

Vera Waksman; Walter Kohan. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

PRIMERA PARTE

I. La filosofía en el aula à la Lipman: sus fundamentos para la “conversión de las aulas en comunidades de investigación filosóficas”

El programa “filosofía para niños” de Matthew Lipman pertenece a lo que se ha dado en llamar de pedagogías “productoras” o “formadoras”. Con esto queremos decir que, en ellas, la educación es vista como un proceso que tratará de hacer del chico algo diferente de lo que es. Se trata de “formar” a los alumnos en ciertos ideales o valores, de dar forma o producir cierto tipo ideal de persona y de mundo. Bajo el lema de una educación para el pensar, se afirma una normativa que sustenta tal pensar. Como no existe pensar vacío o neutro, hay siempre algo que el pensar encuentra a partir de un marco que le permite elegir algunos “objetos” y desconsiderar otros. En el caso de Lipman, se pretende que los niños se encuentren con la razonabilidad en su pensar, más aún, se busca que sean personas razonables. Esta razonabilidad está constituida por un modo particular de entender el diálogo, la tolerancia, el respeto, el cuidado, la libertad, la crítica, la autonomía, la racionalidad, el juicio, y los demás conceptos que le dan contenido.

El rasgo más distintivo de la propuesta de Lipman es el papel principal que asigna a la práctica de la filosofía en la formación del modelo ideal de persona propuesto: democrática, razonable, tolerante, respetuosa, juiciosa. En su programa, la filosofía practicada en la escuela es el pilar de una tentativa de reforma del sistema educativo para que los niños puedan alcanzar este ideal; en otras palabras, para que lleguen a ser los adultos que nosotros no somos y queremos que ellos sean. De este modo, la práctica de la filosofía recibe como tarea principal una “conversión”: las aulas deben dejar de ser lo que son para convertirse en comunidades de investigación filosófica. Los procesos desencadenados por estas comunidades serán responsables de la formación de los nuevos ciudadanos propuestos. En este capítulo estudiaremos algunos aspectos teóricos de esta tentativa de Lipman.

En cuanto a sus fundamentos y alcances, la propuesta de Lipman ha sido influenciada enormemente por una larga tradición pragmatista en los Estados Unidos. Autores como Charles S. Peirce, George H. Mead, Josiah Royce, Justus Buchler y John Dewey han contribuido a su ontología, epistemología, estética, ética, política y, claro está, a su teoría educacional. Otros pensadores de diferentes tradiciones, como Martin Buber y Lev S. Vygotsky, contribuyeron significativamente a su antropología filosófica y a su concepción del desarrollo humano en las primeras etapas de la vida. Una vez más, tal vez el rasgo más innovador de Lipman frente a esta tradición haya sido el papel asignado a la práctica de la

filosofía en el proceso educativo. En esto, es difícil encontrar antecedentes y tal vez sólo sea posible remontarse a las conversaciones que Sócrates celebraba con los jóvenes en Atenas. La ferocidad de las críticas de Platón y Aristóteles en cuanto a la conveniencia de que la filosofía sea practicada desde tan temprana edad, sumada a la enorme influencia que estos dos pensadores tuvieron durante tantos siglos, hizo que pocos filósofos en la historia se atrevieran a rescatar aquella práctica socrática. Con todo, hay algunos ejemplos significativos del papel asignado a la filosofía en la educación de los más jóvenes. De algunos de estos ejemplos también nos ocuparemos a continuación.

1. Sócrates y Lipman. Semejanzas y diferencias

Volvamos al viejo Sócrates, padre de la filosofía y de los filósofos. Su vida y su filosofía son, para nosotros, un enigma. Como sabemos, no ha escrito nada y los testimonios que llegaron hasta nosotros son dispares y, por diversas razones, poco confiables. De todas formas, Sócrates es, en muchos sentidos, el fundador de la filosofía y, como tal, no puede ser pasado por alto. Ningún filósofo ha podido hacerlo. En este encuentro, los filósofos han dialogado mayoritariamente con el Sócrates que Platón nos muestra en sus primeros diálogos. También a ese Sócrates nos referiremos en lo que sigue. Tