educación, una tarea que, por definición, es estrictamente social y se realiza precisamente por medio de la variedad y riqueza de las interacciones en que los niños y jóvenes se ven comprometidos. El tipo de “creatividad” que se busca desarrollar en FpN está, pues, enteramente ligado a aquello que es posible desarrollar en el ámbito de una comunidad de investigación. Esto no debe significar, sin embargo, que aquí se desprecien los talentos naturales de los individuos, su capacidad individual para ser creativos en ámbitos específicos. Lo que se quiere afirmar, más bien, es que las dotes creativas de los individuos habrán de estar al servicio del crecimiento de la comunidad en que dichos individuos participan.

Para que algo se desarrolle son necesarias unas semillas básicas. Y las “semillas de creatividad” pertenecen básicamente a los individuos, razón por la cual la posibilidad de desarrollar capacidades creativas en el ámbito de una comunidad de iguales supone que hayan por lo menos algunos talentos naturales en los individuos que conforman una comunidad. Pero, como la comunidad de investigación que pretende ayudar a formar FpN no es una comunidad de “genios”, sino de iguales, es preciso que la comunidad misma sea el ambiente propicio para que cada uno, y desde sus dotes peculiares, pueda llegar a descubrir su estilo cognitivo propio y encuentre el modo de expresión más de adecuado y más acorde con su forma de ser, de sentir y de pensar.

No culmina allí la labor de la comunidad de investigación en el desarrollo del pensamiento creativo. La comunidad no es sólo un ambiente propicio para la expresión, sino que lo debe ser también para el examen de los propios procesos creativos. Si se trata efectivamente de una comunidad *de investigación*, ésta debe propiciar el permanente examen de los criterios a partir de los cuales se hacen juicios sobre la creatividad o el valor artístico de ciertas obras. La comunidad misma es, entonces, la encargada de proponer, examinar, discutir y evaluar los criterios a la luz de los cuales habrán de valorarse las obras realizadas por sus miembros. Corresponde, pues, a la comunidad la tarea crítica, es decir, la construcción, aplicación y evaluación de los criterios. Tales criterios no constituyen patrones fijos, sino precisamente pautas que permiten orientar los actos creativos y a la luz de los cuales puede determinarse su valor.

Ahora bien. Para que el pensamiento creativo sea posible, es preciso que se cultiven al mismo tiempo otras formas de pensamiento superior en la comunidad de investigación. El desarrollo del pensamiento creativo supone, pues, el desarrollo de formas alternativas de pensamiento, como las anteriormente mencionadas. Quisiera poner aquí un énfasis especial en un tipo de pensamiento que resulta fundamental para el cultivo de las dotes creativas: el pensamiento analítico.

Me resisto a creer que la creatividad sea fruto de la mera “inspiración”. No niego que haya momentos específicos en los cuales

hay una peculiar disposición para el trabajo creativo. Sin embargo, el proceso creativo es algo que se prepara con el mismo rigor (y a lo mejor con un rigor todavía mayor) que, por ejemplo, un experimento científico. Las grandes creaciones (basta aquí con conocer la historia de los grandes inventos, de los descubrimientos científicos importantes, de la gestación de una obra literaria o de un cuadro) se preparan a lo largo de mucho tiempo, de muchos años incluso. Kant se concentró durante más de diez años de un modo casi exclusivo en la elaboración de su *Crítica de la razón pura*, García Márquez pasó años enteros leyendo y analizando con detenimiento muchas novelas de amor antes de escribir *El amor en los tiempos del cólera*, y antes de su redacción final hizo muchos esbozos, diversas redacciones, diferentes ensayos. Los procesos creativos se preparan cuidadosamente mediante un esfuerzo continuado de muchos años. Y, para que la creatividad esté despierta, son necesarios muchos años de paciente trabajo analítico. Como bien lo sugería Edgar Allan Poe en “Los crímenes de la calle Morgue”, el auténtico creador es ante todo un gran pensador analítico<sup>4</sup>. Y ello es así precisamente porque la creatividad supone, por una parte, la exploración de significados y, por la otra, su re-significación, su re-ordenamiento, su re-creación. Y, en esta labor de exploración de significados, resulta esencial el trabajo de análisis, esto es, la descomposición de un todo en sus partes constitutivas. El acto creativo se prepara por un trabajo interior del espíritu, y dicho trabajo es fundamentalmente analítico: implica tomar un objeto o una idea y descomponerla en sus muchas partes constitutivas (“dividir cada asunto en tantas partes como sea posible y como resulte necesario para su mejor solución” nos recomienda la segunda regla del método cartesiano), examinar las diversas relaciones en que se encuentran intrincadas cada una de dichas partes, intentar encontrar los principios básicos que rigen la organización de una cosa; y, a partir de todo ello, intentar recomponer la cosa en direcciones inusitadas.

4 Para un análisis más detallado de aquello en lo que consiste el pensamiento analítico y de la relación que éste tiene con la imaginación, véase Pineda, 1996: 101-123.



Con esto no quiero decir, por supuesto, que el trabajo creativo sea única y exclusivamente pensamiento analítico. De ninguna forma. Por supuesto, en el proceso creativo participan todas las formas de pensamiento superior de que ya he hecho mención. Además de análisis se requiere intuición (es decir, capacidad para encontrar soluciones rápidas y certeras a los problemas planteados), capacidad de pensamiento crítico (lo que significa disposición para la revisión y la autocrítica y para el examen detallado de nuestras creaciones a la luz de criterios relevantes y de las necesidades del contexto), pensamiento reflexivo (esto es, la posibilidad de plantearse preguntas relevantes y de explorar los conceptos teóricos que guían el propio ejercicio creativo), e incluso capacidad de pensar solidariamente, siendo sensibles a las necesidades e intereses de los demás, pues la creación no es un simple acto solitario, sino que implica mediaciones comunicativas entre los sujetos.

Sin embargo, todas y cada una de estas capacidades requieren, a su vez, de un trabajo analítico serio, es decir, de un esfuerzo continuado por descubrir las reglas, las estructuras o los principios que rigen el orden de las cosas. Siempre he estado convencido de que un trabajo educativo sólo puede hacerse sólido cuando, a la base de nuestra formación, hay un trabajo analítico continuado y metódico mediante el cual el espíritu se acostumbra a dar cada uno de sus pasos con el rigor y la disciplina que ellos requieren. Esto lo saben muy bien los buenos artistas. Es muy difícil, por ejemplo, formar un buen violinista si no se empieza desde muy niño a trabajar con él, a perfeccionar cada uno de sus movimientos; si no se le enseña a analizar detalladamente cada uno de los elementos que componen su tarea artística.

Creo que esto, que es válido en el arte, lo es también en toda forma de educación. El rigor y solidez de todo proceso educativo lo garantiza un trabajo analítico serio: el aprendizaje de los métodos de clasificación y organización de la información en el ámbito de las diversas ciencias, el análisis lógico y gramatical en las áreas humanísticas, la buena formación matemática en el desempeño de tareas administrativas y tecnológicas. La propuesta de fondo de FpN tiene que ver con esto. Así como la base analítica de nuestros

currículos estuvo dada en otras épocas por el estudio de la obra aristotélica, de las lenguas clásicas o de las matemáticas, la gran apuesta de FpN es que sea la formación filosófica, es decir, el manejo de las herramientas de análisis de que nos provee la filosofía (herramientas de todo tipo: lógicas, de análisis del lenguaje, epistemológicas, metafísicas, éticas, estéticas, políticas, etc.), la base fundamental que articule un nuevo currículo; es decir, que sea mediante el examen y discusión de tópicos filosóficos que los niños y jóvenes del futuro adquieran herramientas para una asimilación crítica, reflexiva y creativa del saber.

Tal vez un ejemplo personal pueda ayudarme a explicar un poco mejor en qué sentido creo que el trabajo analítico es el presupuesto esencial para el desarrollo del pensamiento creativo. A lo largo de diez años me dediqué a la tarea de traducir y adaptar todas las novelas del programa de Lipman para nuestro país. Incluso tuve que estudiar inglés de un modo prácticamente autodidacta por muchos años para poder realizar dicha labor. En muchas ocasiones distintas personas me dijeron que por qué, en vez de ponerme a traducir la obra de otra persona, nacida en otro contexto cultural, no invertía, más bien, dicho tiempo en escribir mis propios textos y novelas. No creía, sin embargo, que ello fuera tarea tan fácil, pues, para emprender la tarea de escribir una novela filosófica, se requieren muchos años de aprendizaje y de trabajo analítico. Éste es un trabajo que requiere, además de un gran conocimiento de las disciplinas filosóficas, un esfuerzo muy serio por perfeccionar la técnica de la escritura de un relato (el cual, en sí mismo, ya implica el manejo de un muy amplio conjunto de reglas), así como una gran sensibilidad hacia el pensamiento de los niños y jóvenes, además de muchas otras disposiciones y sensibilidades. Sólo después de muchos años de trabajo paciente y esforzado empecé a redactar los primeros esbozos de una novela filosófica propia, pues creo que solo entonces estaba en condiciones de escribir algo que pudiera ser un trabajo filosófico serio y bien desarrollado. Esos primeros esbozos tuvieron que pasar todavía por un largo tiempo de análisis, de crítica, de reflexión, de escucha hacia las necesidades de otros. Y sólo después de esto he podido escribir en los últimos años va-

rias novelas y cuentos filosóficos para niños que afortunadamente han sido muy bien recibidos por éstos.

El énfasis que he puesto hasta aquí en la importancia del análisis para el desarrollo del pensamiento creativo me permite ahora entrar en uno de los supuestos esenciales de FpN al respecto, punto en el cual Matthew Lipman suele poner un particular énfasis. Es el siguiente: puesto que la creatividad no consiste en mera “inspiración”, y dado que la creatividad auténtica sólo es el fruto del pensamiento creativo, llegar a ser creativo consiste en aprender a conducir el pensamiento de una determinada forma, con un cierto orden, desarrollando ciertas habilidades y combinando ciertas estrategias. La creatividad no consiste, pues, en la mera capacidad para imaginar y fantasear, sino que es también, y sobre todo, un proceso lógico. La creatividad requiere de imaginación para pensar en mundos posibles, en universos contrafácticos, pero también de una capacidad elevada de razonamiento para extraer todas las consecuencias posibles de nuestras sugerencias imaginativas.

En este punto, por cierto, están de acuerdo tanto Lipman como uno de los grandes gestores de la creatividad literaria infantil: el escritor italiano Gianni Rodari (véase Rodari, 1997), quien en su *Gramática de la fantasía*, insiste en cómo los ejercicios literarios que propone -y que él mismo realizó a lo largo de muchos años con grupos de niños de toda Italia- implican tanto capacidad imaginativa como rigor lógico. La escritura de cuento o de poesía requiere de una inmensa capacidad para jugar con todas las capacidades imaginativas que nos ofrece el lenguaje a la vez que un gran esfuerzo deductivo.

A menudo vemos la lógica como lo opuesto a la posibilidad de imaginar. Creo que en ello radica una de las grandes falacias del discurso sobre la creatividad. No es rompiendo con las estructuras de pensamiento ya existentes en los niños como podemos desarrollar sus capacidades creativas, sino precisamente aprovechando dichas estructuras, ayudándoles a los niños para que re-creen esas estructuras. El trabajo lógico es, desde la perspectiva de Lipman, la clave esencial para el desarrollo de la creatividad en sus diversas formas, pues la creatividad no sólo no se opone a la lógica, sino

que una y otra se complementan y refuerzan mutuamente. El examen de las reglas que rigen nuestros actos de pensamiento, la lógica, prepara y fortalece el acto creativo, al mismo tiempo que el trabajo lógico se ve inmensamente potenciado por la fantasía y la capacidad de invención.

Por lo pronto, subrayemos que esta intrínseca relación entre lógica y creatividad está presente a lo largo de todo el programa FpN. Esto se ve muy claro en el modo como, en muchos pasajes del programa, diversas actividades artísticas (la música, la poesía, los títeres, el teatro, el dibujo, etc.) se integran, replanteando y complementando las ideas filosóficas que están presentes a lo largo de los textos del programa. Las actividades artísticas no son un “agregado lúdico” al trabajo filosófico que se realiza con los niños, sino una parte esencial del trabajo filosófico, que consiste, además de en la aclaración y exploración de conceptos, en su permanente re-creación mediante actividades artísticas y lúdicas. No debemos olvidar que Lipman fue ante todo un esteta, que su tesis doctoral y muchas de sus investigaciones filosóficas se han dado fundamentalmente en el campo de la estética y que, por ello mismo, es un gran conocedor del arte contemporáneo en sus más diversas expresiones: pintura, teatro, poesía, narrativa, etc.; y que ha sido precisamente él uno de los grandes promotores del fecundo diálogo entre arte y filosofía que se da en los círculos del pensamiento contemporáneo.

En FpN es permanente y fundamental tanto el diálogo entre filosofía y arte como la vinculación estrecha del trabajo de discusión filosófica con la realización de tareas artísticas. Esto último, por cierto, es de suma importancia ya desde las novelas que se trabajan con los niños más pequeños. Cantidades de problemas estéticos se sugieren ya para el trabajo con los niños en novelas como *Elfie*, en donde los personajes de la novela se fijan con atención en el modo como visten sus maestros y se preguntan por las combinaciones de colores que éstos utilizan. También en *Pío y Mechas*, por ejemplo, se invita permanentemente a los niños para que reflexionen sobre el sentido que tienen ideas como las de color, espacio o forma, o a que exploren los procesos perceptivos en que se hayan implicados. En *Pixie* se exploran muchas de las estrategias a través

de las cuales, por medio del lenguaje, construimos significado para nuestra experiencia, insistiendo en la exploración de la ambigüedad o la metáfora, e invitando a los niños a que indaguen por el sentido de las narraciones y los mitos, al tiempo que se comprometen en la realización de actividades como el dibujo, el cuento, o la preparación de una obra teatral o una sesión de marionetas.

Es, sin embargo, en *Susy* en donde el problema de la creatividad y del desarrollo del pensamiento creativo toma un lugar preponderante, y en donde se desarrolla en relación con un problema específico: el de la relación pensamiento-escritura, y especialmente el de la escritura de poesía. Podría pensar alguien que ello constituye una reducción del campo de posibilidades de la creatividad de los niños y jóvenes, pues no sólo hay creatividad literaria, sino muchas formas diversas de creatividad, y la creatividad literaria no ha de reducirse a la escritura poética, dejando de lado, por ejemplo, la narrativa u otras formas de escritura. Ello es cierto. Se da en este texto un cierto “estrechamiento” de las posibilidades creativas. Ello, sin embargo, no implica el desprecio de muchas otras formas de expresión, algunas de las cuales también están presentes en la novela. Pero este “estrechamiento” tiene una justificación a la luz de los fines mismos del programa. Lo esencial con *Susy* no es formar grandes escritores o “sociedades de poetas”, sino ayudar al joven que trabaja con dicha novela a que redescubra su capacidad para expresarse a sí mismo, para expresar lo que es, lo que siente y lo que piensa, por medio de la escritura. Esto es precisamente lo que aborda el texto: los diversos conflictos teóricos y prácticos que puede tener un joven cuando se le enfrenta al acto de la escritura. Sin embargo, aquí, más que la perfección en la técnica de la escritura (bien sea de cuento, de poesía o de otras cosas), lo que importa es que el joven descubra un medio idóneo para la expresión de su pensamiento. Su finalidad es, pues, más filosófica que propiamente literaria. Lo que ocurre es que, como lo subraya más de una vez Lipman, en la poesía se encuentra uno de los grandes gérmenes del pensamiento filosófico y una de las formas de expresión más elevadas que éste puede alcanzar; y lo que quiere subrayar Lipman es que la poesía debe ser un elemento esencial en la educación filosófica de todo individuo. Dice Lipman al respecto:

PINEDA R., Diego Antonio

Cuando los niños entran en la escuela media (grados 6° y 7°), sus impulsos poéticos entran aún en mayor conflicto con las demandas sociales de consistencia y coherencia. Tales demandas parecen enfrentarse con los elementos más imaginativos de la composición poética y también con otras demandas de conformidad y aceptabilidad del niño como persona. Estos conflictos presionan para que, gradualmente, se reprima el impulso poético en la medida en que los niños crecen y se van acercando a niveles superiores de la estructura escolar. Un programa adecuado en los años de la escuela media puede tomarlos en el momento en que sus poderes lógicos están en ascenso y antes de que sus capacidades poéticas lleguen a ser sequestradas de forma irremediable (Lipman-Sharp, 1986: 3-4).

### Referencias bibliográficas

- BODEN, M. (1991). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*, Barcelona, Gedisa.
- GARDNER, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*, Barcelona, Paidós, pp. 180-189.
- GARDNER, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de: Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T. S. Eliot, Marta Graham y Mahatma Gandhi*, Barcelona, Paidós.
- GÓMEZ, CM. (2004). “El otro descubrimiento de Harry. Aportes de la escritura poética al desarrollo del pensamiento filosófico en el Programa de Filosofía para niños”, in: PINEDA, D y KOHAN, W (comps.). *Pensamiento, acción y sensibilidad: la mirada de “Filosofía para niños”*, Bogotá, Beta.
- LIPMAN, M. y SHARP, AM. (1986). *Writing: How and Why*, Montclair, IAPC.
- LIPMAN, M. (1987). *Suki*, Montclair, IAPC.
- LIPMAN, M. (2000). *Susy. Novela de pensamiento poético*, Bogotá, Beta (Traducción y adaptación para el mundo de habla hispana: Diego Antonio Pineda R.).
- PINEDA, DA (1996). “Por una verdad que se halla en la superficie: el pensamiento analítico en *Los crímenes de la calle Morgue*, de

REFLEXIONES EN TORNO A LA CREATIVIDAD EN PERSPECTIVA LIPMANIANA

- Edgar Allan Poe”, in: *Universitas Philosophica*, N°s 25-26, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Junio 1996, pp. 101-123.
- PINEDA, DA. (2004). *Filosofía para niños: el ABC*, Bogotá, Editora Beta.
- PINEDA, D. y KOHAN, W. (comps.) (2004). *Pensamiento, acción y sensibilidad: la mirada de “Filosofía para niños”*, Bogotá, Beta.
- RODARI, G. (1997). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Ediciones del Bronce.
- WHITE, JP. (1982). “Creatividad y educación: un análisis filosófico”, in: DEARDEN, RF; HIRST, PH y PETERS, RS (comps.). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid, Narcea, pp. 133-147.



## **Filosofía con niños: ¿Camino para un pensar transformador en la escuela?<sup>1</sup>**

---

DUTRA GOMES, Vanise

---

*Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias,  
Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha.  
vanisedutrages@gmail.com*

### **Resumen**

Este trabajo es parte de mi tesis de maestría en el que trato de reflexionar sobre la filosofía con niñas y niños que he estado practicando en la escuela pública donde trabajo. Busco pensar cómo este tema ha afectado mi práctica docente en la escuela, en el aula y mi propia vida. Desde la llegada en 2007 del proyecto de extensión universitaria “*En Caxias a Filosofia en-caixa?*” mi trabajo como maestra en la escuela se ha visto afectado con la audaz propuesta para desarrollar experiencias de filosofía con niñas y niños. Así surge la idea de estudiar y escribir sobre los cambios y autotransformaciones vividas desde el espacio-tiempo de la escuela, especialmente en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la experiencia y del sentido, que permite otras maneras de vivir, ser y pensar mi práctica docente cotidiana.

**Palabras clave:** Filosofía con niñas y niños. Escuela pública, experiencia, aprender, pensar.

1 Traducción del original en portugués de Ingrid Müller Xavier.



*Philosophy with Children:  
A Road for Transforming Thinking in Schools?*

**Abstract**

The present work is taken from my Master's dissertation that reflects on how the philosophy for children (P4C) project in which I participate at the public school where I teach has affected my pedagogical practices within the school and classroom, as well as the impact P4C has had on my own life. Since the inception in 2007 of the university outreach project "Em Caxias a Filosofia en-caixa?," in Joaquim da Silva Peçanha (the school in which I teach) I have been inspired by the bold proposal of developing philosophy with children. The present text is a synthesis of research and writing on the different changes I have undergone since the beginning of my experience in the *space-time* of the school. Particularly, I discuss the teaching-learning process as an experience that opens up other ways of living, being and thinking about my everyday pedagogical practice.

**Keywords:** Philosophy with children, public school, experience, learning, thinking.

*"La filosofía encanta cuando nos permite oír  
lo que está dentro de nosotros. Cuando nos permite  
reconstruir certezas, cuando revemos críticamente  
lo que somos.  
Si logramos percibir ese encuentro,  
nos gusta filosofar".  
Maestra Cristina*

Este trabajo es parte de mi investigación de Maestría. En él propongo algunas reflexiones respecto a la filosofía con niños que desarrollo en la escuela pública y busco pensar cómo este tema afecta mi práctica pedagógica en la escuela, en las clases y en mi propia vida.

Durante mucho tiempo, en la vida diaria de mi práctica como maestra, he observado y preguntado: ¿Por qué los niños, frente a cuestiones y actividades vinculadas al aprendizaje de la lectura y

de la escritura convencional, presentan muchas dificultades de concentración y atención para oír lo que está sucediendo en el interior del aula? ¿Por qué presentan dificultades para expresar oralmente sus ideas y pensamientos respecto de lo que está a su alrededor? ¿O no logran relatar con claridad sus vivencias para que a partir de ellas podamos realizar estudios sobre la lengua? ¿Por qué no son creativos al escribir sus textos? ¿Y por qué no consiguen entender los textos leídos por ellos o por mí? ¿O presentan dificultades de comprensión sobre cualquier texto leído por ellos o por mí? ¿Y difícilmente dialogan sobre sus dudas, cuestiones y opiniones cuando solicitados a participar comentando los temas que son presentados? ¿No habría, ante tantas dificultades encontradas durante el proceso de aprender, otra manera de ser, de experimentar y de pensar el tiempo/espacio cotidiano de la escuela/clase?

Todas esas preguntas me acompañan desde hace mucho tiempo y en los últimos dos años he tenido la oportunidad de acercarme a la filosofía con niños y niñas, y desarrollarla en la cotidianidad de mi práctica escolar. Es una propuesta osada e innovadora que ha provocado muchas inquietudes, transformaciones y auto transformaciones consideradas positivas e inusitadas por nosotros, los maestros; es algo que nos está tocando y afectando profundamente.

La propuesta se concretiza a través de un proyecto de extensión universitaria intitulado *Em Caxias a Filosofia em - caixa?*, desarrollado por el Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia (NEFI, 2009), del Programa de Posgrado en Educación de la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, en la Escuela Municipal *Joaquim da Silva Peçanha* ubicada en el Municipio de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Escuela en la que trabajo como Maestra de las series iniciales de la enseñanza básica.

Las actividades del proyecto se desarrollan a través de lo que llamamos “*experiencias filosóficas*”<sup>2</sup> realizadas semanalmente

2 Las experiencias filosóficas son actividades de alrededor de 60 minutos, desarrolladas por el proyecto de Filosofía con niños en la escuela a través de la composición de algu-

con niños y adultos; nosotras, Maestras practicantes del proyecto, tenemos la responsabilidad de planificarlas, ejecutarlas y evaluarlas, acompañadas por los miembros del NEFI.

Estamos siempre enfrentándonos con el ejercicio de pensar lo impensado y somos afectadas (Mercon, 2009: 44-47) por una nueva práctica, pues al prepararnos para hacer filosofía somos conducidas a pensar en cuestiones menos didácticas y más filosóficas (Kohan, 2007: 23).

A partir de las cuestiones relacionadas con las dificultades de aprendizaje de los alumnos y alumnas y de las posibilidades de resignificación del proceso de enseñar y de aprender que fuimos invitadas a hacer a través del proyecto de Filosofía con niños y niñas, me veo preocupada en intentar ver cosas y, principalmente, personas que están invisibilizadas en la actividad diaria escolar; sujetos que dan vida a la escuela pública y que en ella fracasan, que nos problematizan y nos obligan a pensar las prácticas escolares. Eses sujetos denuncian la insuficiencia del discurso en la búsqueda de la igualdad y necesitan con urgencia de proyectos creativos y flexibles para aceptar las diferencias.

En la investigación que vengo realizando sobre *Filosofía con niños y niñas en la escuela pública: posibilidades de experimentar, pensar y ser de otra manera*, intento comprender las acciones de los sujetos en la dinámica pedagógica, poniendo de relieve la inclusión de los procesos interactivos que enmarquen acciones individuales y colectivas, en las cuales la singularidad de las prácticas y la multiplicidad de los procesos que tejen la experiencia filosófica en la escuela, se den a través de la participación activa y reflexiva de los sujetos.

Estas transformaciones me han conducido a reafirmar mis muchas inquietudes y a formular nuevas preguntas, en el sentido de intentar comprender algo que se les pasa a los sujetos del llama-

nos elementos básicos que tienen por objetivo el ejercicio del pensamiento. Vamos a tratar este tema con más detalle al final de este trabajo.

do proceso de enseñanza y aprendizaje de la escuela pública en la contemporaneidad. Me interesa comprender, no sólo cómo opera con esos sujetos la llamada sociedad del conocimiento y de la información, de la opinión, de la velocidad y del trabajo, sino de qué forma las experiencias filosóficas con niños y niñas en el interior de esta escuela pueden hacer posible experimentar, pensar y ser de otra manera en los estudios escolares y en la vida (Foucault, in: Castro, 2009:175).

Quiero comprender que si los cambios que van ocurriendo a partir de las experiencias filosóficas realizadas con los niños y niñas - que siempre piden cariñosamente la llamada “clase de filosofía” - pueden contribuir con la tan soñada transformación y quizás con la no menos soñada emancipación social, a través de algo que de hecho nos suceda, nos toque, nos afecte (Larrosa, 2002: 21), no en momentos aislados o efímeros, sino también en las actividades diarias de las clases.

Para eso, se hacen necesarias algunas elecciones respecto del proceso de investigación científica y una comprensión teórico-epistemológica que dé lugar al estudio sobre lo que ocurre y afecta afirmativamente a los sujetos de una experiencia/sentido en la vida diaria de la escuela pública. Consideraremos un paradigma que evoca un nuevo pensar epistemológico y político en búsqueda de “un conocimiento prudente para una vida decente” (Santos de Sousa, 2009: 74) en el intento de tejer relaciones entre lo posible y el deseable, entre la igualdad y la diferencia, valorando relaciones culturales más horizontales y modos de pensar y estar en el mundo tornados invisibles.

Al reflexionar sobre el paradigma del conocimiento científico y tecnológico presente en el discurso de las grandes narrativas que fundamentaran la sociedad moderna, notamos que han construido la escuela pública como una forma de vehicular su ideario civilizatorio de progreso y su justificación ideológica, y también con la racionalidad instaurada en el final del siglo XX que contribuye al sometimiento del saber científico y tecnológico del capitalismo salvaje y excluyente, que está en crisis. Al utilizar la institu-

ción escolar para estos fines, se genera una gran precariedad y un enorme descrédito de la escuela pública brasileña. Busco con este trabajo intentar invertir la discusión, creyendo en la valoración de “prácticas educativas menores” desarrolladas en el interior de la escuela, que de hecho estén comprometidas políticamente con las posibles transformaciones de los sujetos que participan en ellas.

Cuando hablamos de la escuela, pensamos en los sujetos y en los procesos que atraviesan su vida cotidiana, así también en las relaciones que se van tejiendo en los objetivos y en las finalidades de una educación escolar de calidad.

Entonces, al pensar en el trabajo de espacio/tiempo escolar que desarrollé hasta la llegada del proyecto de filosofía con niños y niñas, y en las transformaciones que la filosofía con niños y niñas ya nos proporcionó, me encuentro preocupada en discutir lo que de hecho estamos haciendo en la escuela. ¿Qué podrían significar enseñar y aprender? ¿Estamos preocupados con la transmisión, ampliación, profundización y construcción de conocimientos escolares que aporten una experiencia/ sentido para la vida? Es posible que estos conocimientos potencien afirmativamente transformaciones y auto transformaciones en los sujetos participantes de la escuela? ¿Cómo despertar el deseo de aprender en nuestros alumnos de manera que sean afectados por un pensar que los lleve a salir del lugar común? ¿Es posible en la escuela un aprendizaje en el que maestros y alumnos tengan experiencias que posibiliten pensar, experimentar y ser de otra manera, diferente de la que hemos sido? ¿Qué camino hay que priorizar para que un aprendizaje escolar tenga de hecho sentido y atraviese la vida de los participantes de la escuela: la experiencia del conocer o la experiencia del pensar?

Profundamente afectada por las cuestiones planteadas e involucrada en esta difícil pero provocativa tarea, me propongo pensar en las experiencias filosóficas con niños y niñas que vengo practicando en la perspectiva de la experiencia de este proyecto, en contrapartida con otras experiencias de enseñanza/aprendizaje del conocimiento que he desarrollado en mi vida profesional como Maestra de niños de las series iniciales de la enseñanza fundamental.

En este artículo presentaré un relato<sup>3</sup> de acontecimientos ocurridos en la Escuela donde trabajo y que han contribuido para repensar la práctica pedagógica desarrollada en el espacio escuela/clase. Confieso que al escribir percibo que muchas preguntas, dudas e inquietudes siguen pulsando dentro de mí, en el pensamiento. Pero ya estoy completamente involucrada en el tema y el desafío aceptado, y esta investigación representa sólo una apertura, esto es, un inicio de conversación sobre lo que puede llegar a ser la Filosofía con niños y niñas, al recorrer la vida cotidiana de la clase como otra forma de ser, de experimentar y de pensar en la escuela pública.

De este modo, entonces, acepto con alegría el desafío y pido a los lectores que comprendan lo incompleto de este trabajo, que es tan sólo el comienzo de otras conversaciones que pueden surgir, cotidianamente, a partir de la experiencia, afecto, humanidad y vida.

## **1. La llegada del Proyecto de Filosofía con Niños y Niñas a la Escuela**

A fines del 2007, llega a la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha (Municipio de Duque de Caxias-RJ) una propuesta osada, diferente, frente a la cual nosotros, profesionales de la escuela, nos sentíamos curiosos, pero también inseguros.

La propuesta era desarrollar un proyecto de filosofía con niños y niñas, y, de ser posible, con los adultos con el objetivo de “Fortalecer el pensamiento de niños y maestros de la Red Municipal de Educación de Duque de Caxias buscando la constitución de subjetividades críticas y transformadoras”<sup>4</sup>.

3 Los nombres de las Maestras han sido cambiados para preservar la identidad de los participantes del proyecto.

4 *Cuaderno de Materiales* (Abril, 2010), elaborado por el UERJ/PROPED/NEFI, todavía no publicado, para la formación de los participantes del proyecto: “*Em Caxias a Filosofia En-Caixa? A Escola Pública em Duque de Caxias continua apostando no pensamento.*”

¿Filosofía? ¿Y con niños? ¿Y en la escuela con las series iniciales de la enseñanza fundamental? Estos han sido los principales interrogantes que quedaron después de la presentación del proyecto. Algunas de nosotras, Maestras, teníamos curiosidad con la propuesta, otras desconfiadas, debido a que los contactos anteriores que habíamos tenido con la Filosofía en nuestra formación no habían sido muy favorables.

De acuerdo con algunas de las respuestas de los profesionales de la escuela, que han sido registradas en la investigación original, he podido percibir que el poco contacto que estos profesionales tuvieron con la Filosofía, la entendían como una disciplina que tiene una fuerza, una potencia, pero que también está un poco distante de su formación. La filosofía no parecía haber dejado una huella profunda en ninguno de los maestros de la escuela y, de manera general, ellos se sentían alejados de la filosofía, o por su presunta incapacidad para ejercer el pensamiento filosófico, o por la dificultad de vincular los textos y temas de los filósofos con su vida cotidiana.

Las respuestas de estos profesionales de la escuela, presentaron a la Filosofía tan sólo como una historia tradicional de los filósofos, sus pensamientos, concepciones, ideas abstractas sin conexión con la vida profesional del Maestro y la vida cotidiana.

Pero, al fin, también he podido observar que las posturas de incapacidad de los Maestros frente a la Filosofía, es porque la consideran como un campo para otros: los capaces de pensar el mundo con inteligencia.

Sin embargo, delante de este cuadro, ocho Maestras, dos orientadoras pedagógicas, una orientadora educacional y la Directora decidieran apostar a esta aventura de la Filosofía con Niños y Niñas en la Escuela Pública.

Para la ejecución del proyecto ha sido necesario pensar el espacio físico y el tiempo para su funcionamiento y se ha podido contar con la contribución y participación efectiva de la directora de la escuela, que además de liberarnos una sala que estaba clausurada esperando obras y reparos estructurales de la Secretaría de obras del Municipio, también organizó, junto con el equipo técnico-pedagó-

gico y el NEFI, la mejor disposición de horarios para garantizar la participación de las Maestras con sus alumnos y alumnas.

La idea de un espacio diferente a las otras aulas fue presentada por los miembros del NEFI una vez que la nueva clase de filosofía posibilitó (re) pensar el espacio escolar como un todo, invitándonos a formular nuevas preguntas y a pensar hasta qué punto una reorganización estética de las aulas y la posición de igualdad entre alumnos y profesores puede contribuir en la enseñanza y en el aprendizaje en la escuela.

Sin embargo, un gran desafío para los participantes del proyecto, los profesionales de la escuela y los coordinadores del NEFI, ha sido pensar las posibilidades de organización del tiempo para las experiencias filosóficas en el marco del horario de las clases, como también un equipo para ayudar a las Maestras a poder quedarse con los grupos de alumnos y alumnas en las horas de planeamiento y evaluación de las experiencias. Algo interesante para pensar respecto de la inserción de las experiencias filosóficas en la carga horaria de los turnos, considerando la integración con otros contenidos y materias curriculares, ha sido que los alumnos se han ido adueñando del arte de pensar propio de la filosofía, y solicitaban a las Maestras su inclusión en la actividad diaria de las clases.

Un punto muy relevante e importante ha sido la formación de las Maestras respecto al conocimiento e inmersión en el proyecto, para garantizar que las experiencias filosóficas estuvieran siempre guiadas por sus principios generales<sup>5</sup>:

- la PROBLEMATIZACIÓN como una forma de abrir los espacios donde habitualmente no hay preguntas;
- la INVESTIGACIÓN CREATIVA como modo de componer y recomponer el pensar y el sentir; de reconfigurarlos y hacerlos proliferar;

5 Los Principios generales del Proyecto “Em Caxias a Filosofia en-caixa? A escola pública em Caxias continua apostando no pensamento”, aún sin publicar, forman parte del *Manual del Proyecto*.



- el DIÁLOGO PARTICIPATIVO, abierto y fundamentado, en la inter-relación con los otros.
- el TRABAJO COLABORATIVO, como una manera de involucrarse en las prácticas educativas;
- la RESISTENCIA frente a toda imposición;
- el ENRIQUECIMIENTO de la vida, para tornar más COMPLEJO el mundo y explorar otras dimensiones de la existencia;
- el EJERCICIO permanente sobre el propio pensamiento, sobre las ideas con las que nos leemos y leemos el mundo;
- la IGUALDAD de las inteligencias de los participantes como seres capaces de pensar sin distinción de edad, lugar institucional, color de piel, opción sexual, etc.
- la EXPERIENCIA como modo de abrirse a lo nuevo y relacionarse con el propio pensamiento;
- la DIFERENCIA como afirmación de la irreductible singularidad de la vida.

He podido observar en los relatos de las maestras que las expectativas que nos dejaban inseguras, luego de la llegada del proyecto, fue potencializando la importancia de nuestra formación para poder participar en la proporción que necesitábamos para lograr un desarrollo deseado.

Me acuerdo perfectamente del día en que Walter Kohan, filósofo y autor de varios libros, sobre Filosofía con Niños y Niñas en Escuelas Públicas, estuvo en la escuela por primera vez, proponiendo a los profesores la oportunidad de trabajar filosofía con niños de las series iniciales. Me quedé entusiasmada con la idea, sin embargo, en el fondo, muchas dudas surgieron. No alcanzaba a comprender cómo este proyecto sería implementado y cuáles serían los beneficios para el educando. Las capacitaciones en la UERJ, en Isla Grande, las experiencias vividas han sido fundamentales para que yo percibiera que trabajar filosofía con niños y niñas de clases populares era posible (Maestra Ana).

En el relato de la Maestra Ana, podemos percibir su interés y entusiasmo en trabajar con el proyecto y las muchas dudas e inseguridades que nos envolvían. Muestra también que ha sido de fundamental relevancia su contacto con la manera de *hacer-saber* del proyecto y su propia vivencia con las experiencias filosóficas en las formaciones, para la comprensión del trabajo a ser desarrollado y sus posibilidades con las series iniciales de la escuela pública.

Cuando Walter llegó a la escuela en 2007 e hizo la experiencia inicial con los profesores eso me pareció muy interesante. Pensé que sería una buena oportunidad para que yo pudiera agregar algo nuevo en mi método de trabajo y también en mi vida personal, porque el ejercicio propuesto me pareció muy enriquecedor e, incluso, me hizo pensar sobre una dificultad que yo tenía y a la que creía no poder darle la vuelta, que era organizar las ideas. No sé si es ésa la expresión, pero me pareció que sería una actividad que podría contribuir para enseñarme a pensar. Siempre he sido muy agitada y ansiosa y eso me confundía y todavía confunde mucho el raciocinio. Otra cosa que he visto es que la filosofía me ayudaría a aceptar que discordaran de mí. Eso era un gran problema para mí. Hemos tenido algunos cursos, reuniones y también algunas experiencias con alumnos coordinadas por los miembros del NEFI que nos dieran nociones de cómo desarrollar el proyecto. Todo era muy nuevo y complicado. En 2008 hubo un curso de formación considerado importante para la formación de los profesores implicados en el proyecto, pero, por cuestiones personales, no participé. Sentí que me quedé un poco perdida después que ellos volvieron porque hablaban mucho y citaban cosas que habían hecho y aprendido allá. Mi suerte fue que Vanise salía de la escuela conmigo y en el camino charlábamos sobre el proyecto, el curso, las experiencias. Y la pasión que Vanise tiene por el proyecto fue fundamental para que yo pudiera cada vez más involucrarme en el proyecto.

Muchas personas han desistido por varios motivos, pero creo que el principal es la incertidumbre que el proyecto nos trae al inicio y que requiere una búsqueda constante de aproximación de lo que sea la realización de hecho de una experiencia filosófica.

Y creo que para muchos faltó esa voluntad de acertar, tal vez por el trabajo que exigen las cosas nuevas, desconocidas y sin forma fija como es el caso de ese proyecto.” (Maestra Cristina).

El relato de la Maestra Cristina presenta detalles interesantes que vale la pena comentar.

En primero lugar, apunta cómo la formación inicial y su vivencia personal de las experiencias filosóficas no sólo contribuyeron para su vida profesional sino también para su vida personal. Relata las posibilidades de la experiencia del pensar respecto de sus imposibilidades y cómo una experiencia invita a transformar una experiencia.

En el relato de la Maestra también aparece su percepción de la potente contribución de las experiencias de formación vividas para pensar el enseñar y el aprender que atraviesa la escuela/clase, especialmente ayudándole a pensar el lugar que ocupaba como Maestra, abriéndose en dirección al diálogo una vez que tenía dificultad de aceptar que sus ideas fueran discutidas por otra persona.

Nosotros, profesores, fuimos formados con la idea de que detentamos el saber y debemos transmitirlo a quien no lo tiene. Entonces, ese supuesto saber nos impide la apertura al diálogo con el otro, incluso con los alumnos, en la medida en que ellos son el blanco de nuestro supuesto saber. Como también presuntamente no saben, entonces, deben callarse y atender a nuestro supuesto saber de Maestros.

A continuación la Maestra Cristina, relata cuán importante es la formación en el proyecto, pues se proponen actividades que son fuertes y afectan no sólo a las Maestras que creen en el proyecto, sino también crea la posibilidad de que otras personas lo desarrollen. Pone como ejemplo a su amiga que, al participar de este tipo de formación, retorna y la ayuda a pensar cosas que no había experimentado en la primera programa de formación en 2008.

Con todo, la Maestra relata las resistencias de algunas Maestras, lo que demuestra que para realizar este proyecto es necesaria una apertura personal ante una propuesta que no tiene un método

de trabajo pedagógico fijo, a diferencia de tantos otros elaborados y desarrollados en la escuela.

La filosofía con niños y niñas impone una primera condición para los que desean aventurarse en ella: apertura para trillar el camino de la experiencia y, como ya se ha dicho, permite que su vida sea atravesada y afectada por los encuentros y desencuentros de un caminar abierto, enigmático, imprevisible, llevándonos a lugares aún no vividos y pensamientos todavía no pensados.

Otro dato comentado por Cristina son los encuentros de formación continua realizados quincenalmente en el espacio de la Universidad y los encuentros de evaluación y planificación semanal en la escuela, después de las experiencias filosóficas que posibilitan pensar los avances y retrocesos que surgen sobre esta manera de pensar lo impensable.

## **2. Las Experiencias Filosóficas y su resignificación de la práctica pedagógica**

La formación inicial me llevó hacia una situación contradictoria: si por una parte hizo posible vivenciar cómo desarrollaría las experiencias filosóficas del pensar y cómo pensaría las experiencias, dándonos apertura para experimentar el camino a recorrer, por otra parte, me invitó al desafío de correr el riesgo de pensar cosas que todavía no había pensado sobre mi práctica pedagógica en un camino enigmático sin preocupaciones por la llegada.

Por eso pienso que es necesario reflexionar un poco de qué modo los distintos elementos de esas experiencias filosóficas me invitaron a rever mi práctica pedagógica trayendo cambios significativos. No realizaré un estudio en profundidad de cada elemento, pues el énfasis al citarlos y comentarlos está pautado por las transformaciones ocurridas en la escuela, especialmente conmigo, Maestra de los años iniciales de la enseñanza fundamental después del contacto con el pensar filosófico.

Para la realización de las experiencias filosóficas había que tener en cuenta algunos elementos importantes que componen una

experiencia del pensar. Son ellos: *disposición inicial, vivencia (lectura) de un texto, problematización del texto, diálogo y el momento de recuperar y continuar pensando el tema*. Aunque los materiales del NEFI presentaban estos elementos para trabajar en una experiencia filosófica, los presentaban como una propuesta abierta, en la cual las Maestras teníamos la libertad de crear reflexivamente, a partir de ellos, nuevas formas de experimentar el pensar filosófico.

El primer elemento era la preparación de una *disposición inicial* para propiciar que las condiciones de escucha, silencio, respecto al pensar del otro y diálogo fueran establecidas en las comunidades de investigación filosófica (Lipman et al., 2001)<sup>6</sup>.

Esta *disposición inicial* representa un momento importante, pues en la escuela/clase la dinámica acelerada y disciplinante imposibilitaba la necesaria concentración para el ejercicio del pensar. Lo interesante es que necesitábamos de una *distracción* de aquello de lo que estábamos haciendo cotidianamente en la escuela para buscar otra dimensión del pensamiento, la dimensión de la experiencia/sentido.

Cuando los alumnos estaban en las clases, necesitaban mantener una postura disciplinar ante la Maestra. Yo misma pensaba que bastaba que los alumnos estuvieran sentados enfilados y se impusiera el silencio para que estuviera garantizada una “buena” situación de concentración y aprendizaje. Sin embargo, aun con tanto cuidado con la disciplina, los alumnos siempre encontraban una manera de burlar las reglas y charlar, salir de sus sitios, jugar durante las clases.

De esa manera, iba formándose un clima de control y hostilidad por parte de las Maestras, imposibilitando la participación de los niños y aumentando todavía más su agitación en clase.

6 Expresión utilizada por Matthew Lipman en el Programa de Filosofía para Niños y Niñas, donde desarrolla un diálogo a través de las novelas filosóficas escritas por él mismo. Espacio/tiempo de posibilidades de experiencia del pensar filosófico.

Cuando llegábamos al aula de filosofía este clima seguía con nosotras, haciéndonos buscar otro tiempo que no podría ser el escolar.

Muchas de nosotras maestras evitamos que nuestros alumnos “charlen” en clase, pues creemos que eso pueda perjudicar el desarrollo del trabajo. El hecho es que al generalizarlo, no permitiendo también que los niños se expresen frente a un determinado asunto, estamos formando ciudadanos sin opinión propia, pasivos frente al mundo. Puedo afirmar que la filosofía me ha hecho reflexionar sobre esta y otras cuestiones y fui en búsqueda de una nueva transformación: la de los alumnos (Maestra Ana).

En esta declaración, la Maestra Ana reafirma lo que ya ha sido dicho poniendo de relieve: las Maestras no permiten el diálogo, al imaginar que con este control garantizan una presunta concentración y un presunto aprendizaje en la escuela/clase.

Pensar una *disposición inicial* para vivir una experiencia/sentido me llevó a una reflexión sobre la posición de pasividad que imponíamos a nuestros alumnos para intentar lograr un “buen aprendizaje”: una posición de receptores; por más innovaciones pedagógicas que introdujéramos, percibí que de hecho no había cambios significativos respecto de mi concepción de alumno. Aquellos que supuestamente no saben necesitan la Maestra que presuntamente sabe para conducirlos en el camino del saber, y de esa manera, garantizar, la transmisión de los contenidos curriculares.

Cuando la Maestra Ana relata que buscó la transformación de los alumnos, percibo que ella se abre a su propia transformación, pues al reconocer la no permisión del diálogo y que el filosofar la invita a reflexionar sobre el tema, empieza a dar voz a los niños y niñas, y a permitir en ella misma una escucha más sensible de estas voces, con lo cual empieza un desplazamiento del lugar común de la transmisión de saber rumbo al diálogo. Esta declaración me hizo reflexionar sobre cuánto yo necesitaba (re) pensar la relación profesor/alumno que vivo en la escuela/clase.

Otro momento significativo en la experiencia filosófica que me invitó a crear otra manera de experimentar, pensar y ser en la escuela ha sido la *vivencia (lectura) de un texto*. ¿Pero, cómo es posible a través de la lectura de un texto abrirnos a otros lugares? ¿No es el texto un material didáctico que transita en las escuelas desde su creación y como base del aprendizaje? ¿El material básico de la escuela no es el texto? ¿Entonces, cómo es posible que algo que ya forma parte de la cotidianidad escolar nos traiga un filosofar transformador?

En nuestra escuela la base de nuestro trabajo está volcada para la transmisión de los contenidos curriculares a través de los textos escritos, y eso representa una tradición bastante común. Básicamente, vengo alfabetizando a los alumnos pensando que al tener acceso al mundo de la escritura ellos van a tener posibilidades de participar de ese mundo. Con todo, ¿cuáles son los textos que solemos utilizar para que eso se concrete?

Por lo general yo buscaba auxilio en cualquier texto presente en los libros didácticos. Ellos me ayudaban en el planeamiento y desarrollo de las clases. Además, los niños, con llevarlo a casa tienen la oportunidad de también llevar los textos seleccionados por las Maestras de la escuela, contribuyendo de esa manera al ejercicio del conocimiento de la lectura y de la escritura. Así se acercan los textos escolares a los alumnos.

Los textos escritos son utilizados en la escuela no solamente para que los alumnos participen prácticamente del mundo social de la escritura, sino también para que tengan acceso a los contenidos acumulados por la sociedad y transmitidos por la escuela. Éstos son determinados por los programas educativos elaborados por los gobiernos de turno.

Entonces, aún teniendo alguna autonomía de trabajo en la clase, y desarrollando en la práctica pedagógica un trabajo diversificado con varios tipos de textos, priorizo solamente los textos escritos. Cualquier texto escrito. Entendía que éstos serían más eficaces en la misión de enseñar la lectura y la escritura, para la interpretación del mundo y la adquisición de los conocimientos a transmitir.

¿Qué tiene que ver todo esto con los textos del pensar filosófico? Con las experiencias filosóficas he sido invitada a preguntarme sobre mi relación con los textos escritos, lo que estaba haciendo con ellos y otras posibilidades: ¿Qué es un texto? ¿Para qué de hecho sirve? ¿Cuál es mi relación con el texto? ¿Solamente me relaciono como Maestra reproductora de un saber ya contenido en el texto? ¿Hasta qué punto un texto puede afectarme? ¿Qué fuerza puede tener un texto para hacer pensar? ¿Todos los textos cumplen la misma función? ¿Todos los textos tienen la misma potencia? Cualquier texto nos invita a pensar? ¿Qué texto nos abre para una experiencia/sentido?

En el relato que sigue podemos observar la presencia de estas inquietudes frente a la elección de un texto que abre las puertas al pensar filosófico y mis inquietudes frente a él:

Hemos tenido algunos cursos, reuniones y también algunas experiencias con alumnos coordinadas por personas del NEFI que nos dieran nociones de cómo desarrollar el proyecto. Todo era muy nuevo y complicado. Empecé entonces a realizar las experiencias con mi grupo de alumnos. Éramos acompañados por Fabiana y por maestras becarias (Simone y Aline) que se alternaban semanalmente. Era una clase de cuarto año y a los niños parecía gustarles mucho los encuentros. Yo tenía mucha dificultad de elegir los textos y también estaba muy aprisionada a conceptos y actitudes didácticas. Fabiana, en cada reunión de planeamiento que ocurría después de la experiencia, intentaba orientarme en los puntos que destacaba como negativos y también buscaba incentivar-me en las cosas que habían salido bien (Maestra Cristina).

Podemos percibir en esta declaración la relación didáctica estrecha que teníamos con el texto y la dificultad de liberarnos de las certezas y concepciones didáctico-pedagógicas que creíamos que un texto simplemente poseía.

Fue entonces cuando todas estas inquietudes, surgidas frente a la elección de un texto para el ejercicio del pensar, me llevaron a un movimiento de salida de la zona de comodidad en que estaba, en el uso mecanicista del texto y sus ejercicios estériles de inter-



pretación y aprendizaje gramatical, en búsqueda de otras maneras de experimentar, pensar y ser la potencia de un texto.

Para que eso ocurriera ha sido necesario que el equipo del NEFI me desafiara a pensar sobre el texto. Pero no podría ser un texto cualquiera. Tenía la tarea de seleccionar un texto que primero me afectara, para que yo pudiera ser, de hecho auténtica, frente a los niños, presentando algo que me hubiera tocado, que de hecho me sintiera implicada en la discusión sobre su sentido y potencia. Percibí que, durante mucho tiempo,

Nos olvidamos de que somos todos seres en formación y nos agarramos de la aplicación de métodos y de recetas que nos son vendidas como milagrosas – actitudes típicas de una racionalidad instrumental que valoriza los medios y descarta la reflexión sobre los fines. En una sociedad que valoriza el producto en todos los sentidos, es necesario resistir para entender que vivimos en proceso. He aquí una enorme contribución que la filosofía y también el arte son capaces de dar a la educación. Tanto la filosofía como el arte buscan la ruptura y lo nuevo; es una manera de buscar sentido que se encuentra en la exterioridad y en lo desconocido. Cuando abdican de cualquier pretensión de completitud o de la posesión de certezas o verdades, las dos enseñan su carácter emancipador; una libertad sencilla y sin pretensiones. El diálogo entre iguales es una especie de supuesto natural en estos dos campos – él ocurre en el “silencio” del arte como también en el “ruido” de la filosofía, las dos se alejan del autoritarismo y se acercan de la autoría cuando toman el otro como capaz de ser igualmente productor de sentido (Ramos Oliveira, 2004:13).

De allí surgió la posibilidad de abrirnos a nosotras mismas no solamente para los textos escritos, sino también para otras dimensiones del texto, como sugiere este fragmento potente para pensar, tomado de los materiales de trabajo del NEFI:

Solamente pensamos cuando algo, como un texto, fuerza el pensamiento. Los textos pueden ser escritos, narrativos o poéticos, también enigmáticos, dramatizaciones corporales, audiovisuales o informáticos. Pueden ayudar a ejercitar di-

versas formas de expresión y experimentación, de lectura participativa, dramática, etc. Los textos serán sensibles a la capacidad de los participantes, pero también potenciarán esa capacidad. No serán dogmáticos, moralizantes o pobremente escritos. Tendrán belleza, enigmas, fuerza (*Ibid.*,: 83).

Había un punto de partida para estimular el pensar, pero no podría ser cualquier texto, tendría que ser un texto que diera fuerza al ejercicio del pensamiento. En la búsqueda de estos textos potentes yo me iba transformando. No ha sido fácil esta nueva manera de trabajar con el texto, pero el encuentro nos ha traído mucho placer.

Otro elemento importante en la aventura de experimentar, pensar y ser de otra manera en la escuela a través el pensar filosófico, ha sido el desafío de la *Problematización del texto*, pues además de ser un material potente para pensar, necesitaba que el encuentro con el texto nos desafiara a plantear preguntas, cuestiones que nos invitaran a mí misma y a mis alumnos y alumnas al diálogo.

Pero, ¿cómo problematizar un texto? ¿Qué significa problematizar? ¿Por qué problematizar un texto? ¿Qué potencia hay en la problematización del texto? ¿Qué es problematizar? ¿Qué tipo de problematización da fuerza al pensamiento? ¿Qué es un problema? ¿Cuál es la diferencia entre problematizar e interpretar un texto?

Con relación al texto que forma parte de la cotidianidad de la escuela, he tenido que romper no sólo con la manera mecanicista, reproductora y dogmática con que lo trataba hasta entonces, sino abriendo una nueva forma de relación con él, la problematización, hasta entonces ausente. Tenía a vista una relación más creativa, filosófica y estética con el texto. Hasta entonces, en la escuela hacia uso de la problematización como estrategia para enseñar a los alumnos y alumnas a buscar, a través del raciocinio, la solución y las repuestas a situaciones presentadas en la escuela y en el mundo.

Sin embargo, esta manera de manejar la problematización está más direccionada a la búsqueda de algo ya sabido o preconcebido. En ese caso, no se despierta la curiosidad y el deseo de lanzarse a lo desconocido para tentar desvendarlo.

Este modelo de problematización, más específicamente utilizado en las clases de matemática, termina por hacer que se pierda el sentido investigativo, en la medida en que ya pre existe una respuesta y se trata sólo de encontrar el mejor camino a ella. Esto es, el uso de la problematización en la escuela está direccionado a la resolución de problemas matemáticos tomados de los libros didácticos. Pero ellos forman parte de la cotidianidad de la vida de los alumnos y alumnas.

Con todo, dejamos de percibir que el uso que hacemos de estas situaciones-problema que constituyen los famosos y conocidos “*problemitas de la matemática*”, además de presentarse como ejercicios repetitivos enfocando solamente la utilización correcta de las cuatro operaciones matemáticas, que en ellos están incluidas, están tomados textualmente de los libros didácticos sin posibilitar el repensar de nosotras, Maestras, y así elaborar nuevas situaciones-problema que estén de hecho relacionadas con la cotidianidad de la vida de los alumnos y alumnas permitiendo la existencia en la escuela/clase de un *espacio/tiempo* legítimo del pensamiento imaginativo, creativo. La repetición se vuelve, entonces, dogmática, de ejercicios estériles y vacíos, empobreciendo la dimensión creadora del proceso de problematización de los contenidos escolares y de la propia vida.

Una vez más haciendo coro con Paula Ramos Oliveira, decimos que,

Como profesores hemos mucho más enseñado la reproducción de conocimientos que permitido la producción de sentidos. Una imagen posible para ilustrar esta afirmación sería la del profesor como autor de un libro que es entregado al alumno en la clase... listo. De la misma manera que dialogamos con un texto, con un libro, el alumno también puede establecer diálogo con el profesor, pero, en general, casi no hay espacio para la producción de un discurso que no esté alrededor de lo que el profesor “explicó” como verdad. Como profesores afirmamos el deseo de que nuestros alumnos tengan una postura crítica y reflexiva, que aprendan a pensar en nuestras clases y a partir de ellas, pero no hemos permitido un espacio

para que eso ocurra ni para ellos ni para nosotros, una vez que también nos excluimos del proceso de investigación y de problematización del conocimiento (*Ibid.*,:14-15).

Hacer filosofía con niños y niñas en la escuela me ayudó a (re) pensar los límites de las meras operaciones representativas e interpretativas ya existentes o pensadas por otros, transportándonos a la dimensión del ejercicio del preguntar y del preguntarse como una actividad significativa de problematización e investigación a través de la participación de sujetos libres y constantemente inquietos.

En las experiencias filosóficas, especialmente en la planificación, esta problematización del texto se hace a través de la selección de preguntas relacionadas con el tema sobre cuestiones desconocidas y enigmáticas de este texto.

Como las preguntas han sido la vía inicial para la problematización, traigo aquí algo de las angustias que sufrí frente a lo que pensaba ser un tema tan bien resuelto y cotidianamente utilizado en la escuela/ clase: el preguntar.

Para problematizar un texto, necesito saber lo que de hecho me inquieta y me invita a pensar en él. Para invitarme a dialogar con el texto e invitar a niños y niñas, y adultos, a dialogar, también es necesario preguntar, mejor, preguntarme, esto es, no solamente hacer preguntas externas, sino implicarme en de la pregunta.

La experiencia filosófica sólo puede tener verdaderamente sentido si el texto provoca, en primer lugar, en mí, el desafío del encuentro con lo enigmático que en él está contenido, y para eso es necesario problematizarlo abriendo este camino a través de una pregunta que me toque. No es suficiente preguntar, es necesario tener una relación con la pregunta, una invitación al diálogo muy diferente de las preguntas con respuestas listas, a las cuales yo estaba acostumbrada.

Un artículo de Santiago Kovadloff (1990), nos trae un argumento interesante y provocador sobre el significado de la pregunta y nos ayuda a pensar sobre este osado camino que nos abre para “el pensar”, especialmente la fuerza que debe de tener en la escue-

la/clase potencializando el aprendizaje de profesores y alumnos.  
Él comenta en este fragmento del artículo:

Sí, preguntar es atreverse a lo que todavía no se sabe, a lo que todavía nadie sabe. Preguntar es atreverse a cargar con la soledad creadora de aquel viajero que inmortalizó el poeta Machado: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Ocurre que las preguntas serán siempre tercamente personales o no serán auténticas preguntas. Preguntar no es andar por allí formulando interrogantes, sino sumergirse con todo el cuerpo en una experiencia vertiginosa. Las preguntas, si son preguntas, abarcan la identidad de quien las plantea, aunque no resulten, en sentido estricto, preguntas autobiográficas. Necesitamos, por el hecho de ese férreo carácter personal e intransferible de la pregunta, por su carácter indelegable, que la respuesta requerida no esté constituida con anterioridad a la formulación de la pregunta. Cada cual debe contestar a su manera así como no puede preguntar más que a su manera. En el auténtico preguntar naufragan las certezas, el mundo pierde pie, su origen se desequilibra y la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelve a tener preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y el manso equilibrio de lo ya configurado. Cuenta Joan Corominas, en su cautivante diccionario, que la expresión latina *percontari*, de la cual viene nuestro preguntar, se vio alterada en un proceso de cambio para la lengua castellana, por el verbo de uso vulgar *prae-cunctare*, derivado de *cunetari* que significa dudar o vacilar. La referencia etimológica gana todo su peso cuando uno advierte que *percontari* pone de relieve, en el acto de preguntar, la decisión de conocer o de buscar algo que se sabe oculto o disimulado. Por su vez, *prae-cunctare* subraya la incertidumbre, el tantear que se apodera de aquel que pregunta. Y, con efecto, en el acto de preguntar la realidad reconquista aquel aspecto ambiguo, oscuro, que la respuesta clausura y niega. Después de todo, respuesta proviene de *responsio* y responso es la oración dedicada a los difuntos, eso es, con criterio más amplio, a lo que ya no vive (*Ibid.*: p.58).

Era este tipo de discusión y esta forma de abordaje sobre este elemento de la experiencia filosófica que atravesaba los encuen-

tros para nuestra formación, planificación y evaluación del proyecto semanalmente en la escuela y quincenalmente en la Universidad. Esto permitió un nuevo contacto con la problematización de un texto vía el preguntar y el preguntarse, dando vida, creación y transformación a esta otra manera de experimentar, pensar y ser con las experiencias filosóficas en la escuela/clase.

Otro elemento que nos invitó a salir del lugar común haciéndonos (re) pensar nuestra práctica y que componía la experiencia del pensar era el *diálogo*.

El *diálogo* ocupaba la mayor parte de las experiencias y, a través de él, dependiendo de la actitud y posición que tomaba, podía mantenerlo por un tiempo significativo de discusión igualitaria, en la cual todos ocupaban la misma posición de voz y de escucha. Ya no estaban la dominante voz del profesor y las tímidas respuestas de los alumnos que intentaban agradarme contestando lo que yo querría oír.

En el material de los encuentros de formación y presentación del proyecto encontramos las siguientes orientaciones respecto del diálogo durante la discusión filosófica:

Esperase una práctica dialogada en la que los participantes cambien ideas y argumentos, considerando el examen de los presupuestos y consecuencias de ellos. La discusión filosófica es la tierra de los “porqués”. El docente no es el centro por lo cual pasan todas las cuestiones. Propicia una participación amplia y compartida, cuida que la discusión no pierda el foco, genera las condiciones para el diálogo colaborativo. En esta instancia hay que tener especial cuidado en considerar que lo que está en juego no son sólo las ideas, sino también la manera de tratarlas. El contenido de lo que se discute está estrechamente vinculado a la manera cómo se discute. Considerase aquí la manera en que la palabra circula, el lugar que el grupo y cada uno hace para oír lo que los otros tienen para decir, la posibilidad de que los pensamientos no sean acompañados sólo por palabras, sino también por silencios, gestos u otros lenguajes (*Ibid.*, p. 83).

Mi papel, como Maestra coordinadora de las experiencias filosóficas en mis clases, sería la de propiciar que todos los participantes experimentaran un *espaciotiempo* de igualdad. Alumno y profesor pensando lo impensable, juntos, en un mismo nivel, sin jerarquías, en la misma altura... Dialogando juntos... Palabras, gestos, silencios y otros lenguajes circulando igualmente. En este momento no había la posibilidad de un solo narrador con su monólogo, con su supuesto saber transmitido a los demás presentes, sino *espaciotiempo* del pensar igualmente compartido entre todos.

Este elemento me causó muchos sonidos disonantes, esto es, muchos cuestionamientos sobre el lugar que el profesor y el alumno ocupan en la escuela/clase. Para que ocurriera el diálogo era necesario que yo, la Maestra, y los alumnos rompiéramos con la postura de aquel que enseña y de aquel que aprende sin negar lo que somos.

Pero, ¿cómo eso sería posible? Como Maestra, fui formada a acostumbrarme a tener la palabra, la verdad, el conocimiento a ser transmitido, y los alumnos son incentivados a recibir esta transmisión, concentrados silenciosamente para que no estorben su aprendizaje y/o nuestra enseñanza. En esta relación, la narración de la lógica explicadora (Rancière, 2005) en la escuela/clase está centrada en el profesor que tiene el conocimiento de los contenidos curriculares que están programados para que sean transmitidos y reproducidos.

Estamos constantemente estudiando textos en la escuela sobre el tema de la educación dialógica (Freire, 1994), teniendo en vista la posibilidad del diálogo como hilo conductor de nuestra práctica pedagógica. Estudiamos en la teoría que la relación del enseñar y del aprender recorrida por el diálogo favorecerá la mejora de la escuela pública. Sin embargo, en la práctica, en la cotidianidad de las clases, de acuerdo con algunos relatos y conversaciones que nosotras, Maestras de escuela, hemos tenido, nos alejamos de estas discusiones e intentamos cumplir los programas a través de la narración unilateral intentando garantizar un “buen aprendizaje” para los alumnos. Esta preocupación se apoya en la idea de que para que los alumnos de hecho aprendan o comprendan la ma-

teria, los contenidos, es necesario que el profesor los explique y los alumnos los memoricen.

Para poner en cuestión la idea de que el profesor debe tomar posesión de la palabra y constituirse en narrador central de la clase, es necesario poner también en cuestión la concepción que comprende la infancia como ausencia de pensamiento, como si necesitara de la Maestra para llenarlo, narrando su supuesto saber.

La etimología del término “infancia” deriva del latín *infans* que significa sin lenguaje. Si consideramos que el lenguaje es el lugar en que se da el pensamiento, podemos, entonces, concluir que la infancia es comprendida como un ser “sin pensamiento”.

Esta ausencia de pensamiento, de conocimiento y de racionalidad, asociada a la infancia, puede ser encontrada en Platón, que tiene una significativa contribución en el desarrollo de la Filosofía de la Educación y que se ocupará, en el transcurrir de su obra, con las cuestiones educacionales y su contribución para la construcción de la *pólis* deseada. Para Platón, la infancia era comprendida como la primera etapa de la vida y valorizada por tener consecuencias importantes en la fase adulta de la vida.

Según Kohan (2005a) no había en la Grecia Antigua, ni siquiera en el mundo greco-romano, un término abstracto que designara una edad específica de los niños que hiciera referencia a la infancia. Con todo, la ausencia de esta palabra en Platón no significa que él no haya pensado la infancia.

Para intentar comprender el concepto platónico de la infancia, voy a seguir el esquema propuesto por Kohan (2005b), que analiza cuatro marcas interrelacionadas de este concepto: la infancia como posibilidad; la infancia como inferioridad; la infancia como el otro despreciado; y la infancia como material de la política.

La primera marca presenta la infancia como una posibilidad de moldear el ser humano a través la educación, con conocimientos necesarios para formar buenos ciudadanos. Esta idea, según la cual los niños son pensados a partir de lo que van a ser, está presente en la educación hasta el presente. En ella, los niños son considerados como seres incompletos, inacabados, que necesitan recibir



una forma, y que deben ser moldeados según nuestros objetivos. Podemos percibir esa marca oculta en la idea de que los niños serán todo en el futuro y son nada en el presente.

En la segunda marca, la infancia como inferioridad, los niños son comprendidos como seres incapaces, irracionales, limitados en el saber, figuras del vacío y de la ausencia, seres impetuosos e inquietos que deberían en su crianza y educación ser conducidos a la armonía y ritmo de los hombres adultos.

La tercera marca comprende la infancia como el “otro despreciado”, excluida de la *pólis*, sin compartir la experiencia social de los asuntos públicos.

La cuarta y última marca, trata la infancia como material de la política, pues Platón inserta la infancia en una problemática política que engendra toda la discusión de su crianza y educación por la preocupación de que los niños representan el futuro de la *pólis*, siendo su educación pensada y planeada cuidadosamente con el propósito de ajustarlos al ideal de ciudad en construcción.

Así, vemos en Platón surgir las primeras nociones de infancia y percibimos cómo esa concepción ha influenciado fuertemente la actualidad, que al proponer una educación escolar para todos, propone también – acompañada de la idea de que el alumno como ser infantil es incompleto inacabado, limitado en el saber – que necesita de los conocimientos escolares para garantizar su ciudadanía y participación integral en la sociedad. Sin embargo, es una escuela que concibe a sus alumnos como seres excluidos de su pensar como potencia y alteridad, seres que necesitan del profesor que los acoja y les enseñe lo que no saben.

En esa matriz, el diálogo, aun pensado como estrategia central de la enseñanza y aprendizaje, necesita del profesor que su-puestamente detiene el saber necesario para llenar también la pre-sunta ausencia de saber de los alumnos. Con todo, las experiencias filosóficas permiten ver y hacer lo contrario, al adoptar la Maestra la posición de oyente y considerar que los alumnos tienen algo a decir sobre lo que están pensando y que este pensar contribuye también a su aprendizaje – de los alumnos y de la Maestra. Así se

rompe la estructura jerárquica de aquel que sabe respecto del que no sabe.

El diálogo en la experiencia filosófica sólo es posible cuando todos los participantes están delante de un no saber y juntos buscan lo desconocido de sí y de los otros en el ejercicio de experimentar con, pensar con, ser con y crear con...

El último elemento que compone una experiencia filosófica y que posibilita la apertura para otros ejercicios de pensamiento es el momento *para recuperar los elementos conceptuales y relacionales principales y seguir pensando el tema*. Con él, rescatamos lo que ya ha sido pensado, problematizado, preguntado, dicho, y no dicho sobre el tema y también cómo se dio la circulación de la palabra contribuyendo para colectivamente construir las reglas de la comunidad de investigación filosófica de la que estamos participando.

En este momento podemos subrayar y recuperar algunas dimensiones de la experiencia, como también abrimos a orientaciones sobre el ejercicio del pensar.

### **3. Experiencia Filosófica en la escuela: invitación a la muerte como devenir**

La dimensión de la experiencia del pensamiento en la propuesta del proyecto de filosofía con niños y niñas, en el municipio de Duque de Caxias (RJ), no está vinculada a aquel sentido positivista del “experimento”, sino a una experiencia auténtica, como en su significado etimológico de un viaje que atraviesa la vida de quien la sostiene (Kohan, 2000: 31). La experiencia del pensar filosófico que tiene una dimensión de incertidumbre es una vivencia irrepetible, sin la pretensión de ser un método educativo aplicable a la espera de un resultado. Tampoco es cualquier cosa en que todo es válido. Es una actividad específica, singular, creativa de pensar lo impensable, imposible, donde nosotros, sujetos participantes de la escuela, corremos los riesgos de aventurarnos a ponernos en cuestión siendo invitados a experimentar, a pensar y a ser de otra manera en relación a lo que hemos sido hasta entonces, con la auto

transformación de los sujetos participantes y, ¿quién sabe, de la propia institución?

Suelo decir que la experiencia filosófica del pensamiento que vengo desarrollando en la escuela con el proyecto me afectó profundamente como Maestra. Es algo tan denso, tan potente, que busqué describirlo como “muerte para la vida”, una muerte devenir, que será explicitada en los párrafos siguientes.

Es un encuentro con una nueva mirada para pensarme a mí misma como Maestra, y como persona; he sido afectada por el encuentro con la Filosofía, no con la Historia de la Filosofía, sino con una Filosofía que diagnostica el presente (como afirma Foucault), desplaza, transforma el pensamiento, experiencia del pensar que modifica los valores recibidos: todo un trabajo para pensar de otra manera, diferenciando lo que estoy siendo de lo que puedo venir a ser.

De esa manera me pongo a pensar sobre este viaje en el que estoy embarcada, en esta experiencia del pensar, como una muerte simbólica de mí misma como un sujeto en constante movimiento y transformación, en la tesitura de otros devenires, especialmente como Maestra y principalmente como persona.

Una imagen de la naturaleza me viene cuando pienso la muerte simbólica como experiencia, como acontecimiento, como un devenir. Es el proceso de metamorfosis que sufre el gusano desde su condición estática para la forma de mariposa, que gana a través de su vuelo el acceso a otros espacios/lugares/mundos. Es preciso que muera un gusano para que nazca una mariposa. Es necesario que muera una Maestra para que nazca otra.

Esta transformación representa para mí una muerte en vida, el entrever posibilidades de nuevos inicios para la experiencia en el sentido más pleno posible, para cambiarme a mí misma y no pensar lo mismo que pensaba antes...

Aquí me atrevo a pensar la muerte, muerte simbólica de uno, no como algo que viene después de la vida material, física o hasta de la existencia. Mucho menos pienso la muerte como en los rituales melancólicos pertenecientes a la ceremonia del adiós de lo(s) otro(s) en la vida cotidiana. No desconozco estas formas de pensar

históricamente construidas y vividas. Sin embargo, ¡deseo pensar la muerte como una experiencia, un devenir, movimiento de transformación que necesito constantemente vivir, sentir, ser, pensar y ahora escribir, persiguiendo nuevos inicios, siendo ellos posibilitados, por la muerte de la manera en que he sido Maestra!: ¡*El filosofar* de esa manera posibilita el acontecimiento, el nacimiento, la creación de un nuevo modo de ser Maestra!

Entonces, no termino. Hago una invitación a la experiencia del pensar como devenir, abriendo la posibilidad para nuevos inicios en nosotros mismos...

### Referencias bibliográficas

- FREIRE, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CASTRO, E. (2009). *Vocabulário de Foucault - un percurso pelos temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica,
- KOHAN, W. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, W. (Org) (2005a). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- KOHAN, W. (2005b). *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- KOHAN, W.; LEAL, B. (Orgs) (2000). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis RJ; Vozes.
- KOVADLOFF, S. (1990). “¿Qué significa preguntar?”, *Clarín*, 16 DE Octubre, Buenos Aires, incluido entre los materiales del NEFI.
- LARROSA, J. (2002). “Notas sobre a experiencia y o saber de experiencia”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, Jan. 2002.
- LIPMAN, M.; SHARP, A.; OSCANNYAN, F. (2001). *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria.
- MERÇON, J. (2009). *Aprendizagem ético-afetivo – una leitura spinozana da educação*. Campinas, SP: Alínea.
- NEFI. *Caderno de Materiais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

FILOSOFÍA CON NIÑOS:  
¿CAMINO PARA UN PENSAR TRANSFORMADOR EN LA ESCUELA?

RAMOS OLIVEIRA, P. (2004). *Um mundo de histórias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RANCIÈRE, J. (2005). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

SANTOS DE SOUZA, B. (2009). *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.



## El fomento de los valores responsabilidad y solidaridad desde la Filosofía para niños y niñas

BRICEÑO, Morelba; CARMONA, María;  
TREQUATTRINI, Irene y VALERA, Gerardo <sup>1</sup>

*Escuela Bolivariana San Rafael de Plata II,  
Municipio Valera del Estado Trujillo, Venezuela.  
mariacarmona99@hotmail.com, Irenany21@hotmail.com,  
filoval\_25@hotmail.com*

### Resumen

La crisis de valores tanto a nivel mundial como en la sociedad venezolana, lleva a la búsqueda de nuevos instrumentos pedagógicos que permitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento y que favorezcan la actitud reflexiva y creativa de los niños/ niñas y adolescentes, así como el componente ético, moral. Se trata de reforzar tanto los aspectos valorativos-emocionales como cognitivos de la experiencia educativa, creando una atmósfera en el aula que induzca al aprendizaje compartido, cooperativo y solidario, convirtiendo el aula tradicional en una comunidad de diálogo para el desarrollo de los valores. La presente investigación tiene como propósito efectuar la Aplicación de la Metodología del Programa de Filosofía para Niños como estrategia para educar en los valores de la responsabilidad y la solidaridad en los niños/niñas de la Escuela Bolivariana San Rafael del Municipio Valera del Estado Trujillo. Con ello aspiramos realizar una propuesta que permita al docente venezolano llevar a cabo en el aula la educación en los valores que sustentan nuestra sociedad. La presente investigación es cualitativa de corte etnográfico, su diseño se desarrolló en base a dos estrategias:

1 Los autores son integrantes del grupo de investigación del Programa de Filosofía para Niños y niñas de la ULA-NURR de Trujillo. El trabajo que presentamos es un resumen de un Proyecto financiado por el CDCHT-ULA, Código: NURR-H-441-08-04-B.

Recibido: Noviembre 2010      Aceptado: Febrero 2011

La primera, documental que indagó los antecedentes y teorías vinculantes y la segunda, aplicó una *Unidad didáctica*. Los instrumentos utilizados fueron la observación, las dinámicas y el diálogo.

**Palabras clave:** Educación, Valores, Filosofía para Niños, Diálogo.

### *Fostering Values of Responsibility and Solidarity in Philosophy for Children*

#### **Abstract**

The crisis of values in global and Venezuelan societies leads to the search for new pedagogical tools that permit the development of thinking abilities and that favor reflective and creative attitudes in children and teenagers, as well as ethical and moral components. This process aims at reinforcing both value-driven emotional and cognitive aspects of the educational experience, creating a classroom atmosphere that induces shared, cooperative and team-based learning, thereby converting the traditional classroom into a community of dialogue for developing values. The purpose of this research is apply the methodology of Philosophy for Children as a strategy for teaching values of responsibility and solidarity to children from the Bolivarian School of San Rafael, in the Municipality of Valera, State of Trujillo. As a result, the authors hope to make a proposal that allows Venezuelan teachers to teach in classrooms the values that sustain our society. This research is qualitative and ethnographic, and its design was developed around two strategies: first, a documentary inquiry about the antecedents and related theories; and second, the application of a Didactic Unit. The instruments applied were observation, dynamic activities and dialogue. The empiric population consisted of students in the 4th year of Elementary School, Group B.

**Keywords:** Education, values, philosophy for children, dialogue.

#### **Introducción**

La educación en Venezuela no escapa a la crisis de la educación que caracteriza al momento histórico presente como consecuencia de la llamada crisis de la Modernidad. A partir de los años sesenta se inicia la modernización del sistema educativo con la implantación del modelo tecnocrático para reordenar la economía nacional en función y por requerimiento de la lógica expansiva del capitalismo (Rama, 1990). De tal manera que los proyectos educa-

tivos de los últimos cuarenta años han estado sujetos a este modelo que también ha orientado la educación en otros países latinoamericanos, destinado a garantizar los recursos humanos que el sistema económico demanda.

Este modelo de educación ha traído como consecuencia un proceso de pérdida de los valores propiamente humanos y un reforzamiento de los técnico-instrumentales; el ser humano es concebido como objeto de la educación y la educación como el adecuado proceso dirigido hacia la mayor productividad mediante el dominio de la técnica que mutila al hombre, aislándolo de su compromiso con lo social y convirtiéndolo en un autómata, sin capacidad crítica, al servicio de la reproducción del capital humano para el desarrollo económico.

Desde esta perspectiva, la crisis de la educación es una crisis fundamentalmente humana, pues conlleva un proceso paulatino de deshumanización. En este sentido afirma Delgado (2001:34) que el grado de disminución de la condición humana del educando en la educación tecnocrática, se observa cuando se aplican procedimientos “científicos para optimizar el aprendizaje y lograr una mayor eficiencia en lo instrumental”. De ahí que aparecen una serie de trabajos críticos sosteniendo que las carencias y fallas de la escuela no permiten el desarrollo total de la personalidad de los alumnos; por lo contrario, los hacen fracasar no sólo en los aspectos académicos si no también en su vida posterior.

Para hacer frente a esta situación, el Ministerio de Educación expresa la necesidad de redefinir el Proyecto Educativo Nacional (Véase in: Ministerio de Educación, 1998) para alcanzar los nuevos retos de desarrollo que el país requiere, a través de la Reforma Curricular, que plantea fundamentar la educación bajo la concepción humanista y lograr una educación Integral. De ahí la implementación de los ejes transversales y el rescate de la profesión docente. Sin embargo, a pesar de la implantación del nuevo diseño curricular y de la inclusión del eje valores, persisten evidencias de aptitudes negativas que afectan el proceso educativo.



En esta sentido, se constata que la educación en valores requiere redimensionar la función del docente y se considera su participación como factor fundamental en el proceso educativo; sin embargo, ha sido formado de manera tradicional (educación memorística, desvinculación de la teoría y la praxis docente). El docente debe ser formado de manera que asuma una postura que permita el aprendizaje significativo y que vivencie e internalice los valores en su propia vida personal y, de esta manera, desempeñar en su actividad un liderazgo moral e intelectual. Para esta finalidad, se considera prioritario incluir en su formación nuevas prácticas pedagógicas que permitan el diálogo con los alumnos, el aprendizaje significativo, la participación, en definitiva, el proceso de enseñanza como aprendizaje compartido y dialogado.

Es en este contexto donde se ubica la presente investigación, bajo el supuesto de que consideramos urgente la utilización de nuevas herramientas didácticas que permitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento para aprender a pensar y educar en valores. El problema de la formación en valores radica en la falta de aplicación de nuevas estrategias por parte del docente, puesto que el énfasis se acentúa más hacia la valoración de los contenidos actitudinales que en las propias dimensiones de la solidaridad y convivencia, justicia, participación, entre otros.

En el caso concreto de la crisis de valores que se evidencia en el Municipio Valera, es necesario la utilización de nuevos instrumentos pedagógicos que favorezcan la actitud reflexiva y creativa de los niños/ niñas y adolescentes, que permitan familiarizarlos con los componentes éticos y morales de la experiencia humana; reforzar tanto los aspectos valorativos-emocionales como cognitivos de su experiencia y crear una atmósfera en el aula que induzca al aprendizaje a través del diálogo y encuentro compartido, cooperativo y solidario, convirtiendo el aula tradicional en una comunidad de diálogo para el desarrollo de los valores de la tolerancia, el respeto mutuo, la solidaridad, la cooperación, responsabilidad, la participación; en definitiva, de un educación en valores.

En este sentido, uno de los recursos fundamentales para lograr este objetivo es la implementación del Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman que representa un intento de contribución en la búsqueda de una nueva metodología didáctica, basada en el diálogo y el debate en el aula, que permita incentivar en el niño su capacidad de crítica y reflexión ante los diversos problemas de su contexto natural y sociocultural. El Programa tiene como objetivo fundamental la conversión del aula tradicional en una comunidad de investigación con la finalidad de llevar a cabo el proceso de educación en los valores humanos, frente a la educación memorística y tecnocrática- instrumental propia del actual momento histórico.

### **El Sistema Educativo Venezolano y las Reformas Educativas**

La crisis de la educación en Venezuela es fundamentalmente una crisis de valores, que se ubica en el contexto mundial de la crisis de la Modernidad Occidental. Debido a los intentos de modernización del sistema educativo, entendida como adaptación del modelo tecnocrático, en los programas universitarios, en los de educación media y básica se restringen los estudios humanísticos para afianzar la instrumentalidad implícita en el modelo tecnocrático (Ramos, 2001). Las prácticas educativas tecnocratizantes se profundizan afectando la dimensión humana de la educación hasta alcanzar hoy día grandes niveles de crisis.

A partir de este escenario, se lleva a cabo la Reforma Educativa del Sistema escolar venezolano, realizada en el año 1998 y justificada expresamente como una necesidad social en la medida que contribuiría a solucionar múltiples problemas. El entorno sociocultural en el cual se genera la Reforma Educativa en Venezuela es expresado en el Currículo Básico Nacional (Véase in: Ministerio de Educación: 1998) mediante los indicadores de un bajo índice de inserción, bajo rendimiento escolar en lengua escrita y oral, y en matemática y poca pertenencia de la educación. A partir de este análisis el Ministerio de Educación (1998) expone la necesidad de

redefinir el proyecto educativo nacional como aspecto fundamental para abordar los nuevos retos del desarrollo que el país requiere.

El nuevo currículo propone atender esta dimensión y orientar ese desarrollo a través de los llamados ejes transversales, en especial el eje valores, para así facilitar la libre expresión de las ideas, sentimientos y pensamientos del individuo y redimensionar la formación del docente. Los ejes transversales son concebidos como herramientas didácticas y elementos básicos para la transformación social y para el fortalecimiento de las condiciones inherentes al ser humano. Es importante destacar que los ejes transversales se han concebido como los fundamentos de la práctica pedagógica al integrar las dimensiones: del ser, saber y el hacer, tal como es declarado por la UNESCO, mediante contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales.

De igual manera, los ejes transversales se conciben como medios que conducen a la formación científica, humanística y ético-moral del educando, de acuerdo a la intención de la mencionada Reforma. Sin duda que el propósito de la transversalidad es hacer frente a la concepción compartimentada del saber que ha caracterizado a la escuela y formar individuos autónomos y críticos, con un criterio moral propio y capaces de hacer frente a los problemas planteados hoy en la Humanidad (Yus, 1998).

Sin embargo, a pesar de la implantación del nuevo diseño curricular y de la inclusión del eje valores, persisten evidencias de aptitudes negativas que afectan el proceso educativo. Se constata la falta de valores como unión, solidaridad, trabajo cooperativo, responsabilidad, conocimiento y ayuda mutua. Y sobretodo las deficiencias en la formación del docente que a pesar de la mencionada reforma, sigue actuando como un implementador de la misma, de ahí que desde distintas perspectivas de análisis, se concluye que la reforma educativa no logra sus objetivos porque no toca el núcleo central del problema de la educación que tiene un trasfondo teórico epistemológico (Delgado, 2001) y que a pesar de la inclusión de la transversalidad, se presentan evidencias de valores negativos que no permiten lograr los fines deseados. A partir de esta

constatación, se insiste en que tal situación es debida a las deficiencias en el modelo de formación inicial y actualización docente en los diferentes sistemas del proceso educativo. Son los educadores quizás los que mayor responsabilidad tienen para revertir los fenómenos de descomposición social que venimos padeciendo en las últimas décadas.

En este contexto, los Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional (AA. VV: 2001) recogen como lección de los anteriores intentos de reforma educativa en Venezuela el desconocimiento de las implicaciones teóricas y metodológicas que subyacen a cualquier cambio educativo, específicamente las resistencias y los conflictos que se tienen que enfrentar cuando se intenta transformar concepciones y prácticas pedagógicas anquilosadas. Algunas de estas oposiciones poseen un carácter partidista o sindical, pero también hay posturas que surgen del conflicto cognitivo que se deriva de la crítica o cuestionamiento al paradigma tradicional y la presencia activa de un enfoque emergente. Así por ejemplo, en la reforma curricular de Educación Básica, se asume la globalización y la transversalidad sin valorar adecuadamente la formación previa y práctica profesional del docente.

### **La problemática educativa en el estado Trujillo**

En referencia al Estado Trujillo y, en concreto al Municipio Valera, la crisis de valores en los distintos niveles educativos, no escapa de la realidad antes mencionada; es una cadena casi impenetrable en la cual la familia aparece como el centro de las soluciones y de los prejuicios. Hay que reconocer ahora más que nunca que la familia es la base fundamental de la sociedad; ese concepto básico aunque parezca ser tradicional, se intenta rescatar, olvidando que un gran número de familias del Municipio Valera, como en el resto de la geografía nacional, están completamente desintegradas ya que la mayoría son adolescentes, madres solteras, niños, niñas y/o adolescentes abandonados por su familia en casas de abrigo, en situación de colocación familiar, en disputa ante los tribunales, en situación de guarda y custodia, en hogares con violencia in-

trafamiliar, abuso sexual, drogas y prostitución expedientes llevados en el Consejo de Protección de dicho municipio<sup>2</sup>.

Esta investigación no resta importancia al valor de la familia integrada por sus tres actores (mamá, papá e hijos), sino que centra su preocupación en las que están desintegradas, las que necesitan de orientación para fortalecer los valores perdidos que permitan una convivencia más humana, pero sobretodo darles herramientas a los niños, niñas y/o adolescentes para que enfrenten la vida cotidiana y social en la que se desenvuelven e incluso su propio ambiente familiar.

Las familias con las que hemos trabajado del Municipio Valera no han logrado fortalecer el valor de la responsabilidad y la solidaridad ya que la situación que viven a diario no les permite ver más allá de su egoísmo, producto de la problemática psicológica y económica en la cual viven. Al referirnos a la problemática psicológica, está claramente comprobado en el Consejo de protección del niño, niña y/o adolescente del Municipio que el padre y la madre recurren a tratamiento psicológico para sus hijos pero ellos no están dispuestos a someterse al tratamiento.

De igual manera, la miseria económica en la que se desenvuelven muchos hogares: hacinamientos, insalubridad, abandono y carencias de los servicios básicos, entre otros. No son espacios propicios para el cultivo mínimo de los valores que deben estar presentes en cualquier relación humana. Pero lo más alarmante es que familias pobres y de clase media muestran una pérdida de valores y, en consecuencia, una fuerte incapacidad para lograr la integración de sus hijos en la sociedad. A diario viven una situación de niños rebeldes en grado de delincuencia, deserción escolar, adolescentes en vida sexual activa, consumo y distribución de drogas, atracos a mano armada, pornografía, abuso sexual, prostitución, secuestro, robos y asesinatos, expedientes que cursan por el Consejo de Protección.

2 Para estas afirmaciones y las que siguen nos basamos en la lectura y análisis de algunos expedientes que reposan en el Consejo de Protección del niño/a y adolescentes del Municipio Valera.

En estas circunstancias no existe el valor de la solidaridad ya que las familias tanto pobres como de clase media viven en un comportamiento egoísta: unos luchando por salir de la miseria en la que viven y otros por enriquecerse y el producto final de su ambición es el sufrimiento y la desorientación de sus hijos, la pérdida de valores (amor, respeto solidaridad y afectividad) que nunca fueron fomentados o fortalecidos dentro del hogar. Situación unida al desconocimiento acerca de donde invirtieron sus hijos gran parte de su energía y tiempo, quienes fueron o son las personas ajenas a su entorno familiar que los están orientando. Estas afirmaciones fueron la base de la promulgación de la Ley .Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente LOPNNA hasta aprobarse la ley como tal.

Hay que reconocer que todas las situaciones de rebeldía que se canalizan ante el Consejo de Protección del Niño, Niña y Adolescente del Municipio Valera, en fiscalía y por tribunales, están sesgadas por el entorno familiar. En este sentido, anotamos la falta de compromiso de muchos padres en la educación de sus hijos, la mayoría en hogares desintegrados e incluso en aquellos aparentemente integrados pero donde la violencia familiar está latente. También la poca asertividad de los padres en la orientación de sus hijos entre otros factores psicológicos, sociales o económicos que no le permiten favorecer un clima de confianza a sus hijos, hacerlos responsables de la sociedad en la que viven, solidarizarse con los demás, con metas comunes.

Por lo general, cuando los niños, niñas y adolescentes son llevados ante el Consejo de Protección, sus padres plantean las situaciones a su favor expresando lo alarmante de sus conductas y la negativa de seguir haciéndose responsables de sus hijos, convencidos de que el Estado debe ser el garante de la solución de sus problemas y, por último, utilizan como castigo la casa de abrigo Servicio Autónomo de Protección del Niño, Niña y Adolescente Trujillano S.A.P.N.N.A.T, como “depósito” de niños problema. Evadiendo, de esta manera, la responsabilidad que deben asumir con sus hijos.

Lo más preocupante es que los niños, niñas y/o adolescentes en su mayoría muestran carencia de afectos y de atención por parte

de sus padres o representantes, y que desean salir de sus situaciones de conflicto, que alguien los tome en cuenta, los motive y los oriente, que le den responsabilidades y respeten sus opiniones. Nuestro aporte consistió en pretender rescatar desde la escuela los valores como la responsabilidad y la solidaridad teniendo como base la afectividad, el diálogo, la participación en debates, la escucha y otros valores que la gran mayoría de niños, niñas y adolescente no tuvo en su hogar.

Los docentes tienen la gran oportunidad en las escuelas y más aún en las que son bolivarianas, donde el alumno y alumna pasan la mayoría de su tiempo, de formar al nuevo actor participativo, corresponsable y protagónico de la sociedad que queremos, implementando estrategias que integren los objetivos con la vida diaria, darle herramientas para que enfrenten situaciones de violencia intrafamiliar, enseñarlos a pensar y a hacerse responsables de sus actos. Son ellos, sin duda, los que pueden contribuir al estudio de la educación requerida a nivel nacional, que es concebida como acción que favorezca en el alumnado el descubrimiento, la autoestima y la interiorización de los valores fundamentales para la convivencia, y que puedan ser asumidos como actitudes para el logro de una cultura de la paz, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia, la responsabilidad, la salud, el respeto y la justicia.

En este sentido, pensamos que uno de los recursos fundamentales para lograr este objetivo es la implementación del Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman que representa un intento de contribución en la búsqueda de una nueva metodología de trabajo que permite incentivar en el niño su capacidad de crítica y reflexión así como la dimensión ética de la convivencia. Nuestro objetivo fue aplicar la metodología del Programa de Filosofía para Niños como estrategia educativa en el fomento de los valores de la responsabilidad y la solidaridad, en alumnos del 4to grado de la Escuela Bolivariana San Rafael de la Plata II del Municipio Valera del Estado Trujillo. El lapso de ejecución y culminación del proyecto fue de febrero del 2006 hasta finales del 2007.

## **El Programa de filosofía para niños: Hacia la construcción de valores humanos**

Frente a la educación tecnocrática e instrumental, Matthew Lipman presenta el Programa de Filosofía para Niños, cuyo concepto central es el de “comunidad de investigación filosófica” basada en la propuesta de llevar la filosofía a la escuela, pues es ahí precisamente donde se evidencia la puesta en práctica del pensamiento complejo e integral y la ruptura con los viejos modelos de educación así como la crítica al aula convencional. De acuerdo con sus conclusiones, es preciso buscar la disciplina que no sólo enseñe una serie de contenidos sino que se ocupe sobretodo de desarrollar, potenciar y perfeccionar las destrezas y capacidades cognitivas de los alumnos. Esta disciplina no puede ser otra que la filosofía pues “las técnicas para razonar, investigar, y formar conceptos que la filosofía nos proporciona aportan una calidad que es indispensable para la educación y que ninguna otra disciplina puede proporcionar” (Lipman, 1998: 353).

Este programa establece la transformación del aula convencional y tradicional de clases en una comunidad de investigación, en la que la práctica del diálogo, del respeto mutuo, del razonar las propias opiniones, termina por convertirse en el hábito de los alumnos y profesores los cuales constituyen la denominada por Lipman (1998), “Comunidad de Dialogo”. Las sesiones de trabajo incluyen el hacer una lectura en grupo de un material previamente seleccionado e invitar a los niños a que expresen las ideas que le resultaron significativas y a que formulen preguntas que les surjan de esas ideas. Se busca encontrar relaciones entre las preguntas planteadas o simplemente seleccionar alguna de las que al grupo le interese discutir y se inicia un diálogo alrededor del tema elegido, conduciéndolo de manera abierta de tal forma que el proceso del grupo permita que poco a poco se constituya una comunidad de búsqueda, concepto fundamental en el programa de filosofía para niños y una de sus más valiosas aportaciones.

En una comunidad de búsqueda se pretende facilitar una discusión en la que los miembros se involucren compartiendo sus



puntos de vista fundamentándolos, planteando ejemplos y contra ejemplos, que puedan explorar las implicaciones que derivan de las diferentes opiniones y posturas respecto a un tema. También tiene como objetivo el desarrollar una actitud de indagación coherente y productiva en un ambiente de respeto donde todas las opiniones sean tomadas en cuenta y donde las aportaciones de los miembros del grupo enriquezcan la construcción de significados.

En consecuencia, se pretende convertir el aula en una comunidad de trabajo conjunto, participativa y cooperativa; es decir, en una comunidad de investigación, en la que los alumnos y el profesor, buscan conjuntamente respuestas a los cuestionamientos planteados. Para ello, sin duda, el diálogo es el único medio posible para debatir, cuestionar y hacer asequible aquello que ha sido objeto de indagación y búsqueda a partir de los intereses de los integrantes del grupo. Los pasos que se siguen en la aplicación de la metodología en el aula: *Se dispone a los alumnos en círculo para posibilitar el diálogo* (Lipman, 1998).

Se da lectura a un material preparado según el tema a abordar. Para ello se pueden emplear distintas técnicas de lectura: Un párrafo cada uno, lectura dramatizada, entre otras. También el docente lee cuando llega su turno. Luego se pide a los alumnos que formulen en forma de pregunta cuantas interrogantes les haya sugerido la lectura. También para esto se pueden emplear diversas dinámicas de trabajo. Las preguntas se van escribiendo en la pizarra, indicando junto a ellas el nombre de la persona que la formula y la línea o página de la lectura que la sugiere. Los alumnos y alumnas deben tomar nota de todas las preguntas en su cuaderno de clase. Estas preguntas se convierten entonces en el plan de trabajo para el debate en el aula.

Terminado el listado de preguntas, se les pide que seleccionen aquellas que se deseen comenzar a tratar. Con la primera pregunta elegida comienza el diálogo. El modo de dirigir el debate responde a las orientaciones que la propia metodología propuesta por Lipman ofrece para conseguir un debate filosófico. Para orientar y ayudar al diálogo se utilizan ejercicios previamente elabora-

dos con las lecturas. Sin duda el diálogo planteará la necesidad de investigar y profundizar en determinados temas que se suscitan.

En dicha investigación se pueden utilizar todos los recursos necesarios para llevarla a buen término: búsqueda de documentación, aclaración de conceptos, trabajos complementarios, entre otros. Después de cada sesión los alumnos deben escribir un pequeño resumen y valoración de lo que juntos han debatido; es lo que se llama página de diario. La lectura de uno de ellos puede servir como introducción para la siguiente sesión. Cuando el tema se da por debatido es importante recoger todo lo que se ha aportado, para ello se puede confeccionar una redacción que ocupará un lugar específico en el cuaderno de clase.

### **Objetivos del programa de Filosofía para Niños**

Entre los objetivos que persigue el Programa de Filosofía para Niños de Lipman (1998: 129), encontramos los siguientes:

- Propiciar la actitud reflexiva, crítica y creativa del niño logrando que los mismos sean personas autónomas, mejorando su rendimiento académico, a la vez sus actitudes convivenciales.
- Desarrollar destrezas de razonamiento, facilitando al niño un ámbito para la expresión libre de sus puntos de vista y ayudándolo a encontrar significado a los objetos de conocimiento, así como al planteamiento y replanteamiento de nuevas teorías de significados a partir de las experiencias obtenidas. En este sentido, el Programa de Filosofía para Niños ejercita a los estudiantes a afinar las herramientas intelectuales para lograr que sean más rigurosos en los argumentos, más sutiles en sus opiniones y sobretodo, que ejerzan esta actitud no solo en el discurso sino también en la acción, en el comportamiento hacia los demás.
- Familiarizar a los niños con la reflexión filosófica, entendida de modo amplio, análisis crítico y discusión de sus experiencias e intereses, aspecto para el cual se debe brin-

dar importancia al trabajo con los materiales adecuados que propicien en el niño la reflexión y el desarrollo del pensamiento en forma lógica y coherente.

- Reforzar tanto los aspectos emocionales como cognitivos de la experiencia educativa haciendo hincapié en que el alumno descubra los aspectos de conocimiento con base a su experiencia propia. No se trata pues, de conseguir sólo un mejor nivel cognoscitivo, sino un mejor nivel humano, más allá del aula y de las disciplinas, dotando a los niños de armas para enfrentar el adoctrinamiento.
- Crear un ambiente favorecedor del aprendizaje compartido, convirtiendo el aula en una comunidad de trabajo creativo y de investigación, a la vez que desarrolle en los niños responsabilidad hacia la autocrítica y autorreflexión en relación con las ideas planteadas.
- Destacar el papel del diálogo como portador de valores y como vehículo de reflexión en común, el cual contribuye al enriquecimiento personal y a la asunción de posiciones crítica ante la vida.

**Procedimiento para la Aplicación del Programa de Filosofía para niños. Escuela Bolivariana San Rafael de Plata II, Municipio Valera del Estado Trujillo<sup>3</sup>**

La presente investigación es de carácter cualitativo y de corte etnográfico definido por Martínez (1998:29), como “la descripción (*grafía*) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (*ethnos*). Por tanto, el *ethnos*, que sería la unidad de análisis para el investigador, no solo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos. Así, en la sociedad moderna, una familia, una

3 Por razones de espacio, simplificamos la información y algunos procedimientos llevados a cabo en la presente investigación

institución educativa, un aula de clase, una fabrica, una empresa, entre otras., “son unidades sociales que pueden ser estudiadas etnográficamente”.

El grupo de estudio que permitió evaluar el efecto de la aplicación del Programa de Filosofía para Niños, en el fomento de los valores de la responsabilidad y solidaridad, fue el aula que de los alumnos y alumnas de 4º grado Sección B de la Escuela Bolivariana San Rafael de la Plata II, Municipio Valera, Edo. Trujillo, durante el año escolar 2006 -2007. Nos acercamos a la realidad de la institución educativa, al ejercicio del docente y a la práctica educativa de los alumnos y alumnas en cuanto al fomento de los valores de responsabilidad y solidaridad mediante los siguientes pasos:

- Se elaboró una Unidad Didáctica bajo los lineamientos establecidos en el referente teórico del Programa de Filosofía para niños, encaminada a la educación en los valores de la responsabilidad y la solidaridad (Técnicas, importancia, consecuencias, entre otros).
- Se realizó una reunión con los directivos y el docente del 4º Grado Sección “B” para tratar la conveniencia de realizar en su aula una actividad de filosofía para niños que nos permita la investigación y sensibilización acerca del programa y la finalidad que se persigue con este estudio. Se estableció un acuerdo sobre qué días y cuáles fueron las horas de asistencia de la investigación en el aula.
- Se organizó una visita inicial con los niños y niñas para lograr la familiarización de ambas partes.
- Se fijó la fecha para la realización de las observaciones en período previo a la instrumentación del Programa de Filosofía para Niños y durante la aplicación para constatar cómo van asimilando los niños y niñas la internalización y práctica de los valores de responsabilidad y solidaridad.
- Se procedió a desarrollar las sesiones sobre el fomento de los valores responsabilidad y solidaridad, a través de la aplicación de la Unidad Didáctica del Programa de Filosofía para niños, siguiendo la orientación de los cuentos

*¿Cómo Educar en Valores Cívicos a los Peques?*, de Chema Sánchez Alcon y Lola Navarro (2007).

- El registro, la presentación y análisis de las observaciones se tabuló a través de lo expresado en Martínez (1998) que tiene como finalidad resumir el contenido de lo observado en pocas ideas o conceptos fáciles de manejar siguiendo los pasos para su categorización de la siguiente manera: Se dividieron las sesiones en unidades temáticas, es decir en párrafos que expresaron una idea central. Se expresaron la categoría y subcategoría del Valor Responsabilidad en negritas y Valor Solidaridad en subrayado y las propiedades en cursiva.
- Las técnicas que orientaron la investigación fueron la observación y el diálogo, los cuales permitieron descubrir el comportamiento del grupo de estudio. De igual manera, los instrumentos fueron revisados, evaluados y creados por los investigadores a fin de darle no sólo funcionalidad sino credibilidad a la fuente de datos obtenidos. Los instrumentos utilizados en esta investigación etnográfica fueron el cuaderno de campo, las dinámicas de grupo según su propósito: de rutina, cotidianas, educativas y definidas. En lugar de la novela se utilizó el cuento enmarcado dentro de los parámetros del Programa de Filosofía para Niños que permitieron recoger comentarios, reflexiones y análisis. Todas estas observaciones se desarrollaron en el cuaderno de campo.
- También se utilizaron las dinámicas de grupo y el cuento en la Unidad Didáctica elaborada por los investigadores que establecieron un criterio claro y relevante en la tarea básica de recabar datos, mediante la cual se adaptaron una serie de actividades tomadas de la compilación de Pablo Fernández (1998) de la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, donde cada una persiguió un objetivo.
- Por último, la información obtenida se trianguló para dar respuesta al objetivo de la investigación y se verificaron los cambios producidos.

## Informe de Resultados

Esta investigación fue abordada de forma cualitativa y de corte etnográfico generando grandes expectativas que, en este informe, se sustentan como fortalezas y debilidades que consideramos como “avances” ya que la metodología utilizada para abordar el tema de la Educación en los Valores Responsabilidad y Solidaridad, tuvo como finalidad aportar herramientas que posibiliten la formación integral del ciudadano que esta sociedad, de constantes cambios, nos está demandando. En otras palabras, la problematización del contenido, la búsqueda de consenso, el respeto a las diferencias, el principio y la ética, el diálogo y el intercambio son propósitos irrenunciables si deseamos realmente convertir la educación en un “valor” humano central para la vida.

La aplicación de estrategias educativas que promuevan el diálogo y la reflexión son imprescindibles en todo proceso educativo, ya que guían al educando hacia un aprendizaje significativo que se traduce en un mayor acercamiento al conocimiento. La metodología del Programa de Filosofía para niños y niñas constituye una alternativa altamente efectiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de cualquier tipo de contenido, en este caso el referente a la formación en los valores de la solidaridad y la responsabilidad.

Después de la aplicación de la metodología de Filosofía para Niños y Niñas se produjeron cambios significativos en la actitud de los niños, resultando factible y viable la aplicación del mismo para lograr una efectiva participación y compromiso de los alumnos en el fomento y mantenimiento de los valores trabajados. En este sentido, El Programa de Filosofía para Niños, a través de su metodología, basada en el dialogo y el aula como comunidad de investigación, ofreció repuesta al objetivo planteado en la investigación: Fomentar el Valor de la Responsabilidad y Solidaridad en niños, niñas, docente, personal directivo y obrero de la Escuela Bolivariana San Rafael de la Plata II, Municipio Valera del Estado Trujillo, expresado en la Unidad Didáctica elaborada en base a la lectura dramatizada de un cuento, las dinámicas de grupo y las observaciones en clase, bajo el enfoque de la metodología dialógica y

participativa de Filosofía para Niños. Ello nos permitió observar, indagar, proyectar y, sobre todo, fomentar el diálogo, la participación, la colaboración, el respeto, la solidaridad y el pensar por sí mismos entre los participantes.

A medida que se sucedían las sesiones de trabajo, los alumnos mostraron menos resistencia a la participación. Su actitud fue más espontánea y natural, así como el nivel de respuestas aportado a cada planteamiento tenía una mayor calidad, en cuanto a las ideas expresadas como a la manera de organizarlas. El trabajo fue realizado con un alto nivel de participación por parte de los alumnos sentados en círculos, se intercambiaron puntos de vista acerca de los temas planteados. Lo significativo de estas sesiones lo encontramos en que los niños y niñas fueron teniendo plena libertad para expresar sus ideas a partir de los elementos suministrados y, a partir de ello, acordar las conclusiones de manera colectiva.

Sin duda que tuvimos la oportunidad de constatar que el sistema educativo, sus instituciones y su personal docente, administrativo y obrero tienen una responsabilidad fundamental en la formación de los valores y los comportamientos humanos. Debemos participar para que los docentes no sigan impartiendo clases conservadoras, memorizantes, magistrales, improductivas, poco participativas, negando el derecho expresado en la Ley de Protección del Niño, Niña y Adolescente, LOPNNA, acerca de “una educación efectiva” que consiste en crear espacios acordes con el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta fue una de las grandes debilidades para la aplicación del Instrumento ya que la escuela no poseía áreas verdes, recreativas o deportivas para ejecutar actividades complementarias como juegos, dinámicas entre otros.

La estructura física de la escuela está deteriorada para las exigencias de una escuela bolivariana. El aula donde se trabajó el referente empírico no tenía suficiente luz, paredes muy bajas, la ventilación era muy limitada, el calor avasallante y para mayor preocupación todo lo relacionado al programa de Alimentación escolar (PAE) se tenía que ejecutar en el aula interrumpiendo las actividades, no permitiendo a los niños un receso.

En las diferentes sesiones observadas en la escuela San Rafael de la Plata II Municipio Valera Estado Trujillo, se evidenció la gran limitante que fue la deficiencia de estructura física, y a pesar de ello el instrumento aplicado generó grandes expectativas, resultados y análisis que hacen pensar que el docente y el uso de estrategias en el aula permiten lograr la participación de sus alumnos y alumnas. Las actividades en la institución fueron organizadas y participativas, los niños y niñas reconocieron las diferencias y semejanzas de lo impartido por sus docentes y por la participación de investigadores no pertenecientes a la institución.

En la práctica diaria del proceso enseñanza-aprendizaje se comprobó la aceptación del otro, trabajo en equipo, el reconocimiento, la motivación. Se fomentó la reflexión de los valores humanos en el acto educativo, ya que los niños y niñas reconocieron la importancia de perdonar, ayudar, reconocer fallas propias y de nuestros compañeros; todo con la finalidad de educar para la vida. En cuanto a las metas y objetivos planteados en la unidad didáctica, se logró promover la Investigación, el análisis, la relación y la comparación de las áreas trabajadas y el entorno sociocultural.

De igual manera, se llevó a cabo la definición de los conceptos de amistad, solidaridad, responsabilidad, trabajo en equipo, liderazgo, entre otros. Las sesiones y las dinámicas de grupo permitieron promover el juego, la imaginación, la reflexión en todo lo referente a lo personal y educativo. Se consolidó el valor de la responsabilidad en el personal directivo ante la exigencia de los planes pedagógicos de plantel que permitan mejorar el espacio físico de la Institución. El deterioro de todas las aulas no permite alcanzar en su totalidad el proceso de enseñanza- aprendizaje propiciando el hacinamiento de todos los niños y el rechazo a los contenidos. Se Promovieron actividades lúdicas que dieron como resultado la aceptación del otro, respeto amistoso, el reconocimiento y la tolerancia frente a las opiniones de los demás.

Es importante destacar que al trabajar con los valores de la responsabilidad y la solidaridad, se observó gran participación de los niños y niñas a través del diálogo propuesto por Filosofía para



Niños; por tal motivo, podemos señalar que la educación en valores debe llevarse a cabo través de diálogos que permitan el libre ejercicio de las opiniones con la finalidad de que se vivencien situaciones donde están en juego los valores.

### **Conclusiones y recomendaciones**

Por lo anteriormente expresado, podemos concluir que Filosofía para Niños, como estrategia de aprendizaje, ofrece beneficios en el trabajo con los niños y niñas favoreciendo el desarrollo moral y el de las habilidades de pensamiento. Y de igual manera, permite a los docentes y alumnos transformar las aulas de clases en comunidades de investigación donde es fundamental el aprender a pensar por sí mismos y llevar a cabo la reflexión crítica sobre las propias acciones. Sin duda que la metodología de Filosofía para Niños representa un estilo novedoso de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo el desarrollo de habilidades del pensamiento que se deben fomentar desde la etapa de la niñez, como la reflexión, la creatividad, el razonamiento crítico y el desarrollo moral. Los niños y niñas en la etapa escolar están abiertos al aprendizaje, por ello se hace necesario que se apliquen estrategias que rompan con el modelo de enseñanza tradicional, fundamentado en la transmisión pasiva y memorizante de los contenidos y sean sustituidos por una forma de aprender activa, dinámica, divertida y significativa para los niños y niñas.

Durante la aplicación de la metodología de Filosofía para Niños, se lograron los objetivos propuestos en esta investigación. Observamos un incremento en los niveles de participación del grupo; en la medida que se avanzaba en los encuentros, se profundizaba en las ideas planteadas, a través de los diálogos establecidos en las sesiones de trabajo. Mención especial nos parece el caso de que algunos niños y niñas, que al inicio fueron catalogados por su docentes como poco participativos e incluso, con comportamiento agresivo, mostraron interés por intervenir en las actividades con evidentes cambios de conducta hacia sus compañeros.

Sin embargo, los que trabajamos con niñas y niños que viven en situaciones familiares, escolares y sociales, consideradas normales y con aquellos que caen fuera de esta categorización y que podemos llamar de marginalidad y exclusión social, sabemos que este trabajo y otros muchos que se llevan a cabo en la actualidad, son solo el comienzo, una esperanza que es preciso ir construyendo cada día y que no podemos hacerlo en soledad, sino que es preciso el concurso de todos. En este sentido, recomendamos la integración escuela-comunidad, la conformación de la escuela de padres. Establecer conexiones con los padres y representantes para fortalecer el Programa de filosofía para Niños y darle continuidad en la escuela y en el hogar.

De igual manera, es imperativo que el Ministerio del Poder popular para la educación, como organismo que vela por la resolución de los problemas que se viven actualmente en la escuela y comunidades (violencia escolar, ruptura de la familia, bajo rendimiento escolar, deserción, entre otros) implemente metodologías dialógicas y participativas en todos los niveles de educación, como el Programa de filosofía para Niños, con la finalidad de educar en un contexto democrático, participativo, responsable, tolerante, solidario que permita la conformación de un ciudadano para la paz y la convivencia democrática.

Consideramos fundamental capacitar al docente en la metodología dialógica y participativa del Programa de Filosofía para Niños con el fin de lograr su aplicación en el contexto escolar, y convertir al aula de clases en una comunidad de investigación donde los niños y niñas puedan participar de manera espontánea. Y de igual manera, fomentar en el aula un clima de confianza y respeto hacia las opiniones deseos de los demás y propiciar el diálogo como herramienta de trabajo para mejorar la capacidad de razonar y pensar. También se recomienda la realización de estudios a largo plazo, que permitan evaluar con mayor precisión no solo la efectividad de la metodología de Filosofía para Niños para propiciar el aprendizaje significativo, sino la permanencia del aprendizaje a lo largo del tiempo.

### Referencias bibliográficas

- AA.VV (2001). “Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional (2001)”. *Revista Educere, Intervías Educativas*, Año 4, nº 12, Enero-Febrero-Marzo, ULA, Mérida.
- DELGADO, F. (2001). *Paradigmas y retos de la investigación educativa, una aproximación crítica*, Universidad de Los Andes, Mérida.
- FERNÁNDEZ, P. (1998). *Materiales de la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz. Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente*. Mimeografiado.
- LIPMAN, M. (1998). *Filosofía en el Aula*. Ediciones de La Torre, Madrid.
- MARTÍNEZ, M. (1998). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico- Práctico*. Tercera Edición. Trillas. México.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998). *Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera etapa. Tercer grado*. Caracas.
- RAMA, G. (1990). *Educación, participación y estilos educativos en América Latina*, Kapeluz, Argentina.
- RAMOS, L. (2001). *Reflexionar la crisis de la Modernidad*, Edit. Porrúa, México.
- SÁNCHEZ ALCÓN, Ch. y NAVARRO NAVARRO, L. (2007). *¿Cómo educar en valores cívicos a los peques*, Edic. Octaedro, Barcelona.
- YUS, R. (1998). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Editorial GRAO, Barcelona.



## **Filosofía para Niños y Niñas como estrategia educativa para el fomento de la salud bucal. Alumnos del 4º grado de la Unidad Educativa Monseñor Olegario Villalobos del Municipio Maracaibo Estado Zulia<sup>1</sup>**

---

TREQUATTRINI CARMONA, Irene

---

*Grupo de investigación del Programa de Filosofía para Niños y niñas de la Universidad de Los Andes-NURR de Trujillo, Venezuela.  
E-mail: Irenany21@hotmail.com*

### **Resumen**

En este trabajo nos proponemos aplicar la Metodología del Programa de Filosofía para Niños como estrategia educativa para el fomento de la salud bucal. El objetivo central del Programa es ayudar a los niños a pensar por sí mismos para que puedan desarrollar una actitud creativa y crítica que lleve a un aprendizaje significativo de sus propias experiencias y que permita asumir los valores propios y los colectivos, mediante la discusión y el diálogo en el aula convertida en una comunidad de investigación entre alumnos y docentes. Para el desarrollo de esta investigación se realizó la medición inicial de la higiene bucal de los escolares a través del índice de placa bacteriana mediante el método de Quigley & hein y se determinó la actitud hacia la salud bucal y otra final. Después de la aplicación de los lineamientos del “Programa de Filosofía para Niños y Niñas” como estrategia educativa para el fomento de la salud bucal, se observó una mejoría en la actitud e higiene bucal de los alumnos, por lo que se concluye que dicho programa es efectivo como estrategia educativa para el fomento de la salud bucal en escolares.

**Palabras clave:** Higiene bucal, Prevención, Educación, Filosofía para niños.

1 Este trabajo es un resumen de la Tesis de Postgrado en Odontopediatría presentada en la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia por la Od. Irene Trequattrini.

Recibido: Noviembre 2010      Aceptado: Febrero 2011

*Philosophy for Children as an Educational Strategy for Encouraging Oral Health. Fourth Grade Students at the Educational Unit Monseñor Olegario Villalobos, Maracaibo Municipality, State of Zulia*

**Abstract**

This project proposed to apply methodology from the philosophy for children program as an educational strategy to encourage good oral health. The main objective of this program was to help children think for themselves so they can develop a creative, critical attitude that leads them to obtain significant learning from their own experiences and allows them to assume their personal and collective values through discussion and dialogue in a classroom transformed into a research community between students and teachers. To develop this research, an initial measurement of oral health in the students was made by measuring the bacterial plaque level using the Quigley & Hein method; attitude to oral health was determined through pre and post tests. After applying guidelines from the "Program of Philosophy for Children" as an educational strategy for promoting oral health, an improvement in both attitude and oral hygiene was observed in the students. Conclusions were that this program is effective as an educational strategy for fostering oral health in school children.

**Key words:** Oral health, prevention, education, philosophy for children.

**Introducción**

La caries dental junto con la enfermedad periodontal, constituyen el mayor porcentaje de morbilidad dentaria durante toda la vida de un individuo ya que afecta a personas de cualquier edad, sexo y raza y tiene una mayor presencia en sujetos de bajo nivel socioeconómico. Esta situación guarda relación directa con un deficiente nivel educativo, una mayor frecuencia en el consumo de alimentos ricos en sacarosa entre las comidas y ausencia de hábitos higiénicos. Es por esta razón que se hace imperiosa la necesidad de aplicar métodos preventivos eficaces para controlar y evitar la propagación de estas enfermedades, entre ellos el fomento de la salud bucal que no es más que educación para la Salud.

La Educación para la Salud forma parte de la medicina preventiva que puede ser concebida como el conjunto de medidas fun-

damentadas científicamente que, aplicadas a un individuo o a conjuntos de individuos, eliminan o controlan el riesgo de una enfermedad en particular. Dentro de esta orientación, también la odontología preventiva busca la formación de una generación cero caries y con encías saludables. Para que esto ocurra positivamente se hace necesario que el niño actúe como un elemento activo en ese proceso (Santos & Busadori, 2000). En consecuencia, debe entenderse la educación como un proceso de formación, de responsabilización del individuo, a fin de que adquiera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva. Es decir, como un intento de responsabilizar al niño y de prepararlo para que, poco a poco, adopte un estilo de vida lo más sano posible y unas conductas positivas de salud.

En la actualidad, diferentes propuestas educativas tienen como objetivo la conformación de programas destinados a mejorar la salud, atendiendo el punto de vista preventivo mediante la capacitación para evitar los problemas de salud a través del propio control de las situaciones de riesgo; o bien, evitando sus posibles consecuencias, capacitando a la población para que pueda adoptar formas de vida saludable. Sin duda que educar para la salud en general y, en particular, para la salud bucal desde esta perspectiva, requiere de metodologías de enseñanza que lejos de propiciar un aprendizaje memorístico sobre sus contenidos, utilice métodos participativos que potencien la adquisición de habilidades sociales, la competencia en la comunicación y la resolución de conflictos; es decir, que de igual manera incidan en la responsabilidad, la autoestima y la toma de decisiones de los educandos y que faciliten la práctica de las habilidades aprendidas. Desde esta perspectiva, afirma la OMS (2002:16): “Si enfocamos la educación sanitaria desde un modelo participativo, y adaptado a las necesidades, la población adquirirá una responsabilidad en su aprendizaje y éste no estará centrado en el saber, sino también en el saber hacer”.

No se trata solamente de proporcionar información sobre la salud bucal, sino que es preciso concientizar al educando acerca de su valor e importancia y, sobretodo, capacitarlo para la toma

de decisiones relacionadas con ella. En esta perspectiva, la educación en salud bucal ubicada en el primer nivel de la prevención primaria significa la adquisición de conocimientos (información), el desarrollo de actividades (instrucciones), y la formación de actitudes en el niño que lo conduzcan junto a sus padres a la realización diaria de actividades en beneficio de su propia salud y la de otros (motivación).

En Venezuela, la educación en salud bucal en su mayor parte es realizada a nivel escolar por los educadores puesto que entre las asignaturas que contempla el pensum de estudio del programa educativo venezolano, se encuentra la educación para la salud que se considera fundamental para la formación integral del alumno durante su proceso de aprendizaje escolar. La programación académica de esta asignatura abarca entre uno de sus objetivos el cuidado de la salud bucal. Aunque la educación en salud bucal forma parte de los objetivos que imparte el programa educativo de nuestro país, contrariamente a lo que se espera es notable la presencia de caries y enfermedad periodontal en nuestros niños.

Sin duda que este hecho encuentra explicación en el tipo de educación que se imparte y en el modo cómo se lleva a cabo. Estudios realizados por investigadores de la problemática educativa (Ocanto, 1999) han comprobado que muchos docentes aplican a sus alumnos un criterio de aprendizaje más memorístico que crítico y analítico con lo que se anula la posibilidad de que dicho aprendizaje sea significativo para el alumno, es decir, que lo pueda relacionar con su entorno social y su vida personal. Es por ello que el alumno concibe la asignatura como una materia tediosa, la cual nada aporta a su proceso de aprendizaje en función de sus necesidades.

En la actualidad, múltiples reflexiones sobre la educación, insisten en la necesidad de una educación integral para una vida también integral que atienda los diversos aspectos y necesidades humanas en un contexto sociocultural. Se requiere de un método de enseñanza que haga hincapié en la forma que debe descubrir el niño para aprender a pensar, en su participación activa en ese proceso con la finalidad de que interiorice y vivencie los contenidos

de la educación. Desde esta visión de la educación, de igual manera se evidencia la necesidad de formar a los niños para que aprendan a ser conscientes de su cuerpo y de su cuidado personal.

Dentro de este contexto, en los últimos años se adelanta a nivel internacional y también nacional, un proyecto educativo denominado “Programa de Filosofía para niños y niñas”<sup>2</sup> que aparece a finales de los años sesenta en los Estados Unidos y cuyo autor es Matthew Lipman. El objetivo fundamental es enseñar a pensar mediante la conversión del aula tradicional en una comunidad de investigación, donde el método es el diálogo entre los alumnos y el docente. Igualmente parte de la premisa de que las escuelas deben dedicarse principalmente a ayudar a los niños a encontrar significados para sus vidas, que deben ser construidos por ellos mismos. La educación debe liberar a los estudiantes de hábitos mentales que los hacen personas acrílicas y pasivas y, por el contrario, potenciar y desarrollar la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia visión del mundo y, de esta manera, fundamentar sus propias creencias, valores y responsabilidades como personas y ciudadanos.

En este trabajo, partimos de la necesidad de que los profesionales de la salud, específicamente en el área de la odontopediatría cuyo campo de trabajo gira alrededor de los niños, deben aprender a utilizar medios educativos adecuados que faciliten a los mismos obtener las claves convenientes para que den significado a todo lo concerniente con el cuidado de la salud bucal. El Programa de Filosofía para niños nos proporciona la oportunidad de generar un proceso de aprendizaje donde el niño se encuentre perfectamente situado según su entorno social y cultural, que le permita reconocerse en sus propias vivencias y en las causas y posibles soluciones de los problemas relacionados no solo con su contexto social sino también con la salud general y con la bucal en particular.

2 La Universidad Católica Cecilio Acosta (Maracaibo) cuenta desde hace varios años con un Centro de Filosofía para Niños y Niñas.



Lo anteriormente planteado constituye el contexto de la presente investigación que tiene como objetivo analizar la efectividad del Programa de Filosofía para Niños como estrategia educativa para el fomento de la salud bucal en alumnos del 4º grado de la U.E Monseñor Olegario Villalobos, ubicada en el Municipio Maracaibo, Estado Zulia.

### **Educación y salud bucal**

La caries dental constituye una enfermedad de carácter universal que manifiesta su ataque desde el primer año de vida y afecta más o menos al 91% de la población mayor de 5 años de edad, siendo más frecuente entre las personas de 5 a 14 años de edad (Higashida, 2000). Para 1997, La Organización Mundial de la Salud en Venezuela, puntualiza la prevalencia de caries dental, en dientes temporales o primarios antes de los 6 años de edad de 3; en dientes permanentes el promedio CPO.D entre los 6 y 8 años de edad es inferior a 1, sin embargo a partir de los 15 años alcanza valores de 3, llegando a valores mayores cuando el individuo concluya su adolescencia, es decir, 5 piezas o más. Se observa mayor afectación en la región Nor-Oriental y Guayana (O.M.S, 2002).

En Venezuela se han realizado numerosas investigaciones para conocer la prevalencia de la caries dental. En su mayoría han sido estudios regionales con los cuales se ha puesto de manifiesto la situación en la que se encuentra la población infantil en el ámbito nacional (Méndez, 2003). Las enfermedades periodontales ocurren con mayor frecuencia en personas de edad avanzada, sin embargo, junto con la caries constituyen problemas graves de Salud, no sólo por su carácter mutilador, sino por las complicaciones sistémicas generadas (Higashida, 2000). La epidemiología de la caries dental y de la enfermedad periodontal muestra que en un alto porcentaje, el 50% en el caso de la caries dental, de los fracasos clínicos en su tratamiento se deben a reinfección, en otras palabras, el paciente enferma nuevamente (Cárdenas, 2000).

Es imposible resolver esos problemas con la mera atención odontológica curativa. En consecuencia, aumenta la importancia

de la atención odontológica preventiva que se define como la suma total de esfuerzos por promover, mantener y restaurar la salud del individuo a través de la promoción, el mantenimiento y la restitución de la salud bucal (Higashida, 2000). Cuando se habla de promoción se hace referencia a la educación para la salud. La Organización Mundial De La Salud (OMS, 2002:10) define la educación para la Salud como “el conocimiento e interés por todas aquellas experiencias del individuo, del grupo o de la comunidad que influyen en las creencias, actitudes y conductas respecto a la salud, así como por los procesos y esfuerzos para producir cambios a fin de lograr un nivel óptimo de ellos”. Esta definición de la OMS enfatiza los “procesos y esfuerzos” que el individuo y la sociedad hacen para modificar creencias, actitudes y conductas hacia la salud. Estos procesos y esfuerzos, conscientes e intencionales, constituyen la educación para la salud.

La odontología preventiva busca ayudar al paciente a mejorar los hábitos que contribuyen al mantenimiento de la salud bucal. Por tanto, es necesario enseñar al paciente a reconocer la existencia de estados indeseables en su boca, a comprender cómo se producen y a controlarlos. Por esta razón, se hace necesaria la implementación de normas preventivas para lograr disminuir la prevalencia de las enfermedades bucales. La prevención no es más que la implementación de cualquier método de atención odontológica tipo “barreras” que permitan neutralizar o detener el proceso evolutivo de la enfermedad a cualquier nivel. Los medios preventivos se clasifican en tres etapas: prevención primaria, secundaria y terciaria (Herazo, 1997).

La prevención primaria está relacionada con dos niveles: el fomento de la salud y la protección específica. El fomento de la salud se relaciona con la aplicación de métodos que evitan la aparición de cualquier tipo de enfermedad, Ej.: educación, controles nutricionales, vacunas, entre otros. Mientras que la protección específica tiene que ver con métodos que atacan las causales específicas de una enfermedad determinada antes de su aparición, como por ejemplo es el caso de la caries dental: se aplica flúor para reforzar el esmalte. La prevención secundaria va encaminada a trata-

miento temprano de la enfermedad una vez instaurada impidiendo el avance de la misma; y la terciaria corresponde a lograr mejorar la calidad de vida del paciente una vez que la enfermedad se encuentra muy avanzada (Higashida, 2000).

La parte de la odontología preventiva referente al fomento de la salud bucal, es un elemento primordial y dependiente de varios factores propios del individuo entre ellos la edad. Algunos autores afirman que los hábitos de salud establecidos en los primeros años de la infancia permanecen en la edad adulta. Eso significa que es sumamente importante atender con todo cuidado esta etapa, usando un lenguaje compatible con el universo del niño y el adolescente. El primer paso para la prevención y la motivación es la educación del paciente en relación a su higiene oral.

La educación, entendida como un proceso de formación integral, tiene como finalidad la capacitación del hombre para el desempeño de determinados roles y el cumplimiento de funciones específicas en un contexto sociocultural. La educación del hombre como sujeto social ha de ser un proceso de formación permanente que lo vincule y mantenga en sintonía con su entorno sociocultural. El proceso educador “es la educación permanente pues abarca la vida total del hombre y todas sus posibilidades como ser humano; la educación permanente es un proceso continuo y global, es una educación integral y total” (Huerta, 2004). En este sentido, se trata de una educación integral para una vida también integral que atienda los diversos aspectos y necesidades humanas en un contexto sociocultural.

De acuerdo con investigaciones realizadas, se ha comprobado que muchos docentes aplican a sus alumnos un criterio de aprendizaje más memorístico que crítico y analítico. En este sentido, se critica el hecho de que muchos docentes solo se limitan a asignarle al alumno la transcripción y memorización textual de contenidos relacionados de manera unilateral y sin la orientación requerida para que el aprendizaje sea significativo y vivencial. Esto conlleva a que el alumno conciba la asignatura como una materia tediosa, la cual nada aporta a su proceso de aprendizaje en función

de sus necesidades. Es por ello que la enseñanza, en el marco descrito, no es otra cosa que la formación de destrezas orientadas a reforzar memorísticamente los contenidos para adaptar al niño a las normas y conductas socialmente aceptadas, pero que también tiende a anular aquellos rasgos del comportamiento y de la personalidad humana que son indispensables para el conocimiento: la curiosidad, la búsqueda, la capacidad de sorprenderse, el interés personal y el placer por conocer y compartir el conocimiento, aspectos estos fundamentales para la construcción significativa del saber (Porlan, 1997).

### **Ética y odontología preventiva**

Durante mucho tiempo se pensó que la solución para los problemas de salud bucal radicaba en aumentar indiscriminadamente el número de los profesionales. Se asumió erróneamente que un odontólogo por cada 1000, 1200 personas era la respuesta adecuada, específicamente para los países en desarrollo, por cuanto en aquellos donde ya era evidente la disminución, esa era la proporción, aún menor en los países escandinavos. La realidad es otra. Brasil, México y Colombia han aumentado durante los últimos 20 años el número de nuevas facultades de Odontología. El resultado es un mayor recurso humano subempleado sin que las condiciones de salud hayan mejorado (Cárdenas, 2000). Por el contrario (a partir de 1960) la disminución de la caries dental, menor número de pacientes edentulos y menor severidad de la enfermedad periodontal, son hallazgos frecuentes en países como Suecia, Noruega, Dinamarca, Canadá, Estados Unidos, Japón, Holanda, donde el número de facultades de odontología no ha disminuido como en Estados Unidos. En consecuencia no se puede pensar que aumentar el recurso humano de cualquier país sea la solución.

El problema del recurso humano radica en el divorcio que siempre ha existido, más marcado en los países en vías de desarrollo, entre lo que se enseña en la Universidad y las políticas de Salud de los gobiernos, contrario a lo que se observa en aquellos países con los mayores índices de disminución de la enfermedad, donde

el personal es capacitado para trabajar en los servicios dentales comunitarios y escolares con una actitud preventiva y no únicamente reparativa orientada al tratamiento. Esa es la diferencia (Cárdenas, 2000). La odontología preventiva busca ayudar al paciente a mejorar los hábitos que contribuyen al mantenimiento de la salud bucal. Por tanto, es necesario enseñar al paciente a reconocer la existencia de estados indeseables en su boca, a comprender cómo se producen y a controlarlos. La atención odontológica preventiva se define como la suma total de esfuerzos por promover, mantener y restaurar la salud del individuo a través de la promoción, el mantenimiento y la restitución de la salud bucal (Higashida, 2000).

La conducta preventiva en el hombre es un deber de conciencia, ya que sólo a través de ella puede evitar los errores que dificultan sus aciertos. Este deber cobra importancia trascendente cuando su conducta preventiva es orientada a la preservación de la salud y la vida, y con mayor relevancia, cuando se trata de la preservación de la salud y la vida de sus congéneres. Este último sería el caso de los hombres en el ejercicio de profesiones de la salud como es el odontólogo. Resulta una verdad indudable que la prevención de las enfermedades ocupa lugar principal entre los deberes del profesional de la salud consciente y responsable (Seif, 1997).

Por ser el conocimiento el que posibilita y facilita al hombre la observación de una conducta preventiva, es el conocimiento odontológico el que capacita al odontólogo para desarrollar una conducta preventiva ante las enfermedades bucodentales de las personas que acuden a su consulta en busca de salud bucal. El conocimiento cariológico es el que capacita al odontólogo para prevenir la caries dental, por lo que el no aplicar en la práctica diaria las medidas y cuidados que el tema nos enseña constituye, sin lugar a dudas, un acto de irresponsabilidad profesional penable legal, moral y deontológicamente (Seif, 1997). Los conocimientos científicos actuales de la ciencia odontológica, capacitan al odontólogo para reducir en un alto porcentaje los índices de prevalencia e incidencia de la caries dental. La ignorancia de los mismos por razones de indolencia o negligencia, o lo que es peor, su no aplicación, colocaría al profesional responsable dentro del contexto de lo que po-

dría señalarse sin temor a equivocarse como una falta contra la ética profesional. De esta manera algunos textos de carácter jurídico-legal y deontológico expresan:

1. La Ley del Ejercicio de la Odontología (Venezuela) dice: “Se entiende por ejercicio de la odontología, la prestación de los servicios encaminados a la prevención, diagnóstico y tratamiento de las enfermedades, deformidades y accidentes traumáticos de la boca y de los órganos o regiones que la limitan o la comprenden”.

2. En el texto de los Principios Internacionales de Ética para la profesión dental en primer lugar determina que “El odontólogo tiene la obligación de trabajar constantemente por el progreso de la ciencia odontológica a favor del paciente, la comunidad y la profesión” luego establece “El odontólogo debe fomentar las medidas aceptadas para mejorar la salud general y dental del público” (Seif, 1997).

Prácticamente todos los códigos deontológico para los odontólogos señalan la importancia fundamental de la prevención como la primera obligación del profesional en ejercicio y establecen con rigor las penalidades a que se exponen los odontólogos cuando incurren en actos negligentes, la omisión de los más actuales conocimientos de la ciencia odontológica en la atención de los pacientes y muy especialmente cuando se trata de aquellos conocimientos que previenen la aparición de la enfermedad.

### **El Programa de Filosofía para Niños y Niñas: Algunos aspectos importantes.**

En la actualidad numerosas reflexiones de la educación para el siglo XXI ponen de relieve la necesidad de optar por un sistema educativo cuya función básica es la de preparar a las personas para poder ser ciudadanos bien formados, con un pensamiento crítico y una madurez personal que les permita participar activamente en la sociedad a la que pertenecen, y que concibe la escuela como un espacio de diálogo para un aprendizaje participativo y compartido. Desde esta visión de la educación, de igual manera se evidencia la necesidad de formar a los niños para que aprendan a ser conscien-

tes de su cuerpo y de su cuidado personal. Se requiere de un método de enseñanza que haga hincapié en la forma que debe descubrir el niño para aprender a pensar, en su participación activa en ese proceso con la finalidad de que interiorice y vivencie los contenidos de la educación.

Precisamente a finales de los años sesenta aparece en los Estados Unidos un proyecto educativo llamado “Filosofía para niños”, contenido en el libro *Filosofía en el Aula* (1998) de Matthew Lipman, inspirador, iniciador y principal autor de este programa. Este proyecto es definido como un programa pedagógico que enseña a los niños y niñas a pensar por ellos mismos en forma lógica. Además los hace razonar sobre la necesidad de aprender conceptos que tienen importancia para ellos, y a partir de los cuales puedan establecerse relaciones de comparación de los elementos con su realidad inmediata. De acuerdo con sus conclusiones, es preciso buscar la disciplina que no sólo enseñe una serie de contenidos sino que se ocupe sobretodo de desarrollar, potenciar y perfeccionar las destrezas y capacidades cognitivas de los alumnos. Esta disciplina no puede ser otra que la filosofía pues “las técnicas para razonar, investigar, y formar conceptos que la filosofía nos proporciona aportan una calidad que es indispensable para la educación y que ninguna otra disciplina puede proporcionar” (Lipman, 1998).

El autor del Programa de Filosofía para Niños parte de la idea de que la filosofía no es una disciplina solamente académica, reservada a los especialistas ya que el proceso mismo de filosofar puede ser adoptado como forma de vida que todos podemos adoptar; se trata de la filosofía como cuestionamiento y como reflexión que permite estimular a los niños para que den razones acerca de sus propios problemas a través de las discusiones en clase, que los involucra en un diálogo que los reta a pensar y a producir ideas, por esta razón la terminología filosófica debe adaptarse al lenguaje ordinario de todos los días.

Idea central del Programa es convertir el aula tradicional en una comunidad de investigación, donde la participación en un proceso de diálogo y reflexivo, se constituye en una estrategia educa-

tiva fundamental. La educación no es concebida como una mera repetición de contenidos sino como búsqueda de significados en un proceso de investigación conjunta, participativa y cooperativa en la que los alumnos y profesores buscan conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas. En definitiva, lo que pretende el programa de Filosofía para Niños es desarrollar las habilidades cognitivas elaboradas para este fin. Se trata pues de un proyecto educativo que se desarrolla en una programación (currículo y materiales) e implica una metodología: el diálogo en una comunidad de investigación. Para lograr este proyecto, Lipman ha creado un material concreto, planificado y bien estructurado. El Programa de Filosofía para Niños consta de siete novelas y sus correspondientes manuales de apoyo en las que los protagonistas son los niños y su vida desarrollada en situaciones cotidianas.

Este programa establece la transformación del aula convencional y tradicional de clases en una comunidad de investigación, en la que la práctica del diálogo, del respeto mutuo, del razonar las propias opiniones, termina por convertirse en el hábito de los alumnos y profesores los cuales constituyen la denominada por Lipman "*Comunidad de Diálogo*" (Lipman, 1998). Las sesiones de trabajo incluyen el hacer una lectura en grupo de un material previamente seleccionado e invitar a los niños a que expresen las ideas que le resultaron significativas y a que formulen preguntas que les surjan de esas ideas. Se busca encontrar relaciones entre las preguntas planteadas o simplemente seleccionar alguna de las que al grupo le interese discutir y se inicia un diálogo alrededor del tema elegido, conduciéndolo de manera abierta de tal forma que el proceso del grupo permita que poco a poco se constituya una comunidad de búsqueda, concepto fundamental en el programa de filosofía para niños y una de sus más valiosas aportaciones.

En una comunidad de búsqueda se pretende facilitar una discusión en la que los miembros se involucren compartiendo sus puntos de vista fundamentándolos, planteando ejemplos y contra ejemplos, que puedan explorar las implicaciones que derivan de las diferentes opiniones y posturas respecto a un tema. También tiene como objetivo el desarrollar una actitud de indagación cohe-



rente y productiva en un ambiente de respeto donde todas las opiniones sean tomadas en cuenta y donde las aportaciones de los miembros del grupo enriquezcan la construcción de significados. En consecuencia, se pretende convertir el aula en una comunidad de trabajo conjunto, participativa y cooperativa; es decir, en una comunidad de investigación, en la que los alumnos y el profesor, buscan conjuntamente respuestas a los cuestionamientos planteados. Para ello, sin duda, el diálogo es el único medio posible para debatir, cuestionar y hacer asequible aquello que ha sido objeto de indagación y búsqueda a partir de los intereses de los integrantes del grupo.

### **Resumimos los pasos que se siguen en la aplicación de la metodología en el aula**

- Se dispone a los alumnos en círculo para posibilitar el diálogo.
- Se lee una lectura preparada según el tema a abordar. Para ello se pueden emplear distintas técnicas de lectura: Un párrafo cada uno, lectura dramatizada, entre otras. También el docente lee cuando llega su turno.
- Luego se pide a los alumnos que formulen en forma de pregunta cuantas interrogantes les haya sugerido la lectura. También para esto se pueden emplear diversas dinámicas de trabajo.
- Las preguntas se van escribiendo en la pizarra, indicando junto a ellas el nombre de la persona que la formula y la línea o página de la lectura que la sugiere. Los alumnos y alumnas deben tomar nota de todas las preguntas en su cuaderno de clase. Estas preguntas se convierten entonces en el plan de trabajo para el debate en el aula.
- Terminado el listado de preguntas, se les pide que seleccionen aquellas o aquellas que se deseen comenzar a tratar.
- Con la primera pregunta elegida comienza el diálogo. El modo de dirigir el debate responde a las orientaciones que

la propia metodología propuesta por Lipman ofrece para conseguir un debate filosófico.

- Para orientar y ayudar al diálogo se utilizan ejercicios previamente elaborados con las lecturas.
- Sin duda el diálogo planteará la necesidad de investigar y profundizar en determinados temas que se suscitan. En dicha investigación se pueden utilizar todos los recursos necesarios para llevarla a buen término: búsqueda de documentación, aclaración de conceptos, trabajos complementarios, entre otros.
- Después de cada sesión los alumnos deben escribir un pequeño resumen y valoración de lo que juntos han debatido; es lo que se llama página de diario. La lectura de uno de ellos puede servir como introducción para la siguiente sesión.
- Cuando el tema se da por debatido es importante recoger todo lo que se ha aportado, para ello se puede confeccionar una redacción que ocupará un lugar específico en el cuaderno de clase.

### **Objetivos del Programa de Filosofía para Niños y Niñas**

Entre los objetivos que persigue el programa de Filosofía para Niños y Niñas de Lipman (1998), encontramos los siguientes:

- Propiciar la actitud reflexiva, crítica y creativa del niño logrando que los mismos sean personas autónomas, mejorando su rendimiento académico, a la vez que sus actitudes convivenciales.
- Desarrollar destrezas de razonamiento, facilitando al niño un ámbito para la expresión libre de sus puntos de vista y ayudándolo a encontrar significado a los objetos de conocimiento, así como al planteamiento y replanteamiento de nuevas teorías de significados a partir de las experiencias obtenidas. En este sentido, el Programa de Filosofía para Niños ejercita a los estudiantes a afinar las herramientas intelectuales para lograr que sean más rigurosos en los ar-

gumentos, más sutiles en sus opiniones y sobretodo, que ejerzan esta actitud no sólo en el discurso sino también en la acción, en el comportamiento hacia los demás.

- Familiarizar a los niños con la reflexión filosófica, entendida de modo amplio y como análisis crítico y discusión de su experiencia e intereses, aspecto para el cual se debe brindar importancia al trabajo con los materiales adecuados que propicien en el niño la reflexión y el desarrollo del pensamiento en forma lógica y coherente.
- Reforzar tanto los aspectos emocionales como cognitivos de la experiencia educativa haciendo hincapié en que el alumno descubra los aspectos de conocimiento con base a su experiencia propia. No se trata pues, de conseguir sólo un mejor nivel cognoscitivo, sino un mejor nivel humano, más allá del aula y de las disciplinas, dotando a los niños de armas para enfrentar el adoctrinamiento.
- Crear un ambiente favorecedor del aprendizaje compartido, convirtiendo el aula en una comunidad de trabajo creativo e investigación, a la vez que desarrollando en los niños responsabilidad hacia la autocrítica y autorreflexión en relación con las ideas planteadas.
- Destacar el papel del diálogo como portador de valores y como vehículo de reflexión en común, el cual contribuye al enriquecimiento personal y a la asunción de posiciones crítica ante la vida.

Para lograr sus objetivos, el creador del Programa, Lipman ha creado un material concreto, planificado y bien estructurado. El Programa de Filosofía para Niños consta de siete novelas y sus correspondientes manuales de apoyo, en los que los protagonistas son los niños y su vida desarrollada en situaciones y circunstancias cotidianas y próximas a las del mismo lector. Cada novela es acompañada de un manual donde el profesor encuentra la ayuda necesaria para poder llevar a cabo la Investigación filosófica con sus alumnos. Los manuales contienen una explicación de los distintos temas y conceptos filosóficos que aparecen en la novela, una

serie de sugerencias para entablar los debates y las discusiones, ejercicios y problemas tanto lógicos como filosóficos adaptados al nivel de los niños para así poder aclarar mediante una labor práctica los temas, ideas y conceptos.

### **Procedimiento para la aplicación del Programa de Filosofía para Niños y Niñas<sup>3</sup>**

Con el presente trabajo, aspiramos a que los resultados de la investigación deriven en propuestas o recomendaciones válidas para los clínicos y docentes, en función de ofrecer al niño oportunidades para el manejo de la Metodología de Filosofía para Niños y Niñas, lo que redundaría en beneficios importantes para su vida personal y social. Estamos conscientes de que el deber de educar en salud bucal no solo corresponde a los maestros y padres, pilares fundamentales en el proceso educativo, sino que también amerita la actuación del profesional de la odontología. Para el logro de este objetivo la frase clave es: descentralizar la atención odontológica, es decir, salir de los hospitales y clínicas y realizar campañas en todos los niveles primarios, básicos y diversificados de la educación pública y privada. Es en hogares y en todos los espacios públicos de actividad educativa y ciudadana. Es indispensable que para lograr esta labor educativa, el profesional de la odontología debe complementar su actividad Clínica con las actividades de promoción educativa de la salud oral en escuelas, hogares de cuidado, entre otros. De igual modo debe tener conocimiento de los medios de comunicación y promoción de los cuales pueda disponer para propagar la información que desea. La prevención es la manera más eficaz y económica de evitar la aparición y evolución de las enfermedades bucales. Dentro de las diversas formas que el odontólogo

3 Por razones de brevedad en este artículo se omiten algunos datos y procedimientos que pueden ser consultados en el Trabajo Especial de Grado, mimeografiado, que reposa en la Biblioteca de la Facultad de Odontología o comunicarse con los autores.

puede promover la salud bucal, la educación social y personal y la motivación emocional ocupan un lugar destacado (Santos, 2002).

Partiendo de la premisa de que los significados no pueden darse o transmitirse de manera repetitiva o imitativa sino que tienen que adquirirse, los profesionales de la salud específicamente en el área de la odontopediatría cuyo campo de trabajo gira alrededor de los niños, deben aprender a utilizar medios educativos adecuados que faciliten a los mismos obtener las claves convenientes para que den significado a todo lo que tenga que ver con el cuidado de la salud bucal. El programa de filosofía para niños y niñas, nos da esa oportunidad de generar un proceso de aprendizaje donde el niño se encuentre perfectamente situado según su entorno social y cultural, que le permita reconocerse en las vivencias que le tocan vivir, las causas y posibles soluciones de los problemas relacionados no solo con su contexto social sino también con la salud general y con la bucal en particular. Constituye una propuesta metodológica importante para la investigación a realizar por cuanto la promoción de aprendizajes significativos y valorativos en los alumnos, los estimula a expresarse libremente, construir nuevas ideas, aprender a buscar respuestas y desarrollar las potencialidades con la incorporación en la enseñanza de experiencias personales que influyen en el desarrollo integral de actitudes y habilidades para asumir con mayor autonomía el logro de sus metas (Lipman, 1998).

El universo de estudio para evaluar el efecto de la aplicación del programa de filosofía para niños en el fomento de la salud bucal, es una población finita, y se encuentra referida al grupo de alumnos cursantes del 4º de educación básica de la unidad educativa Colegio Monseñor Olegario Villalobos. Ubicada en la Avenida Principal 111, 29F N° 285, Barrio El Torito Fernández. Parroquia Antonio Borjas Romero del municipio Maracaibo, Edo Zulia. La unidad educativa consta de 3 secciones del grado en estudio identificadas con las letras “A”, “B” y “C”. La sección “A” está conformada por 27 alumnos, la “B” por 29 y la “C” por 29. Para un total de 85 alumnos cursantes del 4º grado, de los cuales 52 son niñas y 33 son niños.

Para evaluar la actitud del alumno hacia su salud bucal se aplicó un test bajo la escala de Likert de cinco opciones elaborado por el Doctor Chiva García y colaboradores (García, 2001). El test consta de 5 partes identificadas: preocupación por la salud, prevención de los problemas dentales, salud integral, miedo dental, estética e higiene dental; cada una de ellas presenta a su vez afirmaciones con espacios para las opciones de respuesta: De acuerdo, no sé, en desacuerdo.

La aplicación del test se realizó en presencia del investigador, para evitar sesgos y mantener una mayor uniformidad de criterios. Durante el transcurso de la misma, dada la corta edad de alguno de los niños evaluados, se aclararon las dudas que pudieron surgir en cada caso, con el fin de evitar invalidaciones posteriores del test. Así mismo se insistió en que la encuesta era voluntaria, anónima y sin tiempo límite para contestarla, así como la necesidad de que contestaran todas las preguntas y que fuesen sinceros en sus respuestas.

Para evaluar los niveles de placa bacteriana los cuales están directamente relacionados a la calidad de higiene bucal, se emplearon los criterios del índice de placa de Quigley & Hein (Frazao, 2004) para lo cual se requirió de la utilización de un agente químico colorante, en este caso Fascina.

### **Los pasos del procedimiento fueron los siguientes:**

1. Se elaboró un Programa bajo los lineamientos establecidos en el referente teórico del programa de filosofía para niños, encaminada a la enseñanza de la higiene bucal (técnicas, importancia, consecuencias, entre otros).
2. Se realizó una reunión con los directivos y docentes de los grados correspondientes para tratar la conveniencia de realizar en su aula una actividad de filosofía para niños que nos permita la investigación y sensibilización acerca del programa y la finalidad que se persigue con este estudio. Se estableció un acuerdo sobre qué días y cuáles serán las horas de asistencia del investigador al aula.

3. Se efectuó una visita inicial a los niños para lograr la familiarización de ambas partes.
4. Se realizó la aplicación del pretest y la detección de placa a través del Índice de placa dental de Quigley & Hein (Véase in: Frazao, 2004).
5. Se procedió a desarrollar los talleres sobre el mejoramiento de la higiene bucal a través de la aplicación de la unidad didáctica bajo la metodología del Programa de Filosofía para niños y niñas de Lipman, que se preparará para tal fin. Los talleres se desarrollaron en cuatro sesiones de 30 minutos, ya que, si se prolonga mucho la actividad se puede ver perjudicada el desarrollo de la misma perdiendo el interés y la participación por parte de los alumnos.

Se realizaran dos sesiones por semana.

Sesión 1: Constituyo la fase de toma de contacto, en la cual se procedió la aplicación de una dinámica para la presentación de cada miembro del grupo. Al momento del inicio hubo cierta apatía por parte de los alumnos, pero luego que iban descubriéndole el propósito de la actividad, se mostraron interesados en ella y trabajaron de manera entusiasta y muy espontáneamente. En esta primera sesión de trabajo se introdujo la duda reflexiva, pues mediante preguntas acuciosas, los alumnos fueron introducidos en la problemática del tema seleccionado para su discusión. Para tal propósito se leyó el cuento “El ratón Pérez y el Dentista”. Respecto al mismo surgieron muchas interrogantes, todas relacionadas con los tipos de dentición y la importancia de cada una de ellas.

Sesión 2: Fue planteada como una continuidad de la sesión n° 1. Se continuó con las preguntas acerca de la importancia de los tipos de dentición y las maneras de cuidarlas. Para tal propósito se realizó un juego denominado “El ABC de mi salud bucal” donde a cada niño se le entrego una hoja con un dibujo que debía colorear; cada hoja tenía una letra del abecedario y una asociación de esa letra con algún tópico de salud bucal. Luego se armó el abecedario y cada niño exponía al reto su dibujo y leía la leyenda. Durante esta segunda sesión de trabajo los alumnos mostraron menos resisten-

cia a la participación. Su actitud fue más espontánea y natural, así como el nivel de respuestas aportado a cada planteamiento tenía una mayor calidad, en cuanto a las ideas expresadas como a la manera de organizar estas.

Sesión 3: igual que la sesión anterior, el trabajo fue realizado con un alto nivel de participación por parte de los alumnos sentados en círculos, se intercambio puntos de vista acerca de figuras presentadas en ilustraciones de piezas dentales, artículos para la higiene bucal, alimentos, golosinas, odontólogos. Para tal propósito, los alumnos primero identificaban la figura, mencionaban los elementos que la definían, así como la actividad que realizaban. La importancia de esta sesión radicó en que los niños y niñas tuvieron plena libertad para expresar sus ideas a partir de los elementos suministrados y, a partir de ello, acordar las conclusiones de manera colectiva.

Sesión 4: Esta sesión fue de despedida, se recordaron las conclusiones de la sesión anterior y se procedió a la medición de actitud y placa.

5. Por último se aplicó el post test y la detección de placa dental a través del índice de Quigley & Hein (Véase in: Frazao, 2004) con el fin de verificar cambios.

Después de la aplicación del test inicial, se obtuvieron los siguientes resultados:

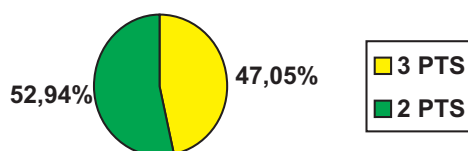
En cuanto a la “Preocupación por la salud bucal” un 47,05 % tuvo 3 puntos y un 52,94% 2 puntos, para un promedio o media aritmética de 2,47. Lo cual representa una actitud hacia la preocupación por la salud bucal “Regular”.

**Tabla 1**  
**“Preocupación por la Salud”**

| <b>Puntaje</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje (%)</b> |
|----------------|-------------------|-----------------------|
| 2              | 45/85             | 52,94%                |
| 3              | 40/85             | 47,05%                |
| Total          | 85                | 100%                  |



**Gráfico 1**  
**Representación Gráfica de los datos**  
**representados en la Tabla 1**

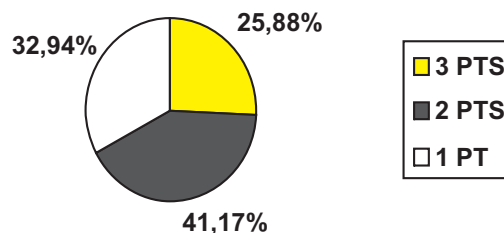


En cuanto a la “Prevención de los Problemas Dentales” un 32,94% tuvo 1 punto, un 41,17% 2 puntos y un 25,88% 3 puntos. Para un promedio o media aritmética de 1,9. Lo cual representa una actitud hacia la prevención de los problemas dentales “Regular”.

**Tabla 2**  
**“Prevención de los Problemas Dentales”**

| Puntaje | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| (%) 1   | 28         | 32,94%     |
| 2       | 35         | 41,17%     |
| 3       | 22         | 25,88%     |
| Total   | 85         | 100%       |

**Gráfico 2**  
**Representación Gráfica de los datos**  
**representados en la Tabla 2**

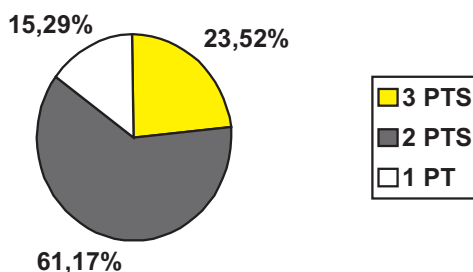


En cuanto a la “Estética e Higiene Dental” un 15,29% tuvo 1 punto, un 61,17% 2 puntos y un 23,52% 3 puntos. Para un Promedio o media aritmética de 2,0. Lo cual representa una actitud hacia la estética e higiene dental “Regular”.

**Tabla 3**  
**“Estética e Higiene Dental”**

| Puntaje | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|---------|------------|----------------|
| 1       | 13         | 15,29%         |
| 2       | 52         | 61,17%         |
| 3       | 20         | 23,52%         |
| Total   | 85         | 100%           |

**Gráfico 3**  
**Representación Gráfica de los datos**  
**representados en la Tabla 3**

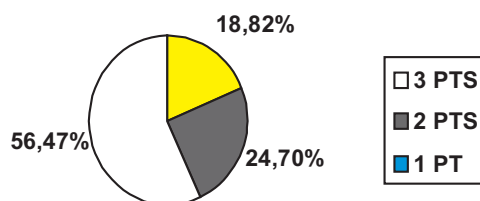


En cuanto al “Miedo Dental” un 56,47% tuvo 1 punto, un 24,70% 2 puntos y un 18,82% 3 puntos. Para un promedio o media aritmética de 1,6. Lo cual representa una actitud hacia este tópico “Regular”.

**Tabla 4**  
**“Miedo Dental”**

| Puntaje | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|---------|------------|----------------|
| 1       | 48         | 56,47%         |
| 2       | 21         | 24,70%         |
| 3       | 16         | 18,82%         |
| Total   | 85         | 100%           |

**Gráfico 4**  
**Representación Gráfica de los datos**  
**representados en la Tabla 4**

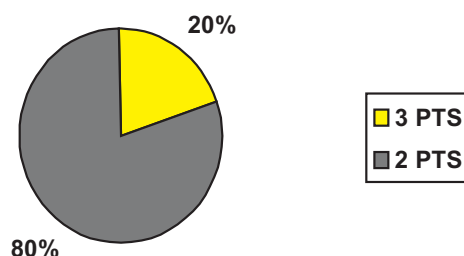


En cuanto a “Salud Integral” un 80% tuvo 2 puntos y un 20% 3 puntos. Para un promedio o media aritmética de 2.2. Lo cual representa una actitud hacia este tópico “Regular”.

**Tabla 5**  
**“Salud Integral”**

| Puntaje | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|---------|------------|----------------|
| 2       | 68         | 80%            |
| 3       | 17         | 20%            |
| Total   | 85         | 100%           |

**Gráfico 5**  
**Representación Gráfica de los datos**  
**representados en la Tabla 5**



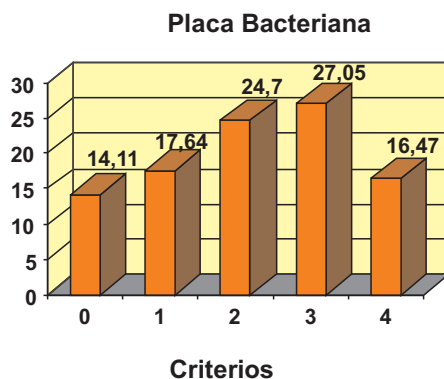
En lo referente a la primera evaluación de los niveles de placa bacteriana bajo los criterios del índice de placa de Quigley & Hein (Véase in: Frazao, 2004) se obtuvieron los siguientes resultados:

Del total de alumnos evaluados (85) se observó que un 14,11% obtuvo una calificación de 0 (ausencia de placa), el 17,64% de los alumnos obtuvo una calificación de 1 (placa a nivel gingival), un 24,70% obtuvo una calificación de 2 (Placa que se continúa al margen cervical), un 27,05% obtuvo una calificación de 3 (placa que abarca 1/3 de la corona) y un 16,47% obtuvo una calificación de 4 (placa que abarca 2/3 de la corona).

**Tabla 6**  
**Placa Bacteriana**

| <b>Criterio</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje (%)</b> |
|-----------------|-------------------|-----------------------|
| 0               | 12                | 14,11%                |
| 1               | 15                | 17,64%                |
| 2               | 21                | 24,70%                |
| 3               | 23                | 27,05%                |
| 4               | 14                | 16,47%                |
| <b>Total</b>    | <b>85</b>         | <b>100%</b>           |

**Gráfico 6**  
**Representación Gráfica de los datos**  
**representados en la Tabla 6**



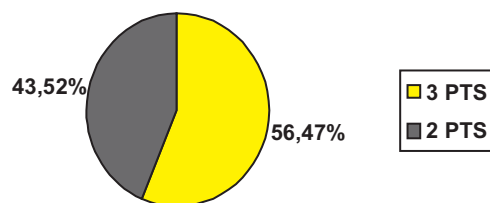
Después de la aplicación del programa educativo bajo los lineamientos de la metodología del programa de Filosofía para niños y niñas el cual se aplicó por 2 semanas (4 sesiones), se realizó el post test 6 semanas después la aplicación del pre test para medir la actitud de los alumnos a la salud bucal, arrojando los siguientes resultados:

En cuanto a “La preocupación por la salud bucal: un 56,47% tuvo 3 puntos y un 43,52% 2 puntos para un promedio o media aritmética de 2,5. Lo que representa una actitud ante la salud bucal “Buena” observándose una mejora con respecto a este mismo tópico antes de la aplicación del programa.

**Tabla 7**  
**“Preocupación por la salud bucal”**

| Puntaje | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|---------|------------|----------------|
| 2       | 37         | 43,52%         |
| 3       | 48         | 56,47%         |
| Total   | 85         | 100%           |

**Gráfico 7**  
**Representación Gráfica de los datos**  
**representados en la Tabla 7**

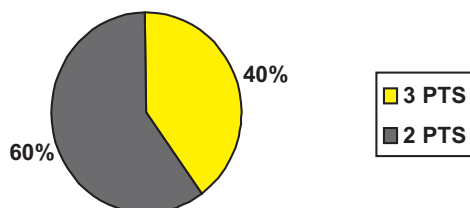


En cuanto a “la Prevención de los Problemas Dentales” un 60% tuvo 2 puntos y un 40% 3 puntos por un promedio o media aritmética de 2,4. Lo que representa una actitud ante la salud bucal “Regular”, pero con un aumento de 0,5 (de 1,9 a 2,4) observándose una mejora notable con respecto a este mismo tópico antes de la aplicación del programa.

**Tabla 8**  
**“Prevención de los Problemas Dentales”**

| Puntaje | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|---------|------------|----------------|
| 2       | 51/85      | 60%            |
| 3       | 34/85      | 40%            |
| Total   | 85         | 100%           |

**Gráfico 8**  
**Representación Gráfica de los datos**  
**representados en la Tabla 8**

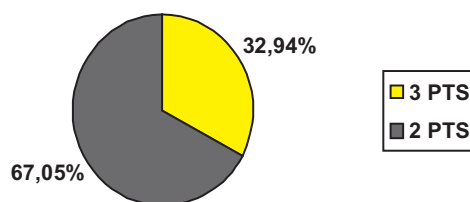


En cuanto a la “Estética e higiene dental” un 67,05% tuvo 2 puntos y un 32,94% 3 puntos para un promedio o media aritmética de 2,3. Lo que representa una actitud ante la salud bucal “Regular”, pero con un aumento de 0,3 (de 2,0 a 2,3) observándose una mejora con respecto a este mismo tópico antes de la aplicación del programa.

**Tabla 9**  
**“Estética e higiene dental”**

| Puntaje | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|---------|------------|----------------|
| 2       | 57         | 67,05%         |
| 3       | 28         | 32,94%         |
| Total   | 85         | 100%           |

**Gráfico 9**  
**Representación Gráfica de los datos**  
**representados en la Tabla 9**

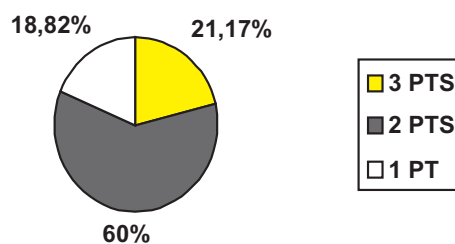


En cuanto al “Miedo Dental” un 18,82% tuvo 1 punto, un 60% 2 puntos y un 21,17% 3 puntos para un promedio o media aritmética de 2,0. Lo que representa una actitud ante la salud bucal “Regular”, pero con un aumento de 0,4 (de 1,6 a 2,0) observándose una mejora con respecto a este mismo tópico antes de la aplicación del programa.

**Tabla 10**  
**“Miedo dental”**

| Puntaje | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| (%)1    | 16         | 18,82%     |
| 2       | 51         | 60%        |
| 3       | 18         | 21,17%     |
| Total   | 85         | 100%       |

**Gráfico 10**  
**Representación Gráfica de los datos**  
**representados en la Tabla 10**



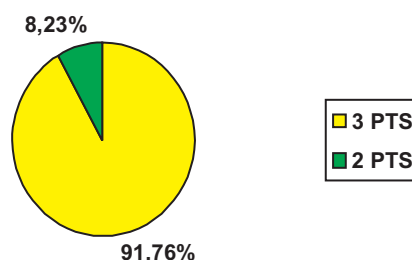
En cuanto a la “Salud Integral” un 8,23% tuvo 2 puntos y un 91,76% 3 puntos para un promedio o media aritmética de 2,9. Lo que representa una actitud ante la salud bucal “Buena”, con un aumento de 0,7 (de 2,2 a 2,9) observándose una mejora notable con respecto a este mismo tópico antes de la aplicación del programa.

**Tabla 11**  
**“Salud Integral”**

| Puntaje | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|---------|------------|----------------|
| 2       | 7          | 8,23%          |
| 3       | 78         | 91,76%         |
| Total   | 85         | 100%           |



**Gráfico 11**  
**Representación Gráfica de los datos**  
**representados en la Tabla 11**



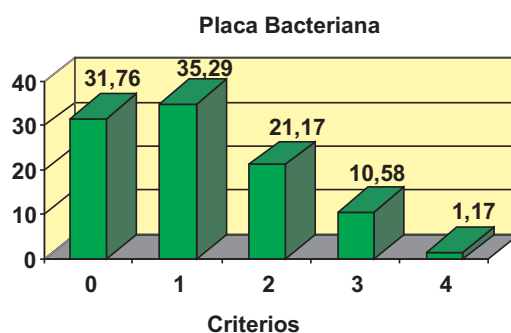
En lo referente a la segunda evaluación de los niveles de placa bacteriana bajo los criterios del índice de placa de Qigley & Hein (Véase in: Frazao, 2004) después de la aplicación del programa bajo los lineamientos de la metodología del “Filosofía para Niños y Niñas” 6 semanas después de la primera medición se obtuvo los siguientes resultados:

Del total de alumnos evaluados (85) se observó que un 31,76% obtuvo una calificación de 0 (ausencia de placa), el 35,29% de los alumnos obtuvo una calificación de 1 (placa a nivel gingival), un 21,17% obtuvo una calificación de 2 (Placa que se continua al margen cervical), un 10,58% obtuvo una calificación de 3 (placa que abarca 1/3 de la corona) y un 1,17% obtuvo una calificación de 4 (placa que abarca 2/3 de la corona).

**Tabla 12**  
**Placa Bacteriana**

| Criterio | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| 0        | 27         | 31,76%         |
| 1        | 30         | 35,29%         |
| 2        | 18         | 21,17%         |
| 3        | 9          | 10,58%         |
| 4        | 1          | 1,17%          |
| Total    | 85         | 100%           |

**Gráfico 12**  
**Representación Gráfica de los datos**  
**representados en la Tabla 12**

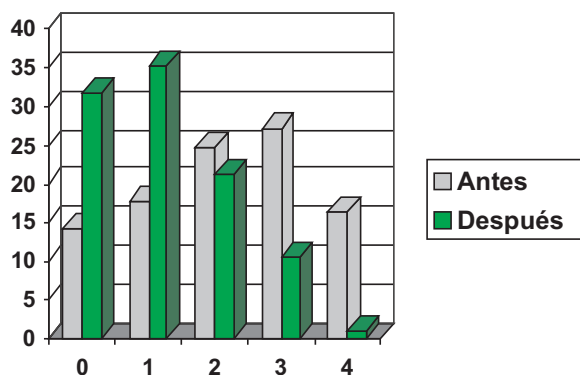


Comparando los resultados del índice de placa bacteriana antes y después de la aplicación del programa de fomento, se evidencia una mejoría notable en el nivel de higiene bucal de los alumnos, ya que aumento considerablemente el porcentaje de alumnos con ausencia absoluta de placa, Nivel 0, de un 14,11% a un 31,76%. De igual modo aumento el porcentaje de alumnos con presencia de placa solo a nivel gingival, Nivel 1, de un 17,64% a un 35,29%. De igual modo se observó una disminución en los niveles 2, 3, 4 que representan una mayor presencia de placa bacteriana, pasando de un 24,70% a un 21,17%, de un 27,05% a un 10,58%, y de un 16,47% a un 1,17% respectivamente.

**Tabla 13**  
**Placa Bacterias**

| Criterio | Antes      |                | Después    |                |
|----------|------------|----------------|------------|----------------|
|          | Frecuencia | Porcentaje (%) | Frecuencia | Porcentaje (%) |
| 0        | 12         | 14,11%         | 27         | 31,76%         |
| 1        | 15         | 17,64%         | 30         | 35,29%         |
| 2        | 21         | 24,70%         | 18         | 21,17%         |
| 3        | 23         | 27,05%         | 9          | 10,58%         |
| 4        | 14         | 16,47%         | 1          | 1,17%          |
| Total    | 85         | 100%           | 85         | 100%           |

**Gráfico 13**  
**Representación Gráfica de los datos**  
**representados en la Tabla 13**



Comparando los resultados del índice de placa bacteriana antes y después de la aplicación del programa de fomento, para la medición de la variable dependiente se evidencia una mejoría notable en el nivel de higiene bucal de los alumnos lo que se traduce en una mejoría de su salud bucal, ya que aumento considerablemente el porcentaje de alumnos con ausencia absoluta de placa, Nivel 0, de un 14,11% a un 31,76%. De igual modo aumento el porcentaje de alumnos con presencia de placa solo a nivel gingival, Nivel 1, de un 17,64% a un 35,29%. De igual modo se observó una disminución en los niveles 2, 3, 4 que representan una mayor presencia de placa bacteriana, pasando de un 24,70% a un 21,17%, de un 27,05% a un 10,58%, y de un 16,47% a un 1,17% respectivamente.

### Conclusiones y recomendaciones

La aplicación de estrategias educativas que inciten al diálogo y a la reflexión son imprescindibles en todo proceso educativo ya que guían al educando hacia un aprendizaje significativo el cual se traduce un mayor aprovechamiento del conocimiento. La metodología del Programa de Filosofía para niños y niñas constituye una alternativa altamente efectiva para el proceso de enseñanza-apren-

dizaje de cualquier tipo de contenido, en este caso en lo referente a la salud bucal; ya que permite al educando aprender mediante esquemas no tradicionales de trabajo, lográndose desarrollar en ellos un alto nivel de autoestima y la motivación hacia el aspecto cognitivo, pero basado este en el intercambio permanente de puntos de vista e ideas acerca de los objetos o eventos de conocimiento; ideas que son la representación sistemática y crítica de las experiencias de aprendizaje obtenidas en un ambiente interactivo, que puede ser la escuela, el hogar o la comunidad.

Un aprendizaje significativo de los contenidos relacionados con la salud en general se traduce en la realización de actividades que beneficien el bienestar del individuo, entre ellas la más importante: La Prevención. La Prevención en la salud bucal es un pilar fundamental para evitar el desarrollo de patologías y la realización de tratamientos costosos y mutiladores. Es el paso entre la odontología conservadora y la odontología simplificada. Esta Prevención se apoya en un pilar fundamental: El fomento de la salud bucal. El Programa de Filosofía para niños y niñas constituye una estrategia constructivista de aprendizaje altamente efectiva para lograr aprendizajes significativos en los educandos. Ello puede demostrarse en los resultados de esta investigación ya que después de la aplicación del programa de fomento de salud bucal bajo esta metodología se produjeron cambios significativos en la actitud e higiene bucal de los niños del estudio, resultando factible y viable la aplicación del mismo para lograr una efectiva participación y compromiso de los alumnos en el mantenimiento de su salud bucal.

Se recomienda la realización de estudios a más largo plazo, que permitan evaluar con mayor precisión no solo la efectividad de esta metodología para propiciar el aprendizaje significativo, sino la permanencia del aprendizaje a lo largo del tiempo. De igual modo, se recomienda brindar a los estudiantes de odontología/Odontopediatría las herramientas necesarias para conocer todas aquellas estrategias educativas que les van a ayudar en su labor como profesionales de la salud en el ámbito de la prevención.

## Referencias bibliográficas

- CÁRDENAS, D. (2000). *Fundamentos de Odontología. Odontología Pediátrica. Corporación para Investigaciones Biológicas*. Medellín, Colombia. Pp. 31-111.
- FRAZAO, P. (2004). "Effect of Disclosing Agents in Oral Higiene". *Revista Ciencia Odontológica*. Vol 1. nº1. Maracaibo, Edo. Zulia, Venezuela, pp. 52-54.
- GARCÍA, Ch. (2001). "Construcción y Validación de un Instrumento para conocer la actitud hacia la salud dental", *Electronic Journal of Dental Research*. nº 6. Art. 24. <http://www.uv.es/pascuala/esdr/arto00024.htm>
- HERAZO, B. (1997). "Municipio sano, atención odontológica", *Ecoed Ediciones*, Bogotá Colombia, pp. 48-49.
- HIGASHIDA, H. (2000). *Odontología Preventiva*. McGraw-Hill Interamericana. México.
- HUERTA, A. (2004). *El Saber hacer en la profesión docente*. México, Trillas.
- LIPMAN, M. (1998). *Filosofía en el Aula*. Madrid, Ediciones de La Torre.
- MÉNDEZ, D. (2003). "Prevalencia de caries dental en escolares de 6 a 11 años de edad del municipio Antolín del Campo. Estado Nueva Esparta. Venezuela". [www.Journal de ortodoncia de Venezuela.com](http://www.Journaldeortodoncia.com) Publicación junio 2005. Consultado, 20.07.2007.
- O.M.S-O.P.S (2002). "Análisis preliminar de la situación en salud en Venezuela". [www.ops-oms.org.ve/site/venezuela/venezuela.htm](http://www.ops-oms.org.ve/site/venezuela/venezuela.htm). Consultado 3-05.2007
- OCANTO, C. (1999). *Crítica a la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Básica*, Caracas.
- PORLAN, R. (1977). *Constructivismo y escuela*. Sevilla, España, Diada Editorial.
- SANTOS & BUSADORI (2000). "Música e Motivação no Odontopediatria". *Jornal Brasileiro de Odontopediatria & Odontología do bebê*. Vol 3. nº 15. Brasil. pp.415-421.
- SANTOS, P. (2002). "Educação e Motivação: Impacto de diferentes métodos sobre o Aprendizado Infantil". *Journal Brasileiro de Odontopediatria & Odontología do bebê*. Vol 5. nº 26 Brasil pp. 310-315.
- SEIF, T. (1997). "Cariología. Prevención, Diagnóstico y Tratamiento Contemporáneo de la Caries Dental". *Actualidades médico Odontológicas Latinoamericanas*. pp: 13-56 / 315 -334.





Ensayo







Revista de Artes y Humanidades UNICA  
Volumen 12 N° 2 / Mayo-Agosto 2011, pp. 249 - 258  
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

## La experiencia del Centro de Filosofía para Niños y Niñas de la Universidad Católica Cecilio Acosta

SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz  
CHIRINO, Oneida

*Universidad Católica Cecilio Acosta, Facultad de Filosofía y Teología,  
Centro de Filosofía para Niños y Niñas  
cenfin@unica.edu.ve, ochirino@unica.edu.ve  
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

### Resumen

Se presenta al lector la experiencia realizada en el Centro de Filosofía para Niños y Niñas, de la Universidad Católica Cecilio Acosta, en Maracaibo, Venezuela, a los fines de compartir y debatir con un sentido reflexivo y crítico su implementación y resultados, con el propósito de seguir enriqueciendo su desarrollo, pues es una experiencia de formación para docentes, inspirada en el Programa de Filosofía para niños y niñas de Matthew Lipman. Tiene su origen a partir de las inquietudes de un grupo de docentes de la Facultad de Filosofía y Teología y de la Facultad de Ciencias de la Educación, quienes nos iniciamos en este curriculum a través de los *Cursos de formador de formadores* impartidos por el Centro de Filosofía para niños y Niñas del Principado de Asturias en España.

**Palabras clave:** Filosofía, Niños y Niñas, Diálogo, Educación, Docente.

Recibido: Noviembre 2010

Aceptado: Febrero 2011

SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz y CHIRINO, Oneida

*Experience at the Philosophy for Children Center  
in the Cecilio Acosta Catholic University*

**Abstract**

This article presents the experience in the Philosophy for Children Center in the Cecilio Acosta Catholic University, Maracaibo, Venezuela, in order to share and debate its implementation and results with a reflective, critical attitude, with the purpose of continuing to enrich its development, since it is a training experience for teachers inspired by Matthew Lipman's philosophy for children program. The study originated from concerns of a group of teachers at the School of Philosophy and Theology and the School of Education Sciences who studied this curriculum through the Courses for Training Trainers given at the Philosophy for Children Center in the Principate of Asturias, Spain.

**Key words:** Philosophy, children, education, teacher.

*“La educación entonces ha de verse como el  
Gran laboratorio de la racionalidad, pero es  
Mucho más realista si la vemos como aquel  
Contexto en el que los jóvenes aprenden  
A ser razonables para que puedan crecer  
Como ciudadanos razonables, compañeros  
Razonables y padres razonables.”  
Matthew Lipman*

*“Nadie libera a nadie,  
ni nadie se libera solo”*

*Los hombres se liberan en comunión.”  
Paulo Freire*

La educación tiene en su ser y en su hacer la fuerza de la transformación social hacia una sociedad más digna y más humana. Hacia una nueva racionalidad desde un humanismo radical, crítico y liberador. En este sentido, Lipman plantea una deconstrucción del pensamiento postulándose por el pensamiento complejo,

donde nos alerta sobre las contradicciones de la racionalidad sin dejar de visionar el deber ser necesario para cultivar el pensamiento desde la infancia. “Mejorar el pensamiento en el aula significa primordialmente mejorar el pensamiento en el lenguaje y ello supone la necesidad de enseñar el razonamiento, tradicionalmente una subdisciplina de la *filosofía*. Lipman (1998: 70). Mencionar el razonamiento como punto central del programa de filosofía para niños también nos permite decir que Lipman toma como punto de partida el pensamiento socrático en el cual se inspira para darle espacio a la enseñanza filosófica, nos referimos a la *mayéutica* como el método socrático para enseñar a partir del diálogo.

Desde este referente teórico nos encontramos con el Pragmatismo de Charles Sanders Peirce y William James, quienes proponen romper con los dogmas del conocimiento, en tanto que para ellos la *filosofía* es un *método para pensar*. En esta misma dimensión teórica también se destaca John Dewey, quien consideraba que el rol de la filosofía es generar las ideas desde el problema moral, cuyos medios fundamentales están en el debate, la discusión y el diálogo como vías para el desarrollo de la inteligencia crítica y la acción socializadora. Otro de los teóricos que tiene especial relevancia en el pensamiento de Lipman, es Paulo Freire (1974: 17), pues se constituye en el pilar de la educación dialógica para la liberación desde el pensamiento crítico, pues la conciencia social para Freire es libertad, justicia e igualdad; en otras palabras, esto significa “el despertar de la conciencia”. De tal forma, la verdadera educación necesariamente es dialógica, lo cual para este autor, es el encuentro amoroso entre los seres humanos, que rompe y supera con el tradicional esquema de percibir al niño y a la niña como un “recipiente”. Por lo tanto, el programa de filosofía para niños y niñas, está inspirado en estos postulados freireanos, hacia una educación liberadora, lo cual significa percibir desde temprana edad al ser humano como sujeto activo, crítico y reflexivo. En otras palabras, esto es para Freire: “La concientización, en cuanto actitud crítica de los hombres en la historia, no se terminará jamás. Si los hombres, en cuanto seres que obran, continúan adhiriéndose a un mundo “hecho” se verán sumergidos en una nueva oscuridad”

Freire (1974:31). Estos elementos del pensamiento crítico y liberador de Freire, a través de la educación, desde la alfabetización para generar luces por medio del conocimiento y la realidad política y social, constituyen un poderoso pilar en el programa de filosofía para niños y niñas, siendo que lo que significa la alfabetización para Freire, es lo que para Lipman significa enseñar filosofía desde la infancia a partir del diálogo.

En este sentido, cabe mencionar la comunidad de diálogo o de investigación como el espacio para establecer el diálogo filosófico, también para compartir desde el plano afectivo, lógico, estético, ético, que en sí encierran los principios básicos de una educación más reflexiva. “Una comunidad de investigación intenta rastrear la indagación donde sea, aunque bordee las fronteras de las disciplinas establecidas, en un diálogo que pretende conformarse en lógica moviéndose indirectamente -como un buque que vira con el viento- aunque su avance parece semejar al propio pensamiento” (Lipman, 1998:57).

Fundamentalmente, a partir de estos postulados, entre otros no menos relevantes, nace oficialmente *el Centro de Filosofía para Niños y Niñas -CENFIN-*, de *Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA)*, Maracaibo, Venezuela, a partir de la autorización emanada por el Consejo Universitario para constituirse en el año 2004. Sin embargo, nuestros inicios datan desde el año 2000, cuando las autoridades universitarias y los decanatos de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, apoyaron a un grupo de docentes para asistir al I Congreso de Latinoamérica en Filosofía para Niñ@s, en Colombia (Ibagué-Tolima). A partir de allí nos fijamos como objetivo la implementación de FpN.

Por otra parte, cabe mencionar al Centro de Filosofía para Niños y Niñas de la Universidad de los Andes, núcleo Trujillo que, bajo la Coordinación de Dra. María Carmona, estableció un nexo institucional a los efectos de apoyarnos y facilitarnos por extensión sus Cursos de Filosofía para Niños y Niñas a los futuros formadores de este programa filosófico en nuestra Universidad. Especial mención se le debe a la labor de formador de Don José Manuel Gutiérrez.

rez, Presidente del Centro de Filosofía para Niños y Niñas del Principado de Asturias, España, quien introduce prácticamente la FpN en Venezuela y que desde sus inicios periódicamente para cumplir con el desarrollo de la FpN, además de prestarnos apoyo y asesoría en las diferentes fases de los Cursos de Formador de Formadores en nuestra Universidad. También es de destacar la presencia de la Dra. Stella Accorinti quien nos prestó su valiosa asesoría y nos brindó su experiencia para nuestra formación, enfocada en la metodología de Lipman. Otro más de los iniciadores del Programa de filosofía para niñ@s es el Dr. Álvaro Márquez-Fernández, quien desde la Universidad del Zulia trabajó conjuntamente con nosotros y nosotras en la implementación y desarrollo del proyecto FpN. En la actualidad es el Coordinador de la Línea de Investigación Filosofía para Niños y Niñas en la UNICA. Y, a nosotras y a nosotros quienes como autoridades de la Facultad de Filosofía y Teología, como docentes, como investigadores e investigadoras hemos estado siempre con un paso al frente para hacer un trabajo semejante al que hacen nuestras amigas las hormiguitas, firmemente comprometidos (as) con los principios filosóficos y pedagógicos del Programa para contribuir con el buen desarrollo de nuestra infancia.

Desde nuestros primeros pasos fuimos promotoras (es) del Programa en nuestra región, para lo cual partimos de una idea fundamental, es decir, contar con un equipo de docentes formados como Formadores que nos permitiera llegar a los niños y niñas. Afín de lograr cumplir con los objetivos de su implementación definimos cuatro fases:

En la *primera fase* (2004- 2006), nos centramos fundamentalmente en la formación de nosotros y nosotras mismas para llegar a ser especialistas en el referido Programa. Esto a partir de los Cursos de Formador de Formadores y de un Diplomado en Filosofía para Niñ@s que organizamos desde el CENFIN, basado en el Curriculum del FpN. Pero sobre todo, hemos prestado mucha atención al estudio de las teorías de Matthew Lipman y de Paulo Freire, referidas al *diálogo* como el punto central de una enseñanza dirigida a la transformación y la liberación de las sociedades, pues con-

sideramos que entre los teóricos de más influencia en el pensamiento de Lipman, es Freire quien nos revela la complejidad de la sociedad latinoamericana, desde el punto de vista de su diversidad cultural, social y educativa.

En la *segunda fase* (2006-2008), continuamos con la formación del equipo de docentes de nuestra Facultad. Desde el punto de vista académico se hizo una modificación curricular con la incorporación de FpN en el pensum de estudio, se incluyó como asignatura electiva (2 u/c) la materia de Filosofía para Niñ@s en la Facultad de Filosofía y Teología, así como también en la Facultad de Ciencias de la Educación. También se agregó en el Programa de Filosofía de la Educación una unidad referida a FpN.

En la *tercera fase* (2008- 2010), comenzamos a desarrollar un Programa de Formación para un grupo docentes, a través de cursos y diplomados, donde han participado fundamentalmente las escuelas arquidiocesanas. Se inició con cursos introductorios (Introducción a la Filosofía: ética, lógica y estética; Aprender a ser; Filosofía del Género, Ética Ecológica, El Diálogo en Paulo Freire; Introducción a la Filosofía para Niños y Niñas; Educar en Valores y Filosofía Política), así tocamos en panorámica el tema filosófico, para luego dar inicio al *Diplomado de Filosofía en el Aula*, y posteriormente continuar con el *Diplomado Filosofía para Niños y Niñas*.

En la *cuarta fase* (2010- 2012) se implementan de los estudios a nivel de Postgrado, se continúan los planes estudios en la formación docente, a partir de los Diplomados de *Filosofía en el Aula*, *Filosofía para Niñ@s y Ética y Educación* y la *Especialización en Filosofía para Niños y Niñas*. Cabe mencionar que en estos momentos estamos en la elaboración del Proyecto de Maestría Ciencias de la Educación, Mención Filosofía para Niños y Niñas.

También es la fase donde comenzamos a trabajar con niños y niñas a partir de una programación filosófica, orientada a temas introductorios para luego trabajar con el Currículum (novelas) propuesto por Lipman. De tal manera, por primera vez para algunos y algunas docentes, esto nos permitió llevar desde una Comunidad de Diálogo aquellos temas que sólo estaban reservados para los

adultos. Para tal efecto, primeramente, convocamos a los hijos y familiares (6 a 12 años) de las personas que laboramos en la UNICA. Vale destacar que esta experiencia nos dejó un grato conocimiento increíblemente rico pues nos permitió a vivenciar directamente el razonamiento infantil. Podemos afirmar que el éxito la misma nos ha estimulado a seguir profundizando en esta área del conocimiento desde la infancia, porque logramos obtener una prueba de aquello que conocíamos fundamentalmente en el plano teórico. Lamentándolo mucho esta linda experiencia sólo duró un año, pues los padres y familiares tenían múltiples problemas, cada sábado, para llevarnos a sus niños y niñas, así que la interrumpimos, por cuanto también nos enseñó que es recomendable llevar FpN a grupos más consolidados y con un cierto sentido de obligatoriedad para darle seguimiento y sobre todo para lograr un espacio de investigación en cuanto al progreso de los mismos.

En este orden de ideas, también cabe mencionar que a partir de ese momento comenzamos a desarrollar la experiencia de FpN en la U. E Monseñor Olegario Villalobos, donde la sub-directora Hna. Rosa Barrera, como Diplomada en Filosofía para Niños y Niñas, tuvo el interés de iniciar el Programa en su institución, al mismo tiempo que adscribió al CENFIN un proyecto donde solicitó nuestro apoyo y asesoría institucional. Vale la pena mencionar que el Colegio y el lugar donde habitan los niños y niñas, es un sector de la ciudad calificado por las autoridades policiales de *zona roja* debido a la violencia que se vive en dicha zona en escenarios proclives a la prostitución, drogas, secuestros, alcohol, enfrentamientos de mafias de todo tipo, violencia de género, infantil e intrafamiliar etc. Allí tenemos en estos momentos un total de 40 niños que atendemos en dos grupos, uno de 6 a 8 años y el otro de 9 a 12 años.

En esta *cuarta parte* o etapa de la Historia del Centro de Filosofía para Niñas y Niños de la UNICA, ciertamente no nos desprendemos de las etapas anteriores en cuanto a todo ese proceso de formación que de alguna manera es hasta ahora la columna vertebral que ha sostenido el Proyecto y que seguramente seguirá haciéndolo siempre. Sin embargo, esta etapa tiene de alguna manera algo novedoso que incluso, sabemos muy bien, es prácticamente a

lo que estamos llamadas todas las personas que seriamente nos hemos involucrado en el PFN: es la experiencia de campo del trabajo directo con niños y niñas.

Por supuesto, que es una de las grandes experiencias a desarrollar en profundidad ya que realmente son las niñas, niños y jóvenes, las llamadas y los llamados a descubrir ese mundo de la Filosofía. A esta propuesta se involucró toda la unidad de Profesores y Profesoras de la Facultad de Filosofía adscritos(as) al Centro de Filosofía Para Niñas y Niños de la UNICA, asumiendo el reto desde dos ópticas: por un lado el modo de concebir el quehacer filosófico y por otro, asumir todo el Proyecto de FPN a partir de sus propias líneas de investigación.

Ha sido una vivencia que marca definitivamente pautas importantes por varias razones: Por una parte, es una tarea ardua por el reto que se debe asumir, ya que precisamente al implicarse con los más pequeños ciertamente el desafío es que demuestren no sólo en las sesiones sino en sus vidas cotidianas para qué sirve la filosofía. Esto conlleva, por la otra parte, a revisar, entre otras cosas, el método de la enseñanza de dicha disciplina y; más aún, un aprender a deslástranos de un sinfín de prejuicios frente a la concepción filosófica que hemos heredado y que las propias circunstancias nos exigen cambiar.

De allí, es importante ver que la filosofía, tal como la señala Lipman, no debe ser un asunto puramente de élites, aunque ciertamente es lo que se vive, pues se supone que desde el Programa de Filosofía para Niñas y Niños queremos y estamos llamados a brindar otro sentido, otra alternativa y otro modo de concebir el quehacer filosófico.

Pensamos que estamos en el lugar preciso y donde se nos necesita. La experiencia nos hace ver como *comunidad*, no sólo las necesidades que los niños y niñas tienen y padecen sino además, cómo enfrentan y cómo las asumen filosóficamente, aunque apenas estén comprendiendo el significado de la filosofía desde su propia cotidianidad; ello implica también, que como partes de dicha *comunidad* igualmente los docentes nos involucremos y poda-



mos incluso crecer desde la problemática que abordamos a causa del momento en que comenzamos a intercambiar ideas.

Ha sido interesante ya que apenas comienzan a descubrir que pueden problematizar sus problemas ellos y ellas mismas, entre la comunidad del aula de clase. Por otra parte, el cuestionarse aspectos que quizás eran normales para algunos y desconocidos para otros y otras.

Lo más interesante de la experiencia, sin lugar a dudas, es que los infantes quieren hacer filosofía, no es una clase más, se ha observado que para ellos y ellas es otra oportunidad de escuchar, de descubrir, de ser escuchado y de preguntar. Por otra parte, se ha notado su deseo de que la sesión no concluya, no querer ir a casa, son muy puntuales, ponen sus propias reglas y las cumplen, lo que pone en evidencia que es un grupo que no se debe descuidar.

Las evaluaciones y conversaciones del equipo en relación a la experiencia, nos ha fortalecido en varios aspectos, pero sobre todo, el conocer a la comunidad de indagación. Poner en práctica las sesiones de FpN, tiene que ver con la manera con la que concebimos el mundo y cómo llevar y hacer posible la reflexión.

No podemos detenernos en cada narración personal vivida por cada docente en las diferentes sesiones, pero sí ciertamente tenemos a nuestro alcance, las conclusiones asumidas como equipo una vez conocidas dichas experiencias de lo cual nos encargamos de conocer de indagar y profundizar, ya que para el equipo es muy importante cada gesto, palabra, cada situación y cada conflictividad, lo que nos permite a la vez, conocer, repensar y evaluar herramientas para guiar mejor al grupo.

Desde que se inició esta nueva experiencia las sesiones estuvieron relacionadas con variados temas: como la filosofía en la música, en la estética, en el teatro de títeres, en el género, en el lenguaje, en la pintura, en los valores, en la ecología, entre otras. En este sentido, la FpN, desde estas sesiones, no sólo asume esas vinculaciones de la filosofía con las asignaturas, sino también que acentúa las relaciones entre las personas; lo que hace que crezca el cooperativismo, el respeto por el otro o la otra, independientemente

SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz y CHIRINO, Oneida

te de su condición, sexo, creencia, y que puedan verse en relación con los demás. Esto a su vez nos compromete a trabajar la filosofía del *cuidado*.

Se considera que esta es una gran oportunidad, tanto para los y las participantes así como para la comunidad a la cual pertenecen y para el Centro de Filosofía para Niñas y Niños de la UNICA, puesto que se ha entendido que es un trabajo de equipo e institucional, pero sin dejar de lado esa opción personal de vida en la que cada una y cada uno de las y los profesores. Esperamos retomar una nueva etapa y darle la continuidad necesaria a dicho Proyecto.

### **Referencias bibliográficas**

- ECHEVERRÍA, E. (2004). *Filosofía para Niños*. Edic. Aula Nueva, México, D.F.
- FREIRE, P. (1974). *Concientización*. Edic. Búsqueda, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1994). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, México, D.F.
- FREIRE, P. (1971). *Educación como Práctica de la Libertad*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- LIPMAN, M. (1998). *Filosofía en el Aula*. Ediciones De la Torre, Madrid.



Varia Lecion





## Un encuentro dialógico con el filosofar

KOHAN O., Walter  
MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro

*Universidade do Estado de Rio de Janeiro UERJ / Campus Maracanã,  
Rio de Janeiro, Brasil y Universidad Católica Cecilio Acosta, Centro de Filosofía  
para Niños y Niñas, Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela  
wokohan@gmail.com, amarquezfernandez@gmail.com*

### Resumen

En este “diálogo socrático”, dos filósofos, uno argentino y otro venezolano, se preguntan por el “sentido” y el “lugar” de la Filosofía (para niños y niñas) en la Educación y en la Política de América Latina. Nos brindan la oportunidad de leer entre palabras sus pensamientos, y entre emociones sus sentimientos. Dos historias para pensar y dialogar. Quizás la pregunta germinal de la Filosofía verse sobre el descubrimiento existencial de nuestra forma de hacernos seres racionales. Quizás la respuesta vivencial es que la Filosofía es situación o contexto de un hacer político que permite nuestra realización desde la atopía necesaria: crea la libertad en su condición más práctica individual y colectiva. En esa tensión dialéctica se inicia el pensar filosófico desde la infancia aprendiendo a saber desde el no-saber, a convivir con los otros en un nosotros donde habita el diálogo en su frónesis e isegoría. A descubrir que la permanente trascendencia de la vida, como lo decía Benedetto, es la única que nos da normas.

**Palabras clave:** Filosofía, niños y niñas, América Latina, Sócrates.

### *A Dialogic Encounter with Philosophizing*

#### **Abstract**

In this “socratic dialog,” two philosophers, an Argentinean and a Venezuelan, question each other about the “meaning” and the “place” of philosophy for children in Latin American education and politics. The article gives us the opportunity to read their thoughts between the words and their feelings between the emotions. Two histories to think and talk about. Perhaps the seminal question of philosophy deals with the existential discovery of our way of making ourselves into rational beings. Perhaps the experiential response is that philosophy is the situation or context of a political doing that permits our fulfillment based on the necessary atopy: creating freedom in its most practical individual and collective condition. In this dialectic tension, philosophical thought begins in infancy, learning to know out of not-knowing, to coexist with others in a “we” where dialog resides in its fronesis (practical wisdom) and isegoria (equality in freedom of speech). To discover that the permanent transcendence of life, as Benedetti says, is the only thing that gives us norms.

**Key words:** Philosophy, boys and girls, Latin America, Socrates.

WOK: ¿Cómo ves, amigo Álvaro, el panorama actual de las prácticas filosóficas con niños y niñas en América Latina?

AMF: En este momento en muchos de los países de América Latina las prácticas de aprendizaje en las áreas de escolaridad, están sufriendo grandes cambios. En especial, si observamos la gestión pública de los gobiernos por generar nuevos roles educativos a partir de la educación inicial o de infantes. Se presta mucha atención a este tipo de formación pública, porque se considera un desafío político educar en valores ciudadanos y garantizar de este modo, a mediano y largo plazo, aquellas fortalezas democráticas que requiere el Estado para su desarrollo. Sin embargo, eso que afirmo no tiene por qué estar directamente asociado a eso que tú defines como “prácticas filosóficas” para el desarrollo cognitivo y emocional, sentimental y espiritual, de los niños y niñas en América Latina. No es insignificante esta apreciación, pues se trata -o debería tratar- en el fondo, de considerar que la educación y el apren-

dizaje es una experiencia práctica del pensar de todos los días que no requiere de una “política” o de una “enseñanza pública” especial para llevarla a buen término. Por el contrario, se trata de entender que esas “prácticas” que implican aprender a pensar con sentido “filosófico”, es decir, a pensar creativa y críticamente acerca de todo lo que conocemos, es un descubrimiento que resulta de una investigación en colectivo, a través de la pregunta y del diálogo con el otro. Desde este punto de vista las “prácticas filosóficas con niños y niñas”, se encuentran en nuestras sociedades en ciernes. Apenas se están dando los primeros pasos para hacer inclusiva la Filosofía en esos cotos cerrados que son los currícula de “enseñanza-aprendizaje” de la educación positivista. Pero las expectativas que genera este esfuerzo intelectual se logran cristalizar por el excelente grado de receptividad, por parte de quienes son sujetos y actores -es decir, los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, Maestros y padres-, al desear formar parte de un modo muy personal de lo que es “aprehender” el mundo a través de nuestros pensares y sentires... *¿Qué te parece?*

WOK: Me parece que has tocado en una cuestión nodular: la institucionalización y apropiación estatal de la práctica de la filosofía para fines “políticos”. Esto es, creo que entre nosotros se suele asociar demasiado rápido la práctica de la filosofía en las instituciones educativas con la formación de la ciudadanía... pero qué tipo de ciudadano forma la filosofía no está para nada claro ni debe ser asimilado a los valores políticamente correctos de hoy en día... Un ejemplo claro de eso es el de Sócrates que, al justificar su no participación en la política afirma, en la Apología, que se opuso tanto a los regímenes democráticos cuanto a los tiránicos porque su compromiso parece estar con algo que va más allá de este o aquel gobierno de turno o estado de cosas. Esto es lo que entiendo cuando afirmas que la experiencia práctica del pensar filosófico no requiere de una “política” o “enseñanza pública” para ser afirmada. Pareciera que esas prácticas son algo así como la condición de una política, de una buena polis, y, en ese sentido, no hay nada más importante en nuestros países. Pero no estoy seguro que éste sea un

entendimiento general sobre las relaciones entre filosofía y política entre quienes trabajamos en este campo. En este sentido, creo que lo más importante es lo que decís al final: la enorme alegría de pequeños y grandes cuando perciben el mundo que se abre cuando se da un poco más de atención a la dimensión filosófica de nuestro pensamiento.

AMF: Pero entonces, ¿es posible la transformación educativa, desde un filosofar originario y sin dogmas?, ¿seremos capaces de defender que la praxis de la educación parte de una libertad para aprender?

WOK: Pues habría que ver qué entendemos por filosofar originario y si es posible un filosofar sin dogmas. La expresión “originario” no me resulta muy tentadora, preferiría hablar de un filosofar situado, aterrado, sensible y atento a su tierra. La cuestión del origen del filosofar es compleja. Fijáte que dije unas pocas palabras y no conseguí no mencionar a Sócrates, el más célebre nombre de una tradición que no nació justamente en nuestras tierras. Pero la cuestión me parece que no se limita al origen o la carta de ciudadanía de los interlocutores con los que pensamos. La cuestión es la potencia que esos interlocutores tienen para ayudarnos a pensar los problemas que nos interesa pensar para habitar de manera más digna estas tierras. En ese caso, está todo por aprender en el pensamiento y entiendo que el filosofar no es sino un modo de relacionarse con lo que sabemos y con lo que no sabemos, con lo que sabemos y necesitamos dejar de saber, con lo que no sabemos y no podemos dejar de saber... creo que en ese punto el filosofar es en sí mismo educativo en la medida en que muestra la primacía del aprender sobre el enseñar y así señala una posibilidad de afirmar otras prácticas que las habituales en nuestras instituciones. Allí creo que tu segunda pregunta toma mucha fuerza, porque la libertad de aprender parece una condición no sólo para el filosofar sino para la vida educativa en general. Sé que la cuestión es bastante más compleja y tal vez quieras ayudarme a pensarla. ¿Cómo la ves?



AMF: No siempre es fácil discernir -de allí la exigencia reflexiva del razonar para la puesta en acción de un pensar lúcido- cuestiones que por su abstracción formal se relacionan de un modo subjetivo. Así, por ejemplo, filosofía y praxis y ésta con nuestra imaginación o representación de la realidad existencial. El pensar siempre es, en un sentido óntico, génesis de la condición de ente que potencia todo ser. Se piensa desde un acto de ser que se manifiesta expresamente consciente y racional. A eso me refería con la expresión “filosofar originario”, que no tiene el propósito de circunscribir o reducir en su riqueza nuestra interrogación por el principio de las cosas; sino, más bien, por el contexto donde la expresión del pensamiento logra su actualidad. En especial, en el acto de la palabra desde una lengua, sea la griega como la castellana o cualquier otra de las lenguas aborígenes de América Latina. Es una propuesta acerca del logos en su sentido intercultural, visto tal como tú lo intentas explicar con el término de “situación”, o de mundanidad o terrenalidad. Es, pudiera decirse, el necesario correlato del pensamiento que rechaza la metafísica, y asume la materialidad corporal de la existencia del ser de las ideas. Es de una riqueza tal este interrogar filosófico, que nos abre inéditas perspectivas existenciales ya que nos anima a repensar y compartir con otros, esos matices y sutilezas lingüísticas que nos acercan a la comunicación. Pudiera decirse que nos pensamos porque nos atrevemos a hablar desde una alteridad que nos constata el descubrimiento de nuestra existencia como un destino irrefutable que debemos aprender a descubrir. Quizás sea esta la forma en que podamos hacernos más dialécticos según la tradición del pensar filosófico socrático, que no resuelve ni nos absuelve de la contradicción o negación, con respecto a los fundamentos de la existencia o el a priori, puesto que trata de hacernos ver la importancia del momento de la incertidumbre, ya que nuestra percepción de las cosas es relativa. El esfuerzo pragmático de Sócrates es reconocerle esa fuerza dubitativa a la razón dialéctica, para hacerse de un pensar sin ningún dogma, sobre todo el de cualquier modelo de racionalidad. Se trata, podría decirse, de un escepticismo que previene al pensamiento de los dogmas de la Razón. Por consiguiente, se requiere liberar a la razón de ese telos nefasto de quien presume “edu-

car” para enseñar a pensar y razonar, en su deseo e intención de cosificar la praxis filosófica en una institución de enseñanza pública. Eso evita, precisamente, el desarrollo de la condición de vida de la filosofía, en su quehacer humano junto a los otros. Si en “teoría” esto es posible, querido amigo, hoy día lo que la filosofía para niños y niñas, por ejemplo, nos reclama en la “práctica” es su “lugar”... pero ¿cómo descubrirlo?

WOK: Qué significativo lo que afirmas, qué fuerza da para pensar...qué desafío el de atrevernos a hablar desde una alteridad que constatamos al habitar el mundo...qué mundo se abre al pensamiento a partir de esa relación con lo que no somos... qué promesa la de pensar sin dogmas, sin ningún punto fijo que obture el camino del pensamiento... qué apuesta la de compartir esa práctica filosófica con los tenidos como los más pequeños, de igual para igual, sin los abrigos y las jerarquías de la institución educativa... qué nuevo lugar parece encontrar la infancia, no sólo la de los pequeños sino la de una forma de experiencia... qué pregunta desafiadora la del descubrimiento del lugar para una práctica consistente con la teoría...pues, en eso mismo estamos, en la búsqueda de un lugar que no es sólo espacio sino condición y en generar los ambientes y las situaciones para que estas prácticas encarnen entre nosotros como ventanas para nuevos aires educacionales que, de verdad, nos permitan una forma de existencia más libre. En este sentido, el caso de Sócrates es aún interesante por los desafíos que genera para pensar el lugar de quien se dice, como nosotros, nada menos que profesor de filosofía. Es interesante porque, con todas las dificultades que tenemos para vernos con su figura, parece bastante notorio, al menos desde el relato platónico, el más fuerte que nos ha llegado, que él mismo no siempre consigue librarse de los dogmas o, para decirlo en tus palabras, que su modelo de racionalidad excede su práctica. El dogma más significativo del que no parece librarse tan fácilmente es el de llevar a los que dialogan con él hacia sí mismo, esto es, el dogma de afirmar un saber que se considera superior de antemano y que todos los que conversan con él deben aprender y que él no está dispuesto a problematizar. O sea, Só-

crates le ha creído al oráculo y se considera de verdad el más sabio. Lo paradójico en el caso de Sócrates es que ese saber es justamente el saber de no saber. Esto es, Sócrates piensa que el que más sabe es el que sabe el poco valor del saber, el gran valor de la ignorancia o el supremo valor de la pregunta. Pero en algún sentido, esto es lo de menos porque justamente a ese saber primero, superior, no llegan ni la pregunta ni la ignorancia y todos los que conversan con Sócrates deben aceptar ese saber o -y este es a mi juicio la inflexión dogmática de Sócrates- no pueden saber de verdad ni conversar con Sócrates. Hay allá un punto de imposibilidad para el pensamiento y un punto de fuerza que condiciona la relación entre el que enseña y el que aprende. El que aprende sólo puede aprender si acepta ese punto que quien enseña no está dispuesto a cuestionar. Y si no lo acepta, pues no hay diálogo posible. Los diálogos de Platón muestran muy bien a los que no pueden o no quieren dialogar con Sócrates. Claro que, en otra dimensión, que ese punto de inflexión sea el no saber o la ignorancia hace una buena diferencia porque ese es justamente el camino que se abre con la filosofía como forma menos dogmática del pensamiento. Podemos ver lo que ella es capaz con los que aceptan ese punto inicial para el recorrido. Pero estamos ante un detalle no menor y en este sentido, creo que Sócrates nos presenta un desafío: ¿cuáles son los puntos de inflexión de nuestra práctica filosófica? ¿Cuál es el mínimo de dogma sin el cual nos parece vaciada de sentido la tarea de enseñar y aprender filosofando con nosotros? ¿Somos capaces o es posible un lugar sin dogmas para afirmar esa tarea filosófica? Creo que es una búsqueda por un lugar inédito y, tal vez, por un lugar imposible. Pero tal vez sea una imposibilidad potente, o sea, una imposibilidad que no sea negación sino condición de la búsqueda, que le dé un sentido siempre por descubrir, que torne a la búsqueda al mismo tiempo imposible y necesaria.

AMF: Pensar sin supuestos: ¿no es pensar?, o, quizás, es otra forma de hacernos de un pensar? Existir sin esencia: ¿no es existir, o, quizás es hacernos de un modo diferente o distinto a la esencia del ser por medio del estar-siendo del ser que se capta a sí como

otro? Me parece que los supuestos o los dogmas nos los producimos según ciertas teorías lógicas, fácilmente rebatibles desde las prácticas vivenciales del pensamiento. La razón es al pensamiento un dogma gramatológico para pensar, en modo alguno la libertad sensible y estética discursiva del pensar como arte, símbolo y representación. A esa abstracción imaginaria es a la que me refiero en el sentido crítico de la filosofía del que Sócrates es el más enigmático y paradójico de los pensadores que aprenden sin sofismas a pensar, a partir del ser que es un existente y que inevitablemente no puede admitirse como destino final(izado). Ese interrogar de Sócrates por medio del diálogo con el otro supedita toda racionalidad a su contra facticidad existencial. En tal sentido el “orden racional de la naturaleza humana” condicionaría lo humano a ser cosa y perder su condición de vida subjetiva, pues es la contingencia de la vida lo que hace posible su recreación permanente. Esta indagación existencialista acerca del ser pensante, y que me parece oportuno problematizarla, es lo que encuentro en el discurso dialógico de Sócrates como una forma de hacer con la filosofía una práctica irreductible al force de esa forma del pensar racional que autoinvalida la libertad de ser otro para aprehender las realidades polimorfos del mundo. Allí mi cuestionamiento a los dogmas de cualquier tipo como una especie de status quo: resulta inadmisibile esa condición sine quo non si se suscribe el momento dialéctico de la negación socrática acerca del saber de quien es precisamente más sabio en cuanto que no cesa de reconocer su ignorancia. Es decir, la genuina libertad de aprender a pensar para ser. En la experiencia de pensares, no tanto de “pensamientos” (dogmaticidad racional), el interés que nos anima a escuchar los pensares de los niños y niñas; es, precisamente, esa intención subjetiva de escuchar sus voces asincrónicas con respecto al orden lógico del pensamiento o de las palabras. Ese lugar común del “sin sentido” que se le atribuye como “irracional” al pensar de los niños y niñas, nos debe suscitar el mayor interés por un diálogo creativo que cuestiona permanentemente los fundamentos o esencias de las verdades (objetivas). Si somos capaces de fraguar esta sospecha nítidamente socrática estaríamos desaprendiendo igual que los niños y niñas desde una li-

bertad comunicativa o dialógica, que potencie efectivamente, tal como tú lo afirmas, pensar lo imposible como necesario existencialmente....

WOK: Creo que esa inversión de la relación con la infancia es fundamental. Esto es, siento que se trata de mirar a la infancia como quien busca allí algo con quien aprender y no a quien enseñar. Has dicho “escuchar los pensares de los niños y niñas”. Pues me parece que hay allí algo del orden de una condición para hacer filosofía. De las más profundas y que poco se ejercita, en tanto la filosofía es un ejercicio de sensibilidad, de atención, de escucha... En este contexto, la cuestión por el “cómo” se me hace muy pertinente. Imagino muchos lectores, leyendo este, nuestro diálogo y preguntándose por la relación entre lo que estamos afirmando y el modo concreto de encontrarse con niños y niñas en un aula, la manera de practicar esa escucha. Consigo entrever cierta angustia venida de un estado de cosas asfixiante y un deseo de transformación que exige cierta claridad en relación con los modos y los caminos de esta práctica. Escucho esa inquietud a menudo en los espacios de formación que trillamos. Necesito decir, una y otra vez, que no hay método para enseñar a pensar. Más, aún, que no sólo no hay método sino que la búsqueda de un método que solucione el problema de la práctica es parte del propio problema, que es preciso enfrentar la pregunta por cómo pensar con otros en contextos escolares situados ya dentro de ese mismo espacio del pensamiento, donde nadie puede responder por otro una pregunta porque estamos todos lanzados en nuestras preguntas... es que forma parte del mismo problema que estamos enfrentando esa idea de que algunos hacen las preguntas y otros las responden. Al contrario, pienso que las preguntas las hacemos y las respondemos con otros y cuando este proceso se realiza con integridad, lo que van apareciendo no son soluciones cómodas en el camino sin que las propias preguntas se van transformando. Las soluciones fáciles, al estilo de programas o recetas a aplicar nos dejan al final más débiles que al principio, porque más allá de los “sucesos” o “fracasos” en relación con las demandas institucionales, nos han desviado de la búsqueda fi-

losófica. De lo que se trata es de buscar, de andar buscando, buscándose... El camino puede ser más largo, sinuoso, casi interminable, pero mucho más enriquecedor y transformador: y allí encontramos nuestras historias, nuestra literatura, nuestras palabras y tantos compañeros para pensar juntos, para escuchar a la infancia.

AMF: Todos pensamos aunque nadie puede enseñar (“cómo”) a pensar a otro porque, precisamente, el pensar es un quehacer originario de parte de quien aprende desde una intesubjetividad (“quién o quiénes”). El aprender es un espacio interferido y transferido por incontables motivaciones, sensaciones, percepciones, sensibilidades. Desconcierta afirmar que se aprende a pensar sólo e incomunicado. Se requiere de otros para aprender a pensar, por lo que no es posible admitir como norma instituida el logro de este fin mediante un “enseñar” del que se puede valer alguien para exponer su “enseñar a aprender”. Acá tú bien planteas un problema de fondo que se escamotea con eso que las pedagogías divulgativas llaman el “método de aprendizaje”, cuando de lo que se trata es de liberar las praxis recreativas de la experiencia de pensar con otros, a partir de un pensar interrogativo que estimula preguntas sin respuestas premonitorias... No es nada fácil revertir un modelo de enseñanza que se ha basado en el dominio del conocimiento que se enseña y se aprende coactivamente por la fuerza de las lógicas disciplinares. Por otra parte, estoy de acuerdo contigo en esa idea de los sujetos situados por su contexto, es decir, una especie de relaciones de significación a partir de las que es posible hablar, escuchar, dialogar. Pero, ¿te das cuenta que ello no es más que una situación de prácticas que hacen emergentes la pluralidad y heterogeneidad del pensar en desacato permanente a la unidad y homogeneidad de la escolaridad que privilegia el concepto y no la metáfora...? ¿Más el análisis que la interpretación? Sócrates piensa que puede interrogar de un cierto modo racional sin que eso pretenda fundarse en un método único predeterminado por sus fines. Aunque el origen de las cosas se pretenda resolver desde una o más preguntas, no interesa el número de éstas, el asunto filosófico de la pregunta en Sócrates es que no hay evidencia de cómo saber el ori-

gen incierto del origen. No hay verdad posible que implique desmentir esta interrogación, luego la ignorancia o el no saber es lo que interesa explorar para no agotar la intuición investigativa e imaginativa y antidogmática. Entonces, lo que tu planteas acerca de la “cuestión por el cómo” lograr estimular o inducir (más que satisfacer) esta necesidad, que implicabas en la pregunta inicial de este diálogo: son más de una las “prácticas filosóficas” de las que se valen los niños y niñas, no tanto los “educadores”, “maestros” y “profesores”, para explorar las alternativas...

WOK: En el fondo creo que el camino del enseñar está obturado por una serie de dispositivos que nos desvían de pensar lo que se trataría de pensar con otros. Dices de modo elegante: “liberar las praxis recreativas de la experiencia de pensar con otros”. Qué linda frase para poner como inspiración en las aulas. Es que justamente se trata de la experiencia del pensar, de un pensar en movimiento, en viaje, sin puntos fijos, que salga a explorar sus propios caminos, perdiéndose, sin saber muy bien adónde va... y se trata de un problema de praxis, de algo que atraviesa la teoría y la práctica, de manera que al hablar de pensamiento hablamos también de recrear, de volver a crear una vida, para cada uno y para una vida en común... y liberar el pensar significa también recrear una vida más justa, más potente, más alegre. Allí el valor de la pregunta es extraordinario, como lo dices. Es cierto que Sócrates aparece otra vez como imagen inspiradora, pero otra vez quiero también generar una interrupción en la inspiración porque de lo que se trata, creo, es no tanto de una pregunta externa o valiosa por su forma o su contenido, sino de una relación con la pregunta, de una actitud preguntante o una forma de encontrarse uno mismo en la pregunta y en estado de pregunta... y en esto Sócrates deja muchas dudas porque, más allá de la imagen que retrata para sí en diálogos como el Eutifrón y el Menón no siempre parece preguntarse al preguntar y muchas veces parece preguntar desde un lugar de certeza como quien pregunta porque sabe y no porque quiere saber. Ese es justamente, creo, uno de los problemas principales que ha quitado fuerza a las preguntas en las instituciones educativas: se pregunta no para saber sino para

que el otro sepa quién es el que sabe, para controlarlo, para disciplinarlo o para mostrarle que no sabe lo que cree saber. Y este es, muchas veces, el mismo camino de Sócrates: cuándo le pregunta al esclavo en el Menón, es él que ya sabe antes la única respuesta que el esclavo puede dar; cuando le pregunta a Eutifrón qué es lo sagrado ya sabe la única respuesta que, según él, Eutifrón debe dar, y no puede escuchar la respuesta de Eutifrón que también responde, de otra manera, su pregunta; lo mismo en tantos diálogos, como con Céfalo, Polemarco, Trasímaco, Gorgias, Polo, Calicles y tantos otros en que parece preguntar desde un lugar de saber superior a los otros saberes, incapaz de problematizar lo que él ya sabe a partir de los otros saberes. Que su saber sea un saber de no saber no cambia demasiado el peligro de esta relación con el saber. Porque lo que cuenta es su estado fijo, imperturbable, incommovible por los otros saberes. Nadie conmueve el saber de no saber de Sócrates. Ningún saber cambia su relación con el saber. Parece que siempre la experiencia, el viaje, la transformación la tienen que hacer los otros. Y el trabajo, como sabemos, comienza siempre por casa. Volviendo a la pregunta por el cómo, creo que nos hemos distraído mucho de lo que importa en medio a tanta técnica y tecnología y yo diría que lo más importante tiene que ver con el orden de los principios y sentidos que rigen lo que hacemos mucho más que con los dispositivos específicos que trabajamos.

AMF: Si, efectivamente, la cuestión es cómo evitar o evadir, caer en las trampas o entrañas, de un discurso que finalmente por costumbre o ritos, traiciona el sentido “natural” de las incertidumbres existenciales de quien hace la pregunta. Pues la condición finita de la vida debe explorarse por medio de ese pensar-saber que en su infinitud se puede comprender y compartir según nos abrimos a los cambios y devenires. No es recomendable confiar en una creencia o verdad fundada para asirnos a un modelo o status de conocimiento que predetermine la autonomía del pensar en sus búsquedas junto o a partir de los otros. Quizás podríamos sostener que existe una implicación racional entre quien se pregunta la pregunta y otra más sensible entre quien se pregunta para aprender un saber



no dogmático gracias a la necesaria mediación de los otros pensamientos que deben ser considerados siempre alternativos. No es recomendable esa lógica de pre-comprensión acerca de lo que se pregunta sin destacar la trascendencia del sujeto de una praxis que, en la realización de su “mundo de vida” humano, es incapaz de renunciar o negar el desafío con el que interpreta el uso de su libertad. Es, precisamente, este el rol de la pregunta para interrogar-se que nace, como tú tan claramente indicas, en nuestra relación (humana y espiritual) con la incertidumbre que genera la ignorancia. Me parece que allí estamos en el genuino abismo de la existencia en todos los eventos de la vida visible y más de la muerte invisible. El esfuerzo retórico y dialéctico llega a su éxtasis convivial porque se trata de descubrir-nos en nuestra existencia como seres con suficiente logos para recrearla y reproducirla en respuesta a nuestro género pensante. Lograr llegar a esa “nada” no es un absurdo, es develar el mundo de los sentidos de la alteridad donde el pensar hace sus orígenes. Ahora bien, me parece que Sócrates no tiene dudas de la incertidumbre inevitable que provoca este plano de la vida filosofante y que lo hace su cómplice. Allí es donde reside la genuina libertad de cualquier logos entre otros, y es lo que funge de génesis para la pregunta que acusa! y reclama! a la existencia “¿por qué es lo que es”.... Lo otro que se deriva de esta experiencia del pensar, es el razonar acerca de lo que se sabe o no se puede llegar totalmente a saber... visto como la acción pedagógica que marca el propósito o proyecto filosófico de Sócrates para descubrir por medio de la pregunta la ignorancia, aun en su presunción de que es posible algún saber más que otros, pero nunca el saber con el que se culmina o clausura su negación o ignorancia. La especulación socrática juega con la negación del saber, es decir, con la ignorancia, como valor intrínseco de quien convive en la relatividad de la verdad objetiva. Y es, entonces, esa inseguridad racional la que hace mella y erosiona cualquier tipo de totalidad cognoscente acerca del mundo. Luego, será este persistente “pensar interrogativo” quien puede librar una batalla que se libra desde la ignorancia. La proximidad que tienen los niños y niñas con este problema de la vida diaria, es espontánea y sugestiva... me doy cuenta que ellos

piensan desde ese no-saber tan indispensable para aprender, y ésa es su mejor y mayor experiencia de libertad para pensar....

WOK: Veo ese Sócrates ignorante, descubridor, ignorante, preguntón. Pero, como te decía, veo también otro Sócrates que no se pregunta ni ignora tanto. Es el Sócrates que Jacques Rancière muestra tan crudamente en *El maestro ignorante*: el que le ha creído al oráculo, quien se cree un superior y pregunta no porque ignora sino para mostrar a todos los otros quien es el más sabio en Atenas. En ese libro, Rancière plantea la cuestión del saber en su dimensión política y distingue, como sabés, los emancipadores de los embrutecedores. Los primeros son los que parten de la igualdad de la inteligencia y trabajan sobre la voluntad del que aprende, para que éste tome conciencia del poder de su propia inteligencia. Para Rancière, eso es lo que quiere decir emancipar: el acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad (Rancière, J: *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, p. 23). Quien parte de la igualdad de las inteligencias, ayuda al otro a emanciparse al forzarlo a hacer uso de su propia capacidad. De modo que Sócrates no sólo no sería un ignorante sino que sabe lo que todo buen ignorante no puede saber: que su saber es superior a cualquier otro saber y hacia él deben dirigirse todos los que conversan con él. Sócrates ignora todo menos lo que no podría ignorar: la jerarquía en las inteligencias o saberes. El libro de Rancière tiene sus problemas pero también ayuda a pensar una condición que suele ponerse en el lugar inadecuado: la igualdad al situarse como finalidad se posterga hasta el infinito y acaba legitimando la desigualdad de la cual se parte al decir que se busca la igualdad. Esto es patente en los modos de ver la inteligencia infantil como siguiendo etapas o en desarrollo y en esos paradigmas aparentemente progresistas de inteligencias múltiples o diversas. Como sugiere Rancière la cuestión no es de método sino filosófica y política: ¿qué transmite la palabra del maestro? En este sentido, no basta con preguntar sino que es necesario problematizar el lugar desde dónde se pregunta y el efecto que la pregunta tiene en el otro: ¿para qué se pregunta? Sócrates pregunta primero para encontrar

sentido en lo que ha dicho el oráculo y después para llevar a cabo lo que entiende como una misión divina, desprendida de su interpretación del oráculo. Los que conversan con él acaban saliendo, en la mayoría de los casos, más pequeños de lo que eran antes de iniciar la conversación, sintiéndose, al menos, menos capaces que Sócrates de buscar lo que quieren buscar. Rancière también muestra cómo la escuela es una institución que presupone la negación de lo que la emancipación exige. Tal vez por eso, los que hemos pasado más tiempo por instituciones educativas hemos internalizado más profundamente la desigualdad intelectual. Al contrario, el aprendizaje de la lengua materna y otros que se realizan en una infancia no institucionalizada son manifestaciones de esa potencia intelectual aludida por Rancière. Quién sabe, allí hay algo importante para aprender de la infancia y elementos para relacionarse con la infancia desde otro lugar que desde las lógicas de la formación...

AMF: Querido amigo, el Sócrates que leemos en los Diálogos, es el Sócrates de Platón. O podríamos preguntar: ¿Es Platón a través de su Maestro?. La forma en que rememora Platón al Maestro, nos obliga a cuestionar el pensar de uno y de otro. Sin embargo, la figura del Sócrates dubitativo es el que nos alienta, al igual que Platón, a dialogar desde y hacia esa interioridad del pensar que se hace manifiesto por medio del conocimiento de los objetos y de la vida misma. Me da la impresión de que el testimonio de Sócrates es en gran parte, la lección filosófica que aprende Platón y en su intento por hacer del Maestro el ignorante sabio que se confesaba, nos deja un testimonio sobre el desafío que es para cualquier ser humano el sentido y significado de su existencia. Por eso considero que el Sócrates existencial, ése que nos toca a través de Platón, es el Sócrates que nos habla acerca de nuestra búsqueda por la inmanencia y la trascendencia, lo particular y universal, esencial y contingente, en el origen de todo lo que comprendemos como realidad. Así que en nosotros, al igual que en Platón, Rancière, y otros tantos, la presencia del Sócrates ideal y espiritual, pragmático y dialógico, tolerante e impertinente, nunca podremos cristalizarla en otra cosa que no sea ese Oráculo del que Sócrates es cautivo.

Quizás allí está uno de los secretos de las múltiples caras del Sócrates de los Diálogos, siempre sigiloso de su pensar interrogativo y deshaciendo redes... practicando el principio de la contradicción dialéctica en cada punto de encuentro con las preguntas y sus posibles respuestas. Son muchas las dificultades para acceder al Sócrates sabio que luego renace en nosotros como ignorantes... Sin embargo, algo de él podemos emular, algo de él nos hace ser de otro modo y nunca del mismo modo. Algo nos identifica pero también nos niega, precisamente, por la deficiencia de todo pensar o hacer absolutos... y uno de esos absolutos es cuando Sócrates se asume como el sabio sabedor que sabe que es, pues son muchos los por qué sabe. Pero, no siempre esta aptitud de poder de la razón es suficiente para el pensamiento que no puede estar atajado por el conocimiento racional. Este asunto se lo plantea Sócrates a la hora de aprender desde sí o con los otros, y las tensiones de un lado y del otro que se generan para demostrar la sabiduría de quien piensa o el conocimiento de quien razona. ¿Por qué? Porque las formas de razonar siempre tienen al monólogo, mientras que las formas del pensamiento abren la pregunta al diálogo con otros. Quizás se pueda enseñar a razonar, pero no a pensar. En cualquier caso, el aprender a pensar está debitado por el aprender a ser y existir. Esta podría ser la preocupación filosófica de Sócrates frente a los otros cuando se exige una igualdad para demostrar quien conoce o se conoce más y mejor. Pero es una empresa que abrumba al espíritu porque la negación del absoluto es una realidad empírica que hace imposible el acceso humano a la infinitud o inmortalidad, al pensar trascendente a la realidad. El Sócrates platónico es una alternativa para emancipar el pensamiento, entre otras que se deben descubrir. Se podría decir que es necesario descubrir en cada uno de nosotros, ese Sócrates “oculto” por la educación que norma las experiencias del pensar y razonar. Esa fuerza disruptiva que nos enfrenta al incógnito y nos suscita o encanta con el misterio de las sombras y los claroscuros... a la luz del día todo se sabe, en la oscuridad de las noches, todo se presupone.... La aproximación a esta figura del Sócrates de la pregunta, es lo más cercano que existe en la infancia tal como lo dices. Para los niños/ñas no es un problema epistémico

el no-saber, el ser ignorante. Es la naturaleza sensible de la realidad que se abre al descubrimiento de la conciencia que la aprehende, percibe, representa. Efectivamente, hay algo de razón objetuante en nuestra experiencia cognitiva con el mundo de vida a la que llamamos “ciencia”, “método”, etc. Sin embargo, la pregunta de fondo es la obsolescencia de esa facticidad objetiva que impone el dogma de la racionalidad como medio y fin de todo. Es todo lo contrario para Sócrates que si es sabio a través de la ignorancia, y el no-ser, pero que no fracasa en su intento por superar ese status, sino que se hace permeable a los cambios de saberes que forman parte de los devenires de la realidad. Los niños/ñas están en plena libertad para pensar-se desde estas indeterminaciones de la racionalidad objetuante y evadir fácilmente la objetividad del mundo de las cosas y los sujetos. Son incrédulos, dubitativos, inciertos, inaprensible, vagos, débiles, amorfos, todo eso que las disciplinas de las pedagogías de la enseñanza “cuestionan” como faltas a las normas de aprendizaje. Por consiguiente, ese Sócrates racionalista si sabe lo que sabe, pero el Sócrates pensante, es capaz de cuestionar la existencia, y lógicamente no se exime de este momento culminante sin el cual no es posible pensar....

WOK: Me gustaría que explicitaras y aclararas en qué sentido afirmas “este momento culminante sin el cual no es posible pensar”. ¿En qué momento estás pensando y por qué te parece imprescindible para el pensar? En todo caso, me parece muy fértil esa distinción entre dos Sócrates. Creo incluso que hay muchos otros, un sin número de Sócrates en los diálogos y en nuestras lecturas. Me resulta particularmente interesante esa proximidad de cierto Sócrates con la infancia. De hecho, en los mismos diálogos de Platón aparece esta asociación. En la Apología, Sócrates dice al inicio que, por no hablar la lengua de los tribunales, se defenderá en la lengua de su infancia. En diversos lugares se asocia el modo filsofante de Sócrates con la infancia. Por ejemplo, Calicles pide a Sócrates que no sea infantil y se aleje de la filosofía para dedicarse a cosas más importantes (Gorgias 484c). Afirma allí que la filosofía torna a los hombres inexpertos para la vida pública de la polis:

agrega que los que filosofan excesivamente desconocen las leyes, no saben tratar a los otros ciudadanos, no se sitúan bien ni son bien considerados o experimentados. En síntesis, dice que, como Sócrates, son ridículos en los asuntos públicos y privados (Gorgias 484c-d), donde se comportan como niños. Calicles acrecienta que está muy bien dedicarse a la filosofía en la medida en que sirve para la educación (paideías), en tanto ambas son cosas que no importan o, en el mejor de los casos, una propedéutica a ser abandonada una vez alcanzada, en la madurez, lo que realmente importa, la vida política. En La República, Adimanto argumenta en una línea bastante semejante a la de Calicles y la lleva un poco más lejos: los que no abandonan la filosofía después de abrazarla como parte de su educación en cuanto son niños (néoi), se vuelven, de adultos, personas extrañas o perversas (La República VI 487c-d). El personaje Sócrates responde allí que no cesarán los males de la pólis hasta que los que filósofos gobiernen o los que gobiernan filosofen. La respuesta parece muy lejana de la que da Sócrates en la Apología y la que practica el mismo Sócrates en otros diálogos primeros según la cual una vida filosófica no puede, o no debe, hacer política porque esa misma vida estaría amenazada. Hay allí dos modos opuestos de considerar la relación entre filosofía y política. Un Sócrates que la enfrenta, otro Sócrates, o Platón, que las vuelve complementarias. También hay dos ideas distintas de lo que es la filosofía, en su relación con el saber. El primero la sitúa como práctica dialógica que no sabe más que cuestionar los saberes; el segundo, como conocimiento teórico, como saber que sabe el bien, la verdad, la justicia. Lipman parece haber tomado elementos de uno y otro: como el primer Sócrates piensa en la filosofía como una práctica que se hace con otros en la infancia, como una práctica de pensamiento; pero el sentido político que le otorga a esa práctica está más cerca del platónico: formar para una utopía política, aun cuando piense la formación y la utopía de modo muy distinto a Platón. Creo que en este sentido se mantiene tu distinción entre una visión más “infantil” y otra más “racionalista” de la educación y me parece que sería importante recuperar esa infantilidad de Sócrates, su ignorancia, su no lugar, su extranjería, su resis-

tencia a la política instituida (que puede dar lugar a una “nueva” política, filosófica), para pensar algo así como una educación infantil o una infancia política de la educación, en la que sepamos un poco menos el mundo para el que queremos educar. ¿Cómo lo ves?

AMF: El diálogo existencial es ese “momento” de humanización, sensible y estético, donde el pensamiento se realiza en la naturaleza multiforme de las palabras que hablas y escuchas, siempre abierto a otros horizontes diferentes a los nuestros y de los cuales nuestra existencia se enriquece notablemente. Es a ese momento de pensar al que me refiero y al que debemos atender desde la infancia, como un momento de la experiencia del saber que nadie puede enseñar a aprender, precisamente, porque quien “aprende” no “sabe cómo puede hacerlo”, sólo se abre a la intuición de sus sentidos para sentir sus percepciones y aprehensiones vivenciales. Es el momento para descubrir que estamos vivos y descubrir que la vida del pensamiento es otra vida de sentidos y significados muy diferente a la que se nos “enseña”, y que nos urge en su exploración: se construye y elabora como las notas musicales... las figuras del caleidoscopio, ese lugar a donde ir y siempre regresar de las arenas del desierto... sin orden predeterminado, sin coacción previa, en ese uso de la libertad en su praxis más creativa y emancipada. Sin la conciencia de esos momentos indeterminados de sabernos vivos (por las emociones, sensaciones, afectos: no es una exclusividad de la racionalidad hacernos conscientes de este acto de la vida, por lo que no debemos esperar a que nos conviertan en “adultos” para “entender” lo que “somos”), que forman parte de las aperturas de nuestras vidas. Son aislados o efímeros, por lo que es posible liberar el pensar existencial del que disponemos y que poseemos... Es lo que descubro en las sesiones de filosofía para niños y niñas... esa forma de convivir con el pensamiento en cada una de sus circunstancias, que rechaza cualquier orden que le domine o intente su negación... Me parece que la praxis filosófica surge de esta conciencia de esos “momentos” para pensar, luego se recrea en un caleidoscopio de formas y contenidos que se alejan de cualquier modelo o simetrías, equivalencia o analogías, en un intento lógico por hacer permanente o está-

tico el “momento”... Imposible lograr ese “objeto objetivado”. La intención es liberar al sujeto del objeto y su objetivación. De allí la difícil tarea dialógica y dialéctica del pensamiento frente al dominio formal de la racionalidad, con la que Sócrates pretende desinhibir a la filosofía desde la infancia por causa de la represión del poder que se acrisola como el totem de las verdades reveladas. Deberá insistir el Maestro del pensar interrogativo, como bien señalan, en sus artes retóricas para indagar desde la sospecha todo lo que se presenta a la razón como herencia reificada de la experiencia del pensar. Quizás la intención insumisa de Sócrates, su desacato a los dogmas de la razón, responde a su esfuerzo por hacer de la ignorancia la fuerza vital, ese no lugar, del que se debe partir para repensar lo situado y la existencia, he allí, pues su insistencia en un preguntar por el “sin-sentido”.

Ahora bien, otro asunto que tú presentas con singular estilo, se refiere a “las filosofías de la filosofía” de Sócrates, por decirlo de alguna manera. ¿Qué es su filosofía? ¿Dónde se encuentran las fronteras inclusivas o excluyentes de esa Filosofía? ¿Por qué si para Sócrates la filosofía no es la política, cómo se justifica su uso político? ¿Cómo discernir ese tránsito entre la una y la otra, y evitar el peligro colonizador que atenta por un lado a la desaparición de la filosofía en la Política, y por el otro a la concepción absoluta del poder de la Política? El Sócrates que compromete al filósofo en la Política y lo presenta como quien es capaz de hacer de la Política el lugar por excelencia de la filosofía como la praxis que democratiza el poder a partir de otros, es quien está considerando que el saber político filosóficamente se debe discernir en lo público, a través de la dialéctica cuya práctica impide la concentración absoluta del poder por parte de la Política. Luego, la Filosofía no es Política porque se resiste a la obediencia de cualquier ley o normas; por consiguiente, los fines de la Política no pueden corresponderse a los de la filosofía, a menos que ésta sea institucionalizada por el dogma de la racionalidad del uso del poder. Por otra parte, la inevitable implicación de la Política hacia la Filosofía, responde a la premisa básica del sujeto humano del que la Política es receptora, y, en consecuencia, la Política de alguna manera historiza el plano



existencial del filósofo que vive con los otros. La coimplicación acá es válida puesto que se trata de “hacer política”, sin dejar de lado la crítica filosófica acerca del uso de la razón política. El necesario interés y responsabilidad por la praxis de la justicia y el bien, en una sociedad de desigualdades coexistentes, amplía las praxis filosóficas en su proyecto de génesis y de creatividad para pensar de modos alternativos las formas de poder. Nadie pretendería la hegemonía de la filosofía: ésta sería casi por definición antihegemónica, ya que el poder del pensar es un poder para aprender en libertad y por lo tanto se asume desde el derecho de cualquiera para actuar o coactuar en el desarrollo de ese poder del que requiere la Política para avanzar en una sociedad virtuosa para todos. Me parece muy acertada tu afirmación de entender que en tal sentido, la “utopía política” es lo que interesaría a la Filosofía, no tanto una especie de “realismo político” o lo “políticamente correcto”. Ahora pudiéramos considerar la efectividad dialógica de este supuesto, porque, en efecto, la pretensión de la filosofía es hacer paideia de la política, es decir, enseñar la cultura filosófica que los ciudadanos de la polis deben aprender a poner en práctica desde su infancia. Por supuesto, es allí en esa estancia infantil de la vida, donde la “utopía política” debe responder como proyecto educativo, asunto en el que Sócrates estaría entendiendo a la Política como un renacimiento permanente del ejercicio práctico del pensar dialéctico, y nunca una apuesta a muerte por alguna de las dos. Entonces, la filosofía nos abre a un mundo donde buscamos un reconocimiento político como el modo filosófico de identificar nuestras pluralidades. Los niños y niñas a los que habla y escucha la “filosofía” de Lipman, será para cada quien esa aurora irrepitable de todos los días que necesitamos interpretar...

WOK: Es muy lindo lo que afirmás, Álvaro, casi los cimientos u horizontes para pensar la educación de la infancia a través de una filosofía atenta a un sentido político comprometido con la transformación del orden de cosas en el horizonte de la democracia y la justicia. Son muy interesantes tus referencias a la vivencia de la práctica filosófica con niñas y niños porque allí puede sentirse

efectivamente el poder transformador de la filosofía en el modo en que las personas piensan y viven sus prácticas educativas. Creo que allí, en esa fuerza política, radica la potencia principal de este movimiento, en una práctica de estar en el mundo de la institución pedagógica de una manera en que el poder de pensar se muestra efectivamente transformador. Creo, como dices, que en este sentido la filosofía no puede renunciar a su carácter utópico y también atópico, esto es, a afirmar lugares otros e inexistentes, alternativos e imposibles, diferentes e insostenibles para el mundo “real”, que de una u otra manera muestran la precariedad del mundo existente y también la fragilidad de su pretendida naturalización. Un buen ejemplo es la democracia, que poco tiene que ver con las instituciones existentes y mucho con un modo de ejercer el poder todavía por inventar. Me limito entonces a destacar algunas de tus palabras que, además de las mencionadas, creo que ayudan a pensar esa apuesta política de la filosofía: infancia, experiencia, vida, caleidoscopio, liberación, sospecha, insumisión, resistencia, bien, anti-hegemonía, renacimiento, pluralidad, otra vez, infancia... Son palabras “grandes”, gastadas, escritas una y mil veces, que exigen esfuerzos permanentes al pensamiento, que nos exigen repetir las sin repetir las, recreándolas, resignificándolas. Siento que a través de tus palabras hemos llegado a un punto de la conversación en que podemos darnos por satisfechos porque se han abierto una serie de sentidos que cabe al lector dar forma y contenido; ponerlos en cuestión; repensarlos; recrearlos. Hay mucho para pensar, mucho más que al inicio de nuestra conversación y ése es un indicador de que tal vez sea momento de dejar abierta la conversación. Ha sido una alegría haber sostenido este coloquio virtual, que ya lleva unos dos meses, que iniciamos sin muchas pretensiones y exigencias, a ver hacia dónde nos conducía y que nos ha permitido, siento, prolongar un vínculo de pensamiento abierto, libre, que, ojalá, inspire otros a pensar. Creo que en este movimiento, algunas figuras, como Sócrates, han tomado un lugar importante pero, en el fondo, me parece que han sido una excusa para pensar lo que nos inquieta profundamente pensar en común: los sentidos políticos de esta apuesta a la que dedicamos tanto esfuerzo, tanta energía, tanta pa-

sión en las tierras que vivimos. Gracias por la compañía y la sensibilidad en el pensamiento.

AMF: Sí, querido amigo, el amor del ignorante por el saber, la pasión del sabio por la pregunta, el destino de la razón que se contradice, el pensamiento que se habla por su escucha presente, la libertad para estar en la inmanencia del cuerpo y la trascendencia de la imaginación... Allí, quizás, está la estancia del genuino filosofar la vida. Esta es mi conciencia de esta experiencia de reaprender y de coaprender que hemos avivado en este breve tiempo desde nuestros haberes, los más simples y humanos, el de cada momento en todos sus momentos. A la sombra, en la penumbra, en el claroscuro de ese Maestro de la sospecha, que nos mira desde cualquier lado de la vida sin prejuicio o falacias, para alertar y declarar que en nuestros logoi, la vida es un cosmos incógnito e infinito para experimentar... Transformar la filosofía es paideia, es decir, en “una cultura para la vida”, es hacernos de ella en lo particular y colectivo de una forma de valorar el valor de la sabiduría, mucho más allá de lo que la puede convertir en convencional y ordinaria; es decir, en institucional y doctrinaria. Hoy día ésa es la “filosofía de la educación” que se impone y debe ser superada, muy contrario a ese “educar en la filosofía” del que nos habla Sócrates. En este diálogo, la pregunta ha surcado el aire como la flecha sobre el cervantillo que huye por los follajes del bosque... en cualquier lugar el destino espera a la flecha, no es posible ni saberlo ni descubrirlo pues podemos andar toda la vida en ese camino de aire que deja la flecha en su estela de luz... La experiencia de pensar, tal como tú lo hablas y escribes, la haces “logoi” y “cosmos”, si bien puede considerarse autónoma a cada persona en su condición de ser libre; también lo es para hacer del pensar la condición de vida situada de la que nuestras conciencias se hacen orígenes y fines...ethos y thelos: agua y arcilla de mundos posibles que resultan del obrar de la vida por medio de nuestras manos. Por allí veo pasar la flecha con su prisma lumínico, hacia ese destino imposible de predecir. De igual modo, la infancia es el momento para tensar la vida, hacerla más potencia para el pensar sensible y la razón poética por la

que la filosofía logra sus formas culturales y los valores que la deberán recrear. En cada uso de valor, sobre todo, los políticos, es cuando el sentido del filosofar se constituye en sus significaciones prácticas. Es decir, en esa diversidad que impide su agotamiento y linealidad. Sócrates, ése que habita en nuestras utopías inconscientes, aquél que se resigna a morir después de su muerte, quien habla del poder pero que no claudica a favor de su dominio: ése que nos ha acompañado en este tiempo de diálogo, vuelve con su mayéutica y aumenta los giros del remolino hasta volverlo en esta especie huracán de ideas que todo lo arrasa a su paso. Terrible metáfora que desalienta y quiebra la fe en los principales dogmas de la vida para quienes desean declarar su muerte. Es el huracán de la sapientia, la interrogación que todo lo arrolla más allá de la superficie y deja al aire las raíces ontológica de la existencia. ¿Podemos esperar este riesgo sin perder el “amor a la sabiduría” con el que creemos en la vida? Todavía nos queda mucho por explorar en el “pensamiento sensible y el pensamiento racional”, para mirar y distinguir, en el aire espectral, los vuelos de las flechas... Sólo, entonces, podremos comprender las preguntas que nos legó el Maestro desde su mortalidad. Y acá, nos despedimos sin decirnos siquiera un adiós, pues todo es retorno, revenir. Apenas estas otras palabras más (¿finales?) para este diálogo que pudiera formar parte del Libro de los Discípulos:

“Mi Maestro siempre supo descubrir por dónde seguir la luz de la sabiduría. Es una luz clara y cálida la que brilla en sus ojos, porque mi Maestro percibe la condición humana de la vida desde el origen de la fe que actúa y obra. Siempre supuse que mi Maestro guardaba en oración el secreto de su fe: aquella fuerza que convierte el espíritu en el milagro de la redención. Para este tipo de fe humana sólo el peregrino y el profeta son los llamados por confesión. No existe ninguna otra promesa más prometida por los tiempos, de “creer para ver”. Mi Maestro dedicó su vida a la mística escucha y se hizo orador de la esperanza; levantó su lanza y la crucificó en la cruz, bebió agua del cántaro de su otro Maestro, dejó su túnica a los pájaros de la madrugada y su cuerpo en el otoño de cada estación. Mi Maestro atravesó el desierto para que el sol

del mediodía incendiara de fuego sus manos y la luna nueva de la medianoche cicatrizara sus heridas. Los años que ha vivido son muchos; sin embargo, no son suficientes para comprender todo eso que su Maestro siempre le enseñó que es necesario aprender. No ha dejado de levantarse con el sol para mirar lo que es la creación. Sabe lo que sabe porque aprendió con amor su oficio de alfarero días tras día. Lo que sólo con amor se puede aprender y enseñar mientras la primavera se hace presente con el olor de las margaritas y las azucenas. Eso que todo buen Maestro es y todo lo que un Maestro sabe hacer, es hablar de la vida presente y futura, para invocar el espíritu que reina sobre ellas. Preguntar por lo qué son y no son las cosas, porque para eso son los secretos. Él crece como la espiga, en la dirección de la luz. El discípulo crece en la de su presencia, a la sombra de su paz, descubriendo que los secretos del Maestro serán suyos cuando las profecías de la vida se hayan cumplido. El Maestro de mi Maestro, el Maestro que es mi Maestro, ahora, igual que antes, cada vez que mira al cielo, me enseña a mirar más allá de lo que soy”.





## Reseñas







---

Lipman, Matthew: *La concepción de la infancia en el programa de Filosofía para Niños del filósofo* (Editores: Olga Grau Duhart, Juan Pablo Álvarez e Isolda Nuñez). Santiago de Chile: CIFICH / Universidad de Chile, 2010, 276 pp. ISBN: 978-956332-982-7

---

### **La infancia adulta de una filosofía para niñas y niños**

La publicación de un libro es siempre una oportunidad para leer y por lo tanto para pensar. Cuando el libro es además producto de un riguroso trabajo colectivo de investigación, la oportunidad se fortalece. Es el caso de *La concepción de la infancia en el programa de Filosofía para Niños del filósofo* Matthew Lipman, escrito en cooperación por un grupo significativo de estudiantes y docentes de la Universidad de Chile. Liderados por Olga Grau, académica versátil en temas de filosofía, literatura y género, el resultado es un libro que puede ser de gran provecho tanto para quienes desean conocer el programa filosofía para niños de Matthew Lipman, cuanto para quienes, conociéndolo, desean profundizar sus presupuestos teóricos y prácticos.

El libro es resultado de mucho trabajo de lectura y discusión, desarrollado en varios años de estudio en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Se trata de un verdadero trabajo de investigación donde no se trata de justificar una tesis predeterminada sino de contrastar, en el arduo camino del diálogo colectivo, una hipótesis de partida. Y el caso es que, como se confiesan los autores, en esta situación su hipótesis inicial enfrentó algunos problemas ante la dificultad para encontrar una concepción precisa de infancia en los textos teóricos y prácticos de Matthew Lipman. La solución encontrada por los autores es genuina, ejemplar y simpática: explicitar, con las dudas, vaivenes e incertidum-

bres del caso una reconstrucción posible de lo que el autor en cuestión no ofrecía.

El libro está dividido en tres grandes partes. En la primera, se presenta el programa *filosofía para niños* de Matthew Lipman. Se incluyen aquí aspectos tanto históricos, cuanto biográficos y teóricos. Sobre los primeros, se destaca su relación con los sucesos históricos y la realidad estadounidense de la segunda mitad del siglo veinte. Sobre los últimos, la atención recae en la escuela nueva, el socioconstructivismo y la pedagogía crítica. En esta parte se presenta *filosofía para niños* en el marco de los programas de desarrollo del pensamiento, se brindan los principales lineamientos del programa y un análisis inicial de su concepción de infancia. Esta primera parte nos ofrece un testimonio curioso: seguramente por tratarse de una obra colectiva, algunos temas y en particular el tema central del libro – el estudio de la concepción de infancia de Matthew Lipman – es analizado desde diversas perspectivas y con recursos de análisis diferentes. Sin duda es un aspecto enriquecedor para el lector que encuentra, en el conjunto de la obra, matices que enriquecen un estudio compartido. En el caso de esta primera parte no se enfatiza tanto en las características concretas de los niños y niñas del programa sino en el lugar que ocuparían en el ideario de Lipman como la potencialidad de un cambio en la sociedad, a través del estímulo de su libertad y autonomía de pensamiento y acción (p. 47). La visión del programa es aquí más afirmativa que en otras partes del libro, como puede notarse en las tres características principales del mismo que se destacan: flexibilidad, horizontalidad, aprendizaje continuo (p. 48-9).

La segunda parte incluye una presentación de todas las novelas del programa de Lipman, en el orden cronológico de su gestación. Después de una presentación general del programa, se introducen los principales elementos de cada una de ellas, según los siguientes tópicos de análisis: a) breve reseña o síntesis del contenido; b) caracterización de los personajes; c) análisis sucinto de las relaciones entre los personajes, con particular atención a las relaciones entre niños, niñas y adultos); d) relación con el entorno social, cultural e histórico en que tiene lugar el texto; e) principales

temas y tipos de preguntas propuestos; f) otras apreciaciones relevantes al análisis y, g) perspectivas de género, para algunas de las novelas.

Aunque en cierto modo es la parte más descriptiva e introductoria del texto, es al mismo tiempo la que ofrece elementos interpretativos más próximos al programa de Lipman para revisar no sólo su concepción de infancia sino sus supuestos epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, éticos y político. Por cierto, se limita a analizar las novelas y no los manuales del programa, pero ofrece, sobre ellas, una riquísima caja de materiales para quienes desean afirmar una relación crítica con las novelas de Lipman. En esta parte, se incluye también una ponencia de Olga Grau sobre el valor estético-literario de las novelas de Lipman.

Finalmente, la tercera parte presenta tres textos teóricos de Matthew Lipman: *La filosofía en el aula*; *Pensamiento complejo y educación* y *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Se trata no sólo de una mera presentación de las tesis de Lipman sino de su discusión crítica, a partir de diversos autores contemporáneos. En el primer caso, se destacan los aportes de E. Lévinas para analizar el efectivo compromiso de filosofía para niños con la alteridad. En el segundo caso, se busca no tanto discutir críticamente la propuesta de Lipman sino inscribirla en el marco de otros pensadores contemporáneos, de diversos campos. En el tercer caso, se analizan los principales interlocutores de Lipman en el campo de la psicología.

Sin embargo, es preciso aquí hacer una aclaración. Los textos estudiados son tal vez los más significativos para comprender el marco teórico de *filosofía para niños*. Con todo, los autores se han valido de las traducciones disponibles en lengua castellana, lo que ciertamente lo torna más oportuno para los lectores no sólo de Chile sino de toda la América castellana pero también expresa una limitación en relación a la producción teórica de Lipman. Es que *La filosofía en el aula* no es la traducción integral de *Philosophy in the classroom*, sino una especie de bricolaje con algunos capítulos de *Philosophy in the classroom* y otros de *Philosophy Goes to School*, mientras que *Pensamiento complejo y educación* es la traducción

de la primera edición de *Thinking in Education*, del año 1991 que Lipman reeditó en el año 2003. Este último caso es tal vez más importante por los cambios significativos que la obra contiene como la introducción de una nueva dimensión del pensamiento, el pensamiento del cuidado que, lógicamente, no aparece considerada en la obra que revisamos. Quizá este hecho y el no haber considerado la reciente autobiografía publicada por Lipman (*A life teaching thinking*, IAPC, 2008) sean cuestiones que los autores de este libro quieran considerar para una futura segunda edición.

Finalmente, se incluyen como apéndices del libro dos trabajos de miembros del grupo (Isolda Nuñez C. e Rocío Consales), el primero en evento internacional en Argentina y el segundo sobre el aspecto estético de la literatura infantil de manera general. También están en el anexo resúmenes de trabajos finales de grado sobre un seminario impartido por Olga Grau en la Universidad de Chile.

En suma, se trata de un libro de extrema riqueza por la manera en que conjuga una descripción amplia y detallada de diversos aspectos del programa de Lipman con un análisis crítico específico de la noción de infancia, sustentado en diversas líneas teóricas. En la jugosa introducción pueden encontrarse algunos de los puntos principales de un debate que, en cierto modo, este libro si no inaugura, contribuye decisivamente a profundizar: a) el carácter problemático de propiciar la identificación de niñas y niños con personajes estereotipados que responden a modelos ideales y funcionales a una narrativa (p. 17); b) una especie de naturaleza no maligna naturalizada en los personajes infantiles de las novelas (p. 19); c) una visión “dirigida, planificada y sistemática de la mentalidad y el comportamiento infantil” (p. 19) donde el adulto tiene una función “formativa, organizadora y sistematizadora del mundo infantil” (p. 21), sin que los niños sean concebidos como “sujetos productores de mundo” (p. 19); esto es, d) las relaciones entre adultos y niños y niñas no son entre iguales sino jerárquicas (p. 23) y también están idealizadas (p. 22); e) los niños son en general bastante conservadores de las instituciones y cuando se presentan más radicales, como Marcos, son también dispersos y poco rigurosos (p. 23); f) un carácter descuidado, si no marcadamente estereotipado, en temas de género tanto en

#### RESEÑAS

los personajes adultos como niños y niñas (p. 24-5); finalmente, la más crucial y paradójica constatación: en un programa que tiene como uno de sus principales objetivos manifiestos que los niños piensen por sí mismos, la infancia, tal como aparece retratada en las novelas, no parece capaz de pensarse a sí misma.

Si la fuerza de un libro puede medirse por la significatividad de las cuestiones que ayuda a pensar, estamos sin duda ante un texto potente, sugerente y muestra cabal del rigor y el compromiso filosóficos con que en esta parte del mundo se ha dado lugar a una apuesta por reunir a la filosofía y la infancia. Este libro es al fin un libro de filosofía, a secas, un ejercicio compartido de pensamiento.

Este libro es también un testimonio de una paradoja impactante, sorprendente, conmovedora: en la fundación de la reunión contemporánea entre infancia y filosofía, hay, tal vez, un lugar demasiado adulto para la infancia; o, en otras palabras, la infancia es allí afirmada con ojos excesivamente adultos. Tratándose nada menos que de *filosofía para niños*, de la puerta de entrada para la infancia al mundo del pensar filosófico, esta conclusión para muchos podría ser desconcertante o desalentadora. No creo que deba serlo. La siento, al contrario, como un llamado para percibir que estamos ante un movimiento más que frente a un programa; es también una muestra de que el caminar de ese movimiento es un caminar filosófico y el anuncio de las muchas infancias que esta apuesta todavía espera ver nacer.

Walter Omar Kohan,  
Santiago de Chile, 18 de julio de 2011

---

KOHAN, Walter Oman. *Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. ISBN: 978 85 7526 264 1

---

Apresentar um livro é ousar pronunciar algumas palavras como experiência leitora e como movimento de *dar a ler*, no sentido que Derrida nos coloca, arriscando a lhe acrescentar algum novo fio à trama. Urdiduras que aproximam escrituras e leituras. Para tanto, é preciso que o gesto de leitura seja portador da coragem de tomar o texto pelas mãos.

Apresentar *Infância, estrangeiridade e ignorância* a leitores que transitam pelo mundo da filosofia, da educação e, quiçá, de outros mundos que se avizinham por afinidades, desejos e invenções, além de ousadia, resulta do desejo de apresentar textos que nos colocam diante de pensamentos inquietantes sobre política, filosofia e educação. Por isso nos auxiliam a fazer importantes deslocamentos entre infâncias, alteridades e estrangeiridades intempestivas.

O livro reúne um conjunto de ensaios, e outros escritos, que marcaram importantes contribuições levadas por Walter Kohan, entre os anos de 2004 a 2007, a encontros internacionais de filosofia da educação, no Brasil e na Itália. Alguns dos ensaios integraram outras importantes publicações, que reuniram experiências de pensamento que interrogam filosoficamente dilemas que marcam o mundo da filosofia e da educação.

São escritos que anunciam infâncias plurais, onde filosofia e educação possam estar urdidas através de delicadas tramas de cuidado e pensamento, geradoras de ressonâncias dotadas de potente alegria spinozista.

O livro traz como primeiro texto a entrevista que Chiara Chiapperini realiza com Walter Kohan, durante as Jornadas de estudos “Filosofia com crianças e jovens”, em Montesca (Cittá de Castello, Itália, Perúgia) em março de 2005. A seguir, reúne seis ensaios: “Um estranho estrangeiro: entre a pedagogia e a educação; entre a polícia e a política”; “A filosofia e o trabalho sobre nós mesmos. Algumas considerações sobre as relações, entre política,

filosofia e educação”; “Sócrates e Foucault professores: entre o ensino do já sabido e a busca por ensinar diferentemente”; “A infância da educação: o conceito *devir-criança*”; “Infância e filosofia”; e “Excursos sobre A Villa: a cidade da formação”. O posfácio também é de Chiara Chiapperini.

As tramas de cada texto revelam o pensamento e intervenção de Walter Kohan, abordando questões que resgatam a importante contribuição de Matthew Lipman, que se dedicou a elaborar um programa de filosofia para crianças em sistemas educacionais, aproximando filosofia e pedagogia. Kohan também revela sua crescente aproximação, ao longo do tempo, de outras experiências de filosofia com crianças, ou que se nutrem da aproximação a um *devir-criança* (Deleuze), para além de uma infância cronológica.

Nessa perspectiva, o autor não deixa de nos alertar sobre alguns riscos, que podem ameaçar a desafiadora aproximação entre filosofia e infância: idealismos que naturalizam filosofia e infância a partir de um universal para cada uma; usos mercantis; e o dogmatismo associado a uma atitude de tomar para si um lugar moralizante, como instrumento de catequese no interior de uma instituição.

Kohan também nos fala de possibilidades potentes quando na filosofia e na educação nos movemos com o espírito mais aberto, instituinte, dispostos a nos destituirmos de saberes disciplinares e adultícios, em direção às crianças ou às outras infâncias. Quando agimos assim, podemos sofrer atravessamentos e protagonizar experiências, após o que, não voltamos a ser os mesmos de antes, já que uma busca pode nos levar a encontros que quase sempre negam correspondências lineares e biunívocas, e experiências impossíveis de serem antecipadas, sobretudo por nossos roteiros pouco intrépidos. O intempestivo pode então reafirmar o enigmático valor da busca.

Experiência como fissura, a partir da qual, algo de novo pode nascer como ignorância ou saber. Um aprendizado sincero que pode provocar nosso deslocamento de lugares conquistados a partir do quais parece estar definido quem ensina e quem aprende. Confrontos que podem produzir novo pensamento e ação, com os

quais podemos perceber que quando a educação não enseja emancipação intelectual, só pode estar a serviço do embrutecimento.

Walter Kohan coloca-nos diante da força da molecularidade das infâncias, quando se trata do exercício de um pensamento e presença potentes, por parte daqueles que costumam ser apartados dos jogos de poderes adultícios, possibilitando-nos ouvir uma voz própria, que pronuncia palavras que podem afirmar a singularidade de cada um no mundo. Potências que possibilitam aos *infantes* valerem-se de sua palavra e presença para dar testemunho. De filosofia. De educação. De vida. Os escritos de Walter Kohan confirmam que essa é uma das forças afirmativas de educar infantilmente na filosofia.

O texto *Excursos sobre A Villa* (longa-metragem dirigido por M. Night Shyamalan) nos coloca diante da metáfora “*aqueles de quem não falamos*”, e somos provocados pelo autor a pensar em outras e reais condições, onde se operam interdições, estigmas, silenciamentos, apartações, fascismos e genocídios. Por isso, Kohan vai lembrar que a “*A morte tem ciúmes do nascimento*” (p.140). E seguirá afirmando que o desafio “*É apostar na vida. Na vida da infância. De uma infância vital. De uma força afirmativa, falante, outra. O desafio é resistir à morte da vida.*” (p.140).

Desvelando a existência de um aparato que reúne dispositivos e práticas de controle, nos vemos diante da possibilidade de pensar nas semelhanças entre a ficcional Villa e a história que marca o Ocidente, por exemplo, e seus projetos coloniais de conquista de territórios, riquezas e de educação dos povos.

Para finalizar, gostaria de lembrar Lucius, jovem nascido na Villa, cujo único medo é perder o que ama, melhor dizendo, quem ama. O jovem Lucius lembra que “*às vezes não fazemos o que queremos, e os outros não saberão o que queremos*”. Vejo que é isso também que Walter Kohan confronta através de seus escritos e intervenções: o desafio de pensar e praticar uma filosofia e uma educação, através das quais possamos reconhecer o que temos desejado, o que nos faz desejantes, e a força que existe em pronunciar o



RESEÑAS

desejo. Desejos de vida e nascimentos? De uma infância para filosofia? De uma infância para a educação?

Faço, então, o convite para ler, e acrescentar mais um fio, à trama dos textos e das intervenções de Walter Kohan.

Graça Helena Souza  
Rio de Janeiro, 25 de julho de 2011.

---

KOHAN, Walter Omar. *Sócrates: el enigma de enseñar*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2009. (129 p.) ISBN 978-950-786-711-8

---

Corrían los años 80 cuando Walter Omar Kohan iniciaba su carrera de Filosofía en la Universidad de Buenos Aires. Presentaba, entonces, su primer trabajo final en la cátedra de “Introducción a la Filosofía Antigua” que según él podría haberse denominado “Introducción a Sócrates y Platón”. Un dato significativo para quien no sólo trabajó la ética socrática sino que además concluyó su proceso de formación de posgrado a finales de los 90 con un trabajo titulado *Pensando la filosofía en la educación de los niños*. Tesis en la que Sócrates recibía un lugar preferencial como paradigma de un ejercicio filosófico que contribuía a la formación crítica y dialógica de la infancia. Un recorrido que más tarde lo llevaría a concentrar sus estudios en la relación entre filosofía y educación para explorar como educador-moderador diferentes formas de experiencias filosóficas con infantes y como formador de formadores el valor político de esa práctica.

Aquel inicio en el grado y aquel final en el posgrado no sólo delatan razones biográficas por las que Kohan explicita haber sido seducido por la figura socrática sino que además acusan un modo de entrar en relación con la filosofía que atraviesa de principio a fin su ingreso en el filosofar. El trabajo que aquí comentamos fue escrito en la continuidad de su tarea de formación post-doctoral durante su estadía en la Universidad de París VIII entre 2006 y 2007 cuando desarrollaba la nota de síntesis para la obtención del diploma de *Habilitation à Diriger des Recherches* que defendió ante un jurado conformado por Stéphane Douailler, Jacques Rancière, Hubert Vincent, Laurence Cornu y Alain Vergnioux.

Aquella estadía se traduce con este libro en una pregunta aparentemente superficial, tonta, insignificante. Una pregunta que acusa de oídos sordos en tiempos en los que lo que todo el mundo piensa o presupone se ha vuelto contra la vida. *¿Es posible que existan maestros?* y casi sin rodeos inmediatamente responde por aquella maestra dedicada que enseñó a leer en primer grado, el profesor que

influyó en la secundaria para definir una carrera, por los maestros reconocidos históricamente Sócrates, maestro de Platón; Simón Rodríguez, maestro de Bolívar; Sarmiento, maestro de todos los argentinos entre los que podríamos instalar la diferencia de un Francisco Giner de los Ríos en relación a Lorenzo Luzuriaga, o de Pedro Scalabrini como maestro de Carlos Norberto Vergara, etc.

Pero estas respuestas no alcanzan a sortear la sospecha que esa pregunta supone. Kohan pregunta de nuevo *¿es posible que existan maestros en verdad?* Claro que sí, podríamos responder con él. Sin embargo ese “en verdad” incluido en su sospecha instala la cuestión del poder con la que la pregunta adquiere una radicalidad inadvertida en su primera formulación. Lo que pregunta entonces es si ha existido un maestro con todas las letras en el ejercicio del poder pedagógico y, de un modo más general si es posible ser maestro de verdad en el ejercicio del poder docente o dicho de otro modo si se puede encontrar una política deseable al pensar las relaciones entre quien dice ocupar el lugar de quien enseña y quien está puesto en el de quien aprende.

*Sócrates: el enigma de enseñar* despliega esa pregunta a través de una persona de un maestro reconocido por cualquier historia de las ideas pedagógicas: Sócrates. No se trata de pensar cómo enseñar y aprender; si son políticamente correctas estas prácticas o aquellas otras, si son más verdaderas las dialógicas, donde la palabra es más compartida, que otras tradicionales, en las que el profesor prioriza el habla y los alumnos escuchan. Lo que interesa considerar atraviesa diferentes modalidades, está un poco “antes”, de alguna forma, y las distintas estrategias pedagógicas la suponen: *¿es posible afirmar una política –sugestiva, potente, jovial- al ocupar el lugar del maestro?*

Los sentidos políticos de la vocación educativa de la filosofía se exponen en torno a la figura enigmática y paradójica de Sócrates. La puesta en práctica de la filosofía con pretensiones educativas se presenta en términos políticos y con Sócrates de forma enigmática y paradójica.

¿Qué política se afirma para el pensamiento cuando la filosofía se presenta en situación educativa? ¿Qué fuerzas, espacios, poderes del pensamiento pueden ejercerse en la relación entre quien enseña y quien aprende filosofía? Centrar este problema en la figura de Sócrates significa, tal como lo propone Kohan, desplegar esa pregunta en otras ¿qué fuerzas son las que Sócrates dispone para el pensamiento de sus interlocutores en las conversaciones que lleva a cabo con jóvenes y adultos de Atenas? ¿Qué permite y qué impide pensar? ¿Qué transmite y cómo lo hace? ¿Qué circuitos recorre para ello? ¿Qué efectos provoca en el pensar de sus interlocutores, en su relación con lo que piensan, en su manera de considerarse sujetos pensantes? ¿Qué sabe y qué ignora al ocupar un lugar con efectos pedagógicos? ¿De qué manera y para qué se sitúa a la filosofía en ese espacio? ¿En qué medida sus intervenciones permiten o dificultan pensar la transformación de los modos de vida individuales y colectivos?

No se trata de un trabajo sobre las ideas políticas de Sócrates ni tampoco de lo que él pensaba sobre la política. No se trata del modo de ejercer el poder que Sócrates y sus interlocutores habitaron al entrar en relación. El lector no encontrará en este libro una exposición sobre los efectos políticos de una posición como la que ocupa Sócrates al ejercer la palabra con otros. El punto de partida es una paradoja que se presenta en toda relación pedagógica que pretenda afirmar su dimensión filosófica.

Kohan piensa en/con/desde una figura de la que sólo se conservan los testimonios indirectos del discípulo desobediente Platón, del comediógrafo adversario Aristófanes, del cronista historiador Jenofonte, de Aristóteles entre otros. Aún así el libro no tiene pretensiones historiográficas se instala más acá del “Sócrates histórico” y más allá de la “cuestión socrática”. Sin negar interés o valor a otros testimonios, sin despreciar el trabajo de la tradición hermenéutica sino concentrando la atención en elementos afirmados para el problema que le ocupa polemiza con lecturas filosóficas sobre Sócrates que han dejado una marca en la historia de las ideas filosóficas sobre la educación pero también con los presupuestos y el sentido que acompañan esas lecturas.

Leer este libro posibilita de algún modo pensar en su escritura como un diálogo de/en/entre otras lecturas-escrituras en el interior de una escritura. Una escritura que implica bajo la apariencia de una línea de palabras, repeticiones, parodias, ficciones, ecos, máscaras de otras escrituras. Una escritura paradójica en tanto que versa de algún modo sobre la no-escritura. Una escritura que lee en lo no escrito un infinito de escrituras sobre la ausencia de escritura propiamente socrática. En todos los casos se trata de lecturas controvertidas, potentes, filosóficas. Los conceptos y autores trabajados en el libro dan una composición lo suficientemente suculenta para abrir aún más el problema del que se ocupa el texto. Lecturas que atienden diversas dimensiones de la intervención socrática: metafísico-religiosa (ironía), ético-estética (cuidado), cultural-ética (vida), política (igualdad, diferencia), que refuerzan el valor y el sentido del enigma socrático.

Así, es posible encontrar a Sócrates pero también a otros Sócrates. De algunos entre muchos que habitan el campo filosófico surge en la travesía otro Sócrates, más aún, varios Sócrates y quizá uno más entre aquellos y estos.

El texto presenta la dupla Kierkegaard-Foucault y Nietzsche-Rancière para instalar la cuestión de si es *¿Es necesario defender a Sócrates?* o *¿Es necesario atacar a Sócrates?* En cada una de estas partes, en cada una de esta dupla, Kohan invitará a leer a *Lisis*, la *Apología*, *Cármines*, *Menón*, *Eutifrón*, *Alcibiades* y *Laques* en el Sócrates irónico de Kierkegaard, en el Sócrates del arte de existir de Foucault, en el Sócrates de Jenofonte que despierta la furia de Nietzsche contra el socratismo, en la incapacidad de escucha que Rancière denuncia en Sócrates.

En una primera parte S. Kierkegaard y las clases que en 1984 Michel Foucault ofreció en el Collage de France encuentran en Sócrates al precursor del proyecto filosófico que cada uno ha pensado para sí. En la segunda parte y frente al discurso dominante en pedagogía que hace del ateniense una especie de héroe filosófico, Rancière lo sitúa, al contrario como el más peligroso de los embrutecedores en la medida que esconde bajo una máscara emancipadora su

pasión desigualitaria. Con Nietzsche se instala todo lo que el propio proyecto filosófico no debe seguir.

Entiende Kohan que esas cuatro lecturas pueden contraponerse. Lecturas enfrentadas en las que hay más de una política de pensamiento afirmada por Sócrates. Mientras en una ve abrirse con Sócrates un espacio deseable en el pensamiento en tanto que reviste caracteres positivos para sí y para los otros cuando se trata de pensar su proyección educativa, la otra, no puede ver en Sócrates sino las marcas de un largo camino en el que la filosofía se travestirá de antipolítica, de antidemocracia, de antiigualdad.

Reconfigura los términos de una discusión en la que construye, de-construye y re-construye una tradición de lectura y escritura. No es la reconstrucción de una figura o de un pensamiento lo que está en juego en su trabajo ni la producción de verdad sobre ellos sino más bien la posibilidad de encontrar elementos para nombrar un problema a partir de una figura. Como pocos nos enseña, nos permite aprender -con lecturas que en su escritura se tensionan con extravagancia irresoluble- un modo de vincularnos con lo que leemos, un modo de enfrentarnos a las razones que nos llevan a elegir determinado texto y a los sentidos con/en los que leemos a Sócrates en particular y a un filósofo en general, un modo incluso de situarnos en el afecto y en la afección que su propia escritura afirma.

Todo lo cual dispone el lugar para que en un nuevo exegeta, Jacques Derrida, de acogida a la aporía, al enigma, a la antinomia. El filósofo argelino invierte la relación entre Sócrates y Platón a partir de una tarjeta postal medieval en la que Platón dicta y Sócrates escribe. Walter O. Kohan la elige como tapa y epílogo de su libro.

El testimonio de Derrida sobre Sócrates está diseminado en varios textos. Uno de ellos forma parte de un proyecto de pensar el psicoanálisis freudiano teorizándolo a partir de la lógica del postear, de la destinación. Allí, señala Kohan, reúne una serie de cartas personales, escritas entre 1977 y 1979, y publicadas en 1980 bajo el título *La Carte postale*. Entre ellas aparece una tarjeta postal del siglo XIII, obra de Matthew Paris, monje medieval, que Derrida encontró en la Biblioteca Bodleiana de Oxford. “La tarjeta

## RESEÑAS

muestra a Sócrates sentado, agachado, y a Platón detrás, más pequeño, casi en el aire, apoyado en un solo pie, con el dedo índice hacia arriba, justamente indicando, dando una orden, señalando el camino. Sócrates, sentado delante de Platón, está preparándose, mojando su pluma de tinta, en la pose de quien va a comenzar a escribir, tal vez lo que Platón le dicte. Debajo de la pierna derecha de Sócrates asoma una espada: es el pene caliente de Platón que atraviesa la silla y a Sócrates (...)

La postal hace delirar obscenamente a Derrida. Encanta la lectura de Kohan. Afecta definitivamente al lector. Mas que por lo que ella muestra, por todo lo que ella deja encontrar: el negativo de una fotografía que esperó siglos para ser revelada. Una tarjeta que realizaría un sueño, ¿el de Platón? y una pesadilla, ¿la nuestra?

Al terminar de leer el libro quizá estemos en mejores condiciones de pensar las preguntas que dieron lugar a este comentario y que animan la articulación de las voces que *Sócrates: el enigma de enseñar* hace escuchar: ¿existen los maestros? ¿es posible ser un maestro de verdad? ¿para qué ejercer el poder de/al/para enseñar (y aprender) filosofía? Kohan invita con estas preguntas a un recorrido iniciado en *Infancia. Entre Educação e Filosofia* (Belo Horizonte: Autêntica, 2003) y en *Infancia, política y pensamiento* (Bs. As.: del estante, 2007) cuyos ecos se anticiparon en la revisión crítica del proyecto de filosofía para niños que tuvo lugar en *Filosofía para crianças* (RJ: Vozes, 2000) y *Filosofía con niños* (Bs. As.: Novedades Educativas: 2000) entre otros libros. Se trata nada más y nada menos de un trabajo descolonizador del pensamiento consigo mismo.

Mariana Alvarado  
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

---

LÓPEZ, Maximiliano. *La Comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires, Noveduc, 1999.

---

Hacer “filosofía *con* niños” no tiene que ver con enseñar historia de la filosofía, sino con un tipo de intervención consciente y premeditada que hace de la filosofía una experiencia. El profesor estadounidense Matthew Lipman creó, durante los años sesenta, un método complejo e interesante para dar consistencia a lo que más tarde fue conocido como “filosofía *para* niños” (FpN)<sup>1</sup>. Hacia 1968 preocupado por el bajo nivel con que los estudiantes ingresaban a la universidad en el área de su competencia, lógica, decide escribir un texto para lectores de 12 a 13 años con el que quiso llevar a la práctica la idea de que los jóvenes pensarán por sí mismos. *Harry Stottlemeier’s Discovery* fue el primero de una serie de textos que hoy definen el currículo de FpN. Una apuesta a la filosofía como programa que en su versión tradicional propone lecturas para lograr un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (*caring thinking*) en discusiones filosóficas desde los 3 hasta los 18 años.

Una educación para el pensamiento que enfatiza la razonabilidad como capacidad al mismo tiempo lógica, ética y política para ser modificado por el pensamiento del otro cuando ofrece argumentos consistentes en una discusión democrática. Desde el pragmatismo de John Dewey la perspectiva lipmaniana propone transformar el aula en una “comunidad de indagación”, a la historia de la filosofía occidental en novelas filosóficas y a los maestros, sin formación en la historia de la filosofía, en moderadores con planes de discusión. Dispositivos pedagógicos para tornar más dialógicos, razonables y democráticos a los niños y reproducir en el contexto escolar la forma de discusión propia de las comunidades científicas.

1 Novedades Educativas ha publicado “Kío y Agus” (M. Lipman), “Pixi” (M. Lipman), “El descubrimiento de Ari Stóteles” (M. Lipman), “Filomeno y Sofía” (Gustavo Santiago), “El libro de las tortugas” (Gustavo Santiago), “En la tierra de los dinosaurios” (Gustavo Santiago).



La idea de una educación para, por y a través de la experiencia es uno de los elementos fundamentales que Lipman toma de Dewey para descentrar al currículum escolar e instalar la propia vida de los chicos, sus propios intereses, la relación entre lo que piensan, lo que discuten y su experiencia vital concreta como elemento fundamental del programa. Instalada la filosofía como eje vertebrador del currículum escolar, como tentativa de reforma del sistema educativo, FpN supone que llegar a ser pensantes requiere de aprender a pensar, pensando.

La recepción de los ocho programas (con una novela y un manual cada programa) que conforman el currículum espiralado de Filosofía *para* Niños de Lipman en América Latina estuvo conducida por una profunda crítica respecto a la inadecuación de las novelas creadas por él para el trabajo en el aula en nuestras latitudes. Los esfuerzos de traducción y adaptación de las novelas a un contexto propio y de renovación y ampliación del currículum estuvieron acompañados por trabajos que llevaron esa crítica a la reelaboración de supuestos teóricos y metodológicos. En este sentido, es posible identificar un doble movimiento alrededor de FpN. Por un lado, se evidencia la intención de aplicación desde la renovación y ampliación del programa aunque ajustada a los supuestos lipmanianos. Por otro, una nueva perspectiva surge del puño de Walter Kohan, quien en vínculo con otros pensadores iberoamericanos<sup>2</sup> trastocan profundamente la propuesta de Lipman dando lugar a lo que hoy se conoce como “Filosofía *con* niños”. Reformulación teórica que adquiere cada vez mayor alcance e importancia conti-

2 Hacia 1990 es posible vincular a estos esfuerzos los de Gloria Albornés, Stella Acorinti, Andrea Pac, Ricardo Sassone, Vera Waksman desde Buenos Aires, entre muchos otros que desde el interior del país han generado nuevas líneas de reflexión en torno a cuestiones tales como la diferenciación entre filosofía y filosofar, el sentido de la educación, el enseñar y el aprender, el lugar de la infancia, los encuentros entre infancia y filosofía e infancia, filosofía y educación, así como los modos de establecer relaciones con el otro (niño, joven, adulto, extranjero), los usos del lenguaje, la construcción del conocimiento, las comunidades de discusión, las alternativas de pensamiento y los pensamientos alternativos, entre otras.

mental a través de “experiencias de formación” que reduplican entre formadores lo que es posible entre infantes<sup>3</sup>.

Un giro sutil que, a juicio de Maximiliano López<sup>4</sup>, radicó en la sustitución del concepto de “experiencia formativa” que Matthew Lipman toma de Dewey, por el de “experiencia trágica” acuñado a pensadores contemporáneos como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Gilles Deleuze.

Sin persistir en la crítica al currículo de FpN, ni en el análisis pormenorizado de la obra de Lipman, ni en la tarea de profundizar en el concepto de experiencia de John Dewey, ni en la apropiación que de él hace Lipman, con *La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*, López se anima a pensar de otro modo un término viejo, el de “experiencia” que, ahora, operando en un campo diferente lo expulsa fuera de la obra de Lipman hacia la de los filósofos de la diferencia: Nietzsche, Foucault y Deleuze.

Quiere, supuesto Lipman y ajeno a una apología de lo que sería una posición alternativa, instalar algunos elementos de la propuesta de FpN en el marco de una comprensión diferente de lo que significa pensar esa sustitución conceptual y desarrollar algunas de sus consecuencias hacia lo que es conocido como FcN. En clave deleuzeana se propone nombrar un problema a partir de conceptos diferentes y, hacerlo estallar.

En la primera parte “Presentación de los términos experiencia y pensamiento” explora el proceso que la introducción de “experiencia trágica” inauguró en el trabajo filosófico con niños. La

3 Cuenta de ello dan los cursos, seminarios y congresos que año tras año se renuevan a nivel provincial, nacional e internacional.

4 El autor es argentino radicado en Brasil. Especialista en Enseñanza de la Filosofía por la Universidad de Brasilia y magíster en Educação por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Se desempeña como profesor en la Universidad Federal Fluminense, en el estado de Río de Janeiro, Brasil. Ha estado vinculado desde sus inicios en la práctica docente a experiencias de filosofía con niños tanto en Argentina como en Brasil. Autor de diversos artículos en los que establece conexiones entre filosofía, educación e infancia.

relación mediada entre conciencia y naturaleza que surge en el horizonte de la filosofía occidental con los filósofos de la sospecha – Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud y Karl Marx – y que rompe con la filosofía de la conciencia propia del pensamiento hegeliano, es el eje desde el que articula los capítulos destinados a los filósofos de la diferencia. En la segunda parte “El trabajo filosófico con niños a partir de los conceptos de experiencia y pensamiento” atiende a las cuestiones que aquella sustitución ha permitido pensar, pero sobre todo hacer. López entiende que es posible intentar construir técnicas y procedimientos que permitan generar las condiciones en las que sea posible vincularse con un cierto tipo de actividad filosófica que propone un filosofar como “experiencia trágica”. Se trata de construir un camino que propone “un encuadre”, “una actividad”, “signos”, “preguntas” como estaciones de un recorrido en el que el coordinador de la experiencia conducirá hasta donde las palabras dejan de ser cliché.

En la constitución moderna del concepto de “experiencia trágica”, de acuerdo a la lectura genealógica que López construye desde Roberto Machado, señala tres momentos que luego pone en relación a partir de problemas atravesados por las resonancias de unos en otros trabajadas en los escritos. El primero, dado por la distinción entre lo bello y lo sublime aparecida en la *Crítica del juicio* de Immanuel Kant. El segundo, apunta más allá de las fronteras de lo bello y lo sublime en lo dionisiaco de *El origen de la tragedia*. Foucault y Deleuze constituyen un tercer momento en el que la tradición francesa retoma cuestiones desarrolladas por Nietzsche que López detecta en *Las palabras y las cosas* y en *Diferencia y repetición*.

En adelante López construye un “mapa” para la “filosofía con niños” cuyas coordenadas se enredan en dicotomías – los cuerpos o los incorpóreos, Sócrates o Dioniso, forma o fondo, saber o pensar, razón o locura, cronología o intensidad, lo bello o lo sublime, lo instituido o lo instituyente, identidad o diferencia, transmisión o sentido, *chrónos* o *kairós*, institucionalización o creación, historia o arqueología - que inevitablemente sitúan al lector-formador frente a la urgencia de operar selectivamente y de colocarse

#### RESEÑAS

a sí mismo, a su práctica, a lo que en ella hay de enseñar y aprender, a la institución en la que se instala su cotidianeidad como problema. Esto es, nos arroja un “mapa” como signo exterior que fuerza a pensar porque dispone a establecer otra relación con ese signo, con los sentidos que abre, con la abertura a la creación de mapas propios.

En síntesis, fabrica conceptos para crear un problema que arroja a la invención de conceptos, a la determinación de problemas y a la transformación de lo que devenimos. Expulsa a la acción. Lanza a la experiencia de un pensar. Quizá con ello pueda instalar una pregunta que hace tiempo le preocupa ¿qué significa pensar? Quizá en ello podamos darnos un pensar propio. Quizá a partir de ello sea posible ayudar a su nacimiento o asistir al momento en el que la propia palabra sea pronunciada.

Mariana Alvarado  
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

---

Thorne, Carlos: *Yo, San Martín*. Prólogo de Abel Posse. Madrid, 2011.

---

Agradezco a mi viejo amigo Carlos Thorne el haberme elegido como presentadora o comentarista de su libro *Yo, San Martín*. Conozco su trayectoria, su talento, sus trabajos históricos y literarios. Sus novelas *Papá Lucas*, *El Señor de Lunahuaná*, *El encomendero de la adarga de plata*, tomaron el rumbo de la novelización americana que enlaza tiempos y espacios en una tarea de comprensión de nuestra realidad, revelándolo como un gran intérprete de la historia y un señor del estilo.

Pero en su camino de hijo del Perú se hallaba sin duda este personaje que a todos los sudamericanos nos pertenece: José de San Martín. Un gran novelista encontró a su héroe, y en tal sentido comparto lo asentado por otro grande de nuestras letras, Abel Posse, en su breve prólogo: Escribir esta novela poética estaba seguramente en su destino. Hay en efecto algo destinal en este encuentro del escritor con un personaje al que puede dar carnadura porque ha pasado por los filtros de su propia interioridad. Captar, recrear, comprender, es sin duda más importante que discutir o analizar. Tal el acto del novelista, amoroso en esencia, que nos aboca como lectores al difícil discernimiento de las fibras del escritor entremezcladas en el retrato de su personaje.

Y debía ser en el Perú, a mí ver, donde se emprendiera esta tarea de plena recuperación del héroe histórico, no en la Argentina –donde hace poco tiempo se escribió una historia infamante– ni en Chile, Bolivia o el Uruguay, también ligados a la gesta emancipatoria del Capitán. En el Perú que conoció a San Martín en el apogeo de su gloria, que lo veneró como gobernante y de él recibió gestos, leyes e iniciativas de conductor y de maestro. Con ese reconocimiento colectivo viene enriquecido Carlos Thorne cuando aborda, con el esfuerzo del historiador, el amor del discípulo y la destreza del escritor maduro, esta empresa novelística. Arduo ha sido desbrozar los documentos, cartas, actas y testimonios de distintos archivos y repositorios. Pero más difícil era descongelar ese material, insuflarle vida, pasión, aliento, hacer-

lo sensible y creíble para nosotros los lectores, descubrir su cuota de verdad y humanidad.

Carlos Thorne se impuso ese desafío: ser leal a la documentación existente, y servir a esa otra verdad más honda de lo histórico, esa que no figura en el museo ni en las actas notariales. Porque es tarea poética, es decir de escritor, esa comprensión profunda de lo histórico que insume necesariamente al novelista porque es una tarea que llamaría -sin caer en tecnicismos- de la inter-subjetividad, del encuentro, del descubrimiento del otro en el sí mismo, o del sí mismo en el otro.

Pero dejemos estas disquisiciones y abordemos esta obra excepcional, que nos acerca a un San Martín anciano, próximo a la muerte -el escritor se ha preocupado de asentar la fecha: 2 de agosto de 1850- que arrastra una silla para sentarse frente al mar, recordando su vida. Y se produce el milagro, podemos escuchar su voz, esa voz de viejo todavía aguerrido, la voz del padre, el joven, el militar, el galán, el esposo, el soñador, el conductor.

*En esta soledad he sentido el aullido de la muerte* dice Don José, acariciado por la brisa marítima que hace ondular su poncho americano. Un San Martín sin rencores, transfigurado, ecuánime, va a desplegarnos los recuerdos de su vida, desde el Yapeyú de la niñez hasta el destierro en la bella Francia.

En 15 capítulos sabiamente administrados, Carlos Thorne va desgranando los años de San Martín desde que sale de España -de la España por la que ha luchado- con pasaporte inglés, pasando por encuentros, batallas, sufrimientos, saraos, e intimidades, hasta el presente de su lúcido final.

La rememoración, para los antiguos, adquiría el carácter de lo sagrado. El encuentro con el devenir, en la intención de recapturar lo esencial, rescatándolo del deterioro, era una actividad constituyente de la persona, un triunfo contra el olvido. En este caso aparecen en el horizonte dos móviles: asentar algunos hechos y juicios que responden a la necesidad de dejar un testimonio, y ajustar cuentas consigo mismo, como lo hace todo buen cristiano, en la proximidad de la muerte.

Una voz castiza y sin alambicamientos, una voz argentina, sudamericana, peruana si cabe, nos acerca ese devenir en momentos fulgurantes y variados, públicos e intimistas. Una voz que asume plenamente la primera persona del título, o la segunda del monólogo interior, del hablar consigo mismo. Voz que sin perder la universal riqueza del español, acusa los matices de la irrenunciable patria sudamericana del personaje, y de la reconocible patria del autor que hace gala de una sobria riqueza idiomática. Es muy bello recuperar el idioma en su versión prístina, expresiva, carente de empaque; ese idioma, el castellano americano, que hoy es maltratado y empobrecido en nuestras grandes ciudades.

El yo del monólogo interior, en alternancia con el tú que lo interpela, nos va llevando con sutiles matizaciones a los diferentes momentos de la vida del héroe, y en cada uno de ellos surge un presente que anima la escritura y hace vívidas las escenas ante nuestros ojos. Ello ofrece oportunidad para la inserción ocasional de otras voces, preguntas y respuestas que otorgan vivacidad al relato.

Daré un ejemplo: *“Tú habías trepado en las jarcias y ayudado a desplegar la vela de la verga mayor del palo de proa, para recibir mejor el viento, también habías ayudado junto con Holmberg y Arellano a desaguar la cubierta grasosa del pañol. El cocinero trae un frasco de higos secos, el capitán los ofrece con mucha cortesía, primero a Doña Carmen y luego a ti. Es la víspera del 25 de febrero de 1811 y tú mañana cumplirás 34 años”*.

Van sucediéndose los momentos del pasado y las detenciones del presente, que integran un itinerario público y un recorrido personal, sin presentarse separadamente. Pero sobre todo va desplegándose ante nuestros ojos la personalidad moral de José de San Martín, su perfil interior no eminente ni marmóreo sino sencillamente humano, atravesado por algunos errores y debilidades pero en lo fundamental, tocado por la grandeza. No son los intereses personales ni los apetitos mundanos los que movilizan a este hombre austero, soñador, algo triste, sino su raigal amor a la Patria y su aceptación del destino. Esta aceptación, de carácter religioso, siempre desborda la voluntad individual: es un pacto tácito del

hombre con la Providencia divina. El lector percibe este pacto destinal que otorga fuerza al personaje en medio de sus contingencias y flaquezas. Siente la proximidad afectiva del nombre que ha obedecido a un llamado, y se mantuvo ajeno a la solemnidad, el orgullo y el engolamiento de los mediocres.

El cuerpo frágil es azotado por dolores y enfermedades, que sólo la fuerza del carácter es capaz de ordenar y sobrellevar.

Y se dice a sí mismo: *Tú no puedes olvidar que naciste en una reducción de indios donde los jesuitas cultivaron hermosos hierbales, huertos y muchos jardines, y que lo lograron domando la feracidad de estas tierras, merced a la disciplina que corrige las pasiones.* Esa voz interior es un yo ético que le habla continuamente en la hora última, organizando la totalidad de sus recuerdos y haciendo vivo el testimonio de una vida cumplida. Es en cierto modo una introspección y una defensa, el testimonio de haber respondido plenamente a la vocación.

Y pasa revista a la condición moral de los otros, al débil patriotismo de algunos funcionarios, a la ambición de otros, a la vanidad de embajadores y militares que trataron con él, obstaculizaron sus planes, mezquinando a veces los recursos, accediendo a medias a su obstinación. El lapso, no muy largo, de los servicios de San Martín a la Patria, es repasado con ayuda de cartas y documentos que el novelista supo animar y reinterpretar.

La pregunta es una modalidad que se reitera en el discurso de Carlos Thorne, y con toda evidencia es algo más que un recurso retórico.: es la expresión de juicios no definitivos, de cuestiones morales e históricas no totalmente resueltas. Hay asuntos que la propia historia ha dejado abiertos, mostrando que la vida humana no es un teorema matemático y que la grandeza no es ajena al error y la labilidad del hombre.

Como lectores, compartimos el punto de vista del soldado, el héroe doliente que exige al máximo sus fuerzas corporales, el esposo, el hombre sensible a la sollicitación de algunas mujeres, el solitario, el hombre de gobierno tanto en Mendoza como en el Perú. Vemos nítidamente a San Martín en los años en que le tocó



actuar, conocemos una vez más las incomprensiones que sufrió, las causas profundas que lo llevaron al destierro.

Y también conocemos al filósofo introspectivo -entretejido entre Carlos Thorne y José de San Martín- que reflexiona con la sutileza de un Pascal o un Montaigne sobre la inteligencia y las pasiones, sobre la diversa y contradictoria condición humana, sobre la fidelidad a una tierra, sobre el amor, la libertad y el pecado, sobre el enigma del tiempo.

Las olas del mar septentrional y la brisa del atardecer vuelven como estribillos poéticos en ese largo y diversificado monólogo del héroe ya casi descarnado, que deja su testimonio. Thorne ha desnudado la personalidad de San Martín y ha novelado su vida a partir de la técnica de la remembranza, sin eludir espinosos tramos de su gesta, e incluso el delicado tema del encuentro de Guayaquil en que se enfrentaron los Libertadores. Todo desfila en un discurso más lírico que épico, que si bien hace lugar a descripciones realistas de batallas o aprestos pronto los envuelve en la mirada de un capitán que denuncia la inmoralidad de la guerra.

La narración se diversifica en diálogos, hace lugar a otros sujetos, inserta cartas históricas y otras inventadas, al menos una. Conoce nuestro amigo el papel heurístico de la imaginación que otorga valor a la actividad del escritor en aquellos huecos donde ha faltado el documento, y se ejerce aún sobre el documento mismo, al recrearlo imaginariamente.

José de San Martín, desprendido del bronce, alcanza extraordinaria estatura moral a partir de su introspección rememorante y filosófica. Establece, sin pregonarlo, un claro contraste con figuras históricas penetradas por la soberbia o el afán de poder. La obra literaria siempre es leída desde el presente del lector, siempre es reconocida desde el marco de la historia presente.

Carlos Thorne nos condujo a lo largo de veinte años en que su personaje estuvo vivo y actuante en América, pero nos libra a su incorporación desde el siglo XXI, desde nuestro ahora difícil y conflictivo. Tal el triunfo hermenéutico de la novela sobre la historia documental. Siempre será la suya una lectura personal de la his-

#### RESEÑAS

toria, una lectura comprometida, silenciosamente opinante, que reclama del lector una respuesta. Así el texto, cuyo nombre quiere decir tejido, se convierte también en un entretejido de subjetividades, la del autor, la del personaje en este caso histórico, la del lector, convocado a su turno. No se trata pues de texto como cosa dispuesta al análisis sino de un juego conversacional entre sujetos.

Mucho más podríamos decir de esta obra magnífica y oportuna, iluminadora, provocadora. Pero deberemos escuchar a otro gran novelista – Abel Posse- también abocado en su labor a sucesos y a personajes históricos, que seguramente hallará en ella otros aspectos dignos de atención.

Sólo me queda agradecer al consumado escritor, historiador y amigo esta obra nacida de su amor a la verdad y a la patria americana, que compartimos.

Graciela Maturo  
Buenos Aires, Argentina.

---

Follari, Roberto. *La alternativa neopopulista*, Bs. As.  
Edit. Homosapiens, 2010.

---

El libro del amigo Follari se incorpora a una importante reflexión socio-política que se abre paso en América Latina en medio de toda clase de ruidos: los que provienen de los viejos prejuicios académicos; los que están asociados a la estigmatización neoliberal; los ruidos que produce en cierta intelectualidad cualquier alusión a lo popular. Poner en la agenda del debate teórico el tema del populismo es de suyo un atrevimiento en tiempos en los que el cientificismo del mundo académico sólo se entretiene haciendo encuestas y análisis comparativos de cualquier cosa. Este libro camina en otra dirección, justo por las aguas de las interrogaciones sobre lo que está aconteciendo en experiencias tan singulares como Venezuela, Bolivia o Ecuador.

Ya el intelectual Ernesto Laclau (*La razón populista*) había marcado un surco importante en este debate esforzándose por deslastrar estos conceptos de una impronta coyuntural demasiado pesada a la hora de pensar la política en Latinoamérica (la experiencia del peronismo, por ejemplo) Roberto Follari no se ahorra esta estación del debate; en consecuencia, propone un diálogo crítico con los análisis de Laclau para despejar otros perfiles en la lectura del “neopopulismo” que parece emerger como una alternativa en estos laberintos del continente.

Desde luego, estos escenarios no surgen de la nada. Los antecedentes históricos y la propia dinámica del capitalismo globalizado sirven de trasfondo para una mejor comprensión de una América Latina demasiado previsible: en su proverbial subordinación a todas las formas de colonialismo, en su cuasi inviabilidad como Estado-Nación, en las calamidades de una “lumpenburguesía” que ni siquiera se ha sabido plantar en la defensa de sus elementales intereses de clase frente al capital transnacional. De esta singular *melange* político-cultural han ido surgiendo experiencias heterodoxas como las que observamos hoy en países como Venezuela, Bolivia o Ecuador (con singularidades tal vez intransferibles, pero con hilos conductores que les aproximan históricamente).

El amigo Roberto Follari consagra buena parte de su esfuerzo a desmontar la batería de prejuicios intelectuales con los que se percibe de entrada el imaginario populista. Consciente de la dificultad de recorrer un *constructo* ideológico difuso y en permanente reconstrucción, se desplaza con sus propias preguntas hacia la búsqueda de salidas a los clásicos atascos del espacio público latinoamericano. No se trata de un manejo “científico” de los procesos políticos de la región en el que la politología desplegaría su arsenal explicativo. Tampoco la mirada curiosa de un analista externo que observa ese neopopulismo con grima y escozor. Diría que el texto traduce una cierta apuesta -con razonables dudas, desde luego- sobre las posibilidades de un camino diferente a la vulgata neoliberal, tanto en lo atinente a las formas de abordaje de este fenómeno, como en lo que concierne al significado propiamente político de lo que se juega en estas experiencias.

La decadencia del pensamiento de la avieja izquierda no ayuda mucho en esa dirección. Un marxismo silvestre cargado de escatologías teóricas está muy lejos de poder hacerse cargo de estas irrupciones. Una derecha rupestre que utiliza “populismo” como estigma en la diatriba politiquera tampoco está en condiciones de entender siquiera de qué se trata (un mentor tan laureado como el señor Mario Vargas Llosa sigue estrujando el trapo del “populismo” como una afrenta a la tradición liberal en América Latina. Eso indica que Roberto Follari está obligado a moverse a pulso en medio sospechas e incomprensiones que están a flor de piel en las trivialidades mediáticas de la política.

Por fortuna lo que tenemos entre manos es un libro y no una postal de buenos recuerdos. Este esfuerzo intelectual no tiene nada de gratuito. Al contrario, está en correspondencia con lo que ha sido la pauta ético-política de su autor a lo largo de estos años. Celebremos su entereza y acompañamos su apuesta.

Rigoberto Lanz  
CIPOST, UCV, Caracas, Venezuela.



---

## Normas para la presentación de trabajos

---

### 1. Filosofía

La Revista de Artes y Humanidades UNICA es el órgano de difusión periódica de artículos arbitrados de la Universidad Católica “Cecilio Acosta”; cuya esencia es el hombre y lo humano; y su misión, la trascendencia y la pertinencia social. Una publicación que, cuatrimestralmente, se convierte en “el lenguaje y la voz propia de la Universidad; la voz silente de la inteligencia y la cultura que interpela al mundo a través de la palabra”. El propósito de la Revista de Artes y Humanidades UNICA -y de nuestra universidad- es convertirse, a la vez, en espacio y momento para el debate crítico y la problematización del proceso de construcción del conocimiento en el campo de las Ciencias Humanas o Sociales; especialmente de las áreas académicas que convergen y divergen en las diferentes carreras de la UNICA, y sus menciones.

### 2. Secciones

La Revista de Artes y Humanidades UNICA consta de tres secciones. La primera, **INVESTIGACIONES**, recoge los resultados de investigaciones provenientes de instituciones públicas o privadas, o aquellos trabajos personales que, por su significación, constituyan aportes al saber humanístico. La segunda, **ENSAYOS**, es de carácter *libre*. Los trabajos publicados en esta sección pueden ser presentados bajo cualquier método de citado y sin los resúmenes correspondientes. Por lo demás, están sujetos al arbitraje y al resto de los parámetros exigidos por esta publicación. La tercera parte, múltiple y diversa, se denomina **MISCELANEAS** recoge, además de recensiones, entrevistas, obituarios, diálogos y opiniones, *Honoris Causa*, Discursos de Orden, sobre todo tipo de publicaciones, notas sobre los diferentes premios de Arte y Literatura, de Venezuela y el mundo; esta sección se actualiza, con cada número, el Índice Acumulado de la Revista de Artes y Humanidades UNICA y la lista de las publicaciones de la Universidad Católica Cecilio Acosta.

### 3. Los Autores

En una página independiente del trabajo, el autor o los autores indicarán su nombre y los dos apellidos, así como la dirección postal (de habitación o universidad, fundación, instituto o centro de investigación), teléfonos y correo electrónico. Señalarán, de igual modo, la fecha de culminación del trabajo y su naturaleza o condición; es decir, si se trata de un Proyecto de Investigación concluido o en proceso; si es producto de una reflexión personal o de un trabajo institucional. Anexarán, además, un resumen curricular.

### 4. Contenido

Los trabajos presentados a la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** abarcarán todo lo relacionado con el campo del saber humanístico: de las HUMANIDADES, se amplía a la Comunicación Social; la Lingüística y la Literatura; y al área de la Educación, la Filosofía, la Teología, las Ciencias Sociales o Humanas en general como la Politología, Sociología, Historia, Antropología, Psicología, Geografía, Economía. También abarca todo lo relacionado con el campo ARTE que, en su acepción más amplia y desde una vi-

## NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

sión múltiple y diferenciada de la historia y la cultura, comprende desde las denominadas Bellas Artes hasta todo tipo de manifestaciones artísticas -reconocidas académicamente o no- de los diferentes pueblos del mundo; e incluye el estudio sobre los Museos, la Musicología y el Diseño Gráfico.

La **Revista de Artes y Humanidades UNICA** recoge esta multiplicidad de saberes y comprende los aspectos teóricos de las Ciencias Sociales o Humanas, así como los procesos estructurales y/o coyunturales del acontecer humano.

### 5. Redacción

5.1 La Revista de Artes y Humanidades UNICA sólo considerará para su publicación los trabajos inéditos y que no hayan sido propuestos simultáneamente en otras revistas. La recepción de los trabajos se realizará durante todo el año.

5.2 Los trabajos deben ajustarse a la orientación temática de la revista. La Revista de Artes y Humanidades UNICA sugiere a sus colaboradores la construcción de textos escritos sencillos y párrafos breves, que expresen, no obstante, profundidad teórica, rigor científico y claridad expositiva. Los títulos deben ser originales, sugestivos y breves. El título no excederá de ocho (8) palabras.

### 6. Estructura

Los trabajos deben presentar un resumen de entre 130 a 150 palabras o 10 líneas; estará escrito en español e inglés y será acompañado de cuatro (4) palabras clave. Al igual que el resumen, el título del trabajo será presentado en español e inglés. La estructura de los trabajos (investigación y ensayos), será: Introducción, Desarrollo o Argumentación y Conclusiones o Consideraciones Finales. Se recomienda el uso de subtítulos a lo largo del desarrollo o argumentación, y el empleo del sistema decimal, comenzando desde el primer subtítulo con el número 1. La introducción y las conclusiones no se enumeran. Las citas textuales se presentan entre comillas y no mediante cursivas u otro tipo de remarcado. Las citas breves se mantendrán dentro del párrafo y las que superen las cuatro líneas se separan con márgenes más amplios (un centímetro más a cada lado), a un espacio y sin entrecorillado.

### 7. Formato

Los trabajos se entregarán impresos: un original y tres ciegos; y en un C.D con el texto levantado en Microsoft Word. También puede enviarlo al correo [revista@unica.edu.ve](mailto:revista@unica.edu.ve), pero esta opción sólo sustituye la entrega del C.D, previa confirmación de la recepción del correo. Los colaboradores que no puedan entregar los artículos personalmente, deberán enviarlos en un sobre manila debidamente identificado, a la dirección de la revista señalada al final de las normas.

### 8. Extensión

La extensión de los trabajos debe ser de un máximo de 25 cuartillas y un mínimo de 10 para los Artículos de las INVESTIGACIONES; de 15 a 8 para las CONFERENCIAS y ENSAYOS; y de una o tres para las MISCELANEAS. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta, impresos por una sola cara, con numeración continua y con márgenes de 3 centímetros a cada lado. El texto se presentará a espacio 1.5, en fuente Times New Roman, tamaño 12.

### 9. Referencias y Citado

Las **Referencias** (bibliográficas, hemerográficas, orales y/o documentales) serán presentadas bajo el sistema APA. Las citas bibliográficas incluidas en el texto se deben realizar por apellido de autor y año, por ejemplo: (Martínez, 2005). Cuando la cita es textual debe apare-

## NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

cer apellido del autor, año y el número de la página. (Martínez, 2005: 56), en caso de varios autores (Martínez et al, 2005:24). Para citar varias páginas continuas deben separarse por el guión (Martínez, 2005:24 – 56); cuando la cita es de páginas aisladas, no continuas deben separarse por una coma, (Martínez, 2005: 12, 33, 46, 67). Se utilizarán las notas a pié de página sólo para comentarios y no para referencias bibliográficas.

Las referencias bibliográficas deben aparecer al final del trabajo con los datos completos de los autores citados en el contenido. Se deben disponer en orden alfabético, atendiendo al primer apellido del autor. Si se hace referencia a más de un trabajo del mismo autor, pero publicado en años diferentes, se hará por orden cronológico descendente de los años de publicación, atendiendo al siguiente orden: primer apellido del autor en mayúscula (coma); inicial del primer nombre (punto). Entre paréntesis año de publicación; título del libro, o del capítulo del libro o artículo de la revista seguido de la palabra *en*; editorial (punto). Lugar de la publicación. Ejemplo: BARBOZA, M. (2002) *La lingüística moderna*, Editorial Metro. Venezuela. Las referencias tomadas de Internet deben contener el apellido y nombre del autor (como se explicó arriba), entre paréntesis año de publicación. Título. Mes, día, año, dirección en Internet en que se efectuó la consulta. Por ejemplo: BARBOZA, M. (2004). *Reflexiones sobre la Lingüística moderna*. Obtenida en Enero, 25, 2009, de [www.linguistica.com](http://www.linguistica.com).

Si no aparece el año de publicación colocar entre paréntesis (n.d.) por ejemplo: BARBOZA, M. (n.d.). *Reflexiones sobre la Lingüística moderna*. Obtenida en Enero, 25, 2009, de [www.linguistica.com](http://www.linguistica.com).

### 10. Arbitraje

Los trabajos serán sometidos a la consideración de un equipo de especialistas o Cuerpo de Arbitraje mediante el procedimiento conocido como Par de Ciegos: los árbitros y los autores o colaboradores no conocerán sus identidades respectivas. La aprobación o no del trabajo para su publicación por parte del Consejo de Árbitros se hará de acuerdo a criterios de fondo y forma. FONDO o contenido: pertinencia, originalidad, relevancia, aportes, metodología y demás aspectos señalados en los numerales 1 y 4 de estas **Normas para la presentación de trabajos**. FORMA: estructura, citado, referencias y lo expresado en los diferentes numerales. La Dirección de la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** comunicará al autor o autores los resultados del arbitraje, especificando si el trabajo se publica o no, o si la publicación será efectiva posterior a las modificaciones que sugiera el Cuerpo de Arbitraje.

### 11. Otros requerimientos editoriales

La Revista se reserva el derecho de hacer a los trabajos -luego de haber sido aprobados por el Consejo de Árbitros- las correcciones de estilo que considere pertinentes, con la garantía de respetar al autor y su trabajo. No se facilitarán pruebas a los autores ni se devolverán originales. La Dirección de la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** decidirá sobre aquellas circunstancias no consideradas por esta normativa.

### 12. Recepción de trabajos

La Revista de Artes y Humanidades UNICA recibe trabajos o contribuciones durante todo el año. Los trabajos se remitirán al Editor de la Revista en la Oficina de Investigación y Postgrado. Bloque C. Planta Alta.

*UNIVERSIDAD CATÓLICA CECILIO ACOSTA. Corredor Vial Universidad Católica Cecilio Acosta. Urbanización LA PAZ, II etapa. Calle 98 con Avenida 54A. N° 54-76. Apartado Postal: 1841. Teléfono: (58 0261) 3006890. Maracaibo-Estado Zulia, Venezuela.*



---

## Standards for the Presentation of Works

---

### 1. Philosophy

The Journal of Arts and Humanities UNICA is the organ for periodic diffusion of arbitrated articles from the Catholic University "Cecilio Acosta," whose essence is man and what is human and his mission, transcendence and social pertinence. Every four months, this publication becomes "the University's own language and the voice, the silent voice of intelligence and culture that questions the world through the word." The purpose of the Journal of Arts and Humanities UNICA -and of our university- is to become both a space and moment for critical debate and the problematizing of the knowledge-building process in the field of human or social sciences; especially the academic areas that converge and diverge in the different fields of study at UNICA and their majors.

### 2. Sections

The Journal of Arts and Humanities UNICA consists of three sections. The first, **RESEARCH**, collects research results coming from public or private institutions or those personal works that, due to their significance, constitute contributions to humanistic knowing. The second, **ESSAYS**, has a free character. Works published in this section can be presented using any citation method and without the corresponding abstracts. Nevertheless, they are subject to arbitration and the rest of the parameters required by this publication. The third part, called **MISCELLANEOUS**, is multiple and diverse and brings together, in addition to reviews, interviews, obituaries, dialogues and opinions, *Honoris Causa*, Discourses of Order regarding all type of publications, notes on different prizes in Art and Literature in Venezuela and the world; with each number, this section updates the Accumulated Index for the Journal of Arts and Humanities UNICA and the list of publications at the Catholic University Cecilio Acosta.

### 3. Authors

On a page separate from the work, the author or authors should indicate their first names and two last names, as well as their postal address (home or university, foundation, institute or research center), telephones and email address. Likewise, they should point out the date on which the work was finished and its nature or condition, that is, whether it deals with a research project that has concluded or is in process, whether it is the product of a personal reflection or an institutional work. They should also annex a summarized curriculum vitae.

### 4. Contents

Works presented to the **Journal of Arts and Humanities UNICA** encompass all that relates to the humanistic field of knowledge: the HUMANITIES, including Social Communication; Linguistics and Literature; the areas of Education, Philosophy, and Theology; the Social or Human Sciences in general, such as Political Science, Sociology, History, Anthropology, Psychology, Geography, and Economy. They also include everything related to the field of ART that, in its broadest conception and from a multiple and differentiated vision of



## STANDARDS FOR THE PRESENTATION OF WORKS

history and culture, includes the Fine Arts with all types of artistic manifestations – academically recognized or not – of the different peoples of the world, including the study of Museums, Musicology and Graphic Design.

The **Journal of Arts and Humanities UNICA** gathers together this multiplicity of knowing and understands the theoretical aspects of social or human science, as well as the structural and/or current processes of human events.

### 5. Editing

5.1 The Journal of Arts and Humanities UNICA will consider for publication only unpublished works that have not been proposed simultaneously to other journals. Acceptance of these works will take place throughout the year.

5.2 Works should be adjusted to the thematic orientation of the Journal. The **Journal of Arts and Humanities UNICA** suggests that their collaborators construct simple written texts and brief paragraphs that nevertheless, express theoretical depth, scientific rigor and expository clarity. Titles should be original, suggestive and brief. The title should not exceed eight (8) words.

### 6. Structure

Works should have an abstract or summary of between 130 to 150 words or 10 lines, written in Spanish and English and accompanied by four (4) key words. Like the abstract, the title of the work should be presented in Spanish and English. The structure of the works (investigations and essays), will be: Introduction, Development or Argumentation and Conclusions or Final Considerations. The use of subtitles is recommended throughout the development or argumentation using the decimal system, beginning the first subtitle with the number 1. The introduction and conclusions are not enumerated. Textual quotations are presented in quotation marks and not using italics or other types of marking. Brief quotations will be kept within the paragraph and those that exceed four lines will be separated with wider margins (one centimeter more on each side), single spaced and without quotation marks.

### 7. Format

Works will be submitted in printed form: one original and three blind copies; and on a C.D. with the text in Microsoft Word. Also, they can be sent to the email address [revista@unica.edu.ve](mailto:revista@unica.edu.ve), but this option substitutes only for submission of the C.D. with prior confirmation of email reception. Collaborators that cannot deliver the articles personally should send them in a duly identified manila envelope to the journal's address, indicated at the end of these standards.

### 8. Length

The length of the works should be a maximum of 25 pages and a minimum of 10 for RESEARCH articles; 15 to 8 pages for CONFERENCES and ESSAYS; and from one to three for MISCELLANEOUS. All works should be presented on letter-size paper, printed one side only, with continuous numeration and 3 centimeter margins on all sides. The text should be presented with 1.5 spacing, in Times New Roman font, 12 points.

### 9. References and Quotations

The **References** (bibliographic, hemerographic, oral and/or documentary) will be presented using the APA system. Bibliographic references included in the text should be made using the author's last name and the year; for example: (Martínez, 2005). When the quotation is textual, the author's last name, the year and the page number should appear (Martínez, 2005: 56); in the case of various authors, use (Martínez *et al*, 2005:24). To refer to various continuous pages, separate them with a hyphen (Martínez, 2005: 24-56); when the reference

## STANDARDS FOR THE PRESENTATION OF WORKS

is for isolated, non-continuous pages, separate their numbers with commas (Martínez, 2005: 12, 33, 46, 67). Footnotes should be used only for commentaries and not for bibliographical references.

Bibliographical references ought to appear at the end of the work with complete data about the authors cited in the contents. They should be arranged in alphabetical order by author's last name. If reference is made to more than one work of the same author published in different years, they should be listed in descending chronological order, according to the years of publication, in the following order: the first last name of the author in capital letters (comma); initial of first name (period). In parenthesis, the year of publication; title of book, or chapter of book or magazine article followed by the word *in*; publishing house (period). Place of publication. Example: BARBOZA, M. (2002) *La lingüística moderna*, Editorial Metro. Venezuela. References taken from the Internet should contain the last and first names of the author (as explained above), the year of publication in parenthesis. Title. Month, day, year, Internet address where the consultation was made. For example: BARBOZA, M. (2004). *Reflections on modern linguistics*. Obtained on January 25, 2009, from [www.linguistica.com](http://www.linguistica.com).

If the year of publication does not appear, place n.d. in parenthesis. For example: BARBOZA, M. (n.d.). *Reflections on modern Linguistics*. Obtained on January, 25, 2009, from [www.linguistica.com](http://www.linguistica.com).

### 10. Arbitration

Works will be submitted for consideration by a team of specialists or Arbitration Board through a procedure known as blind peer arbitration: the arbiters and authors or collaborators do not know each other's identity. Approval or rejection of the work for publication by the Arbitration Board will be made according to criteria of content and form. CONTENT: pertinence, originality, relevance, contributions, methodology and other aspects indicated in numbers 1 and 4 of these **Standards for the presentation of works**. FORM: structure, quotations, references and what is expressed in the different numerals. The Director's Office for the **The Journal of Arts and Humanities UNICA** will communicate the arbitration results to the author or authors, specifying whether the work will be published or not, or whether the work will be published after making the modifications suggested by the Arbitration Board.

### 11. Other editorial requirements

Once the works have been approved by the Arbitration Board, the Journal reserves the right to make stylistic corrections considered pertinent, while guaranteeing respect for the author and his/her work. Proof will not be given to the authors nor will original documents be returned. The Director's Office for **The Journal of Arts and Humanities UNICA** will make decisions regarding any circumstances not considered in these standards.

### 12. Reception of works

The **Journal of Arts and Humanities UNICA** receives works or contributions throughout the entire year. Works will be remitted to the Journal Editor in the Office for Research and Postgraduate Studies. Block C. Top Floor.

**UNIVERSIDAD CATÓLICA CECILIO ACOSTA**  
Corredor Vial Universidad Católica Cecilio Acosta.  
Urbanización LA PAZ, II etapa, Calle 98 con Avenida 54A. N° 54-76.  
Apartado Postal: 1841.  
Telephone: (58 0261) 3006890  
Maracaibo-Estado Zulia, Venezuela.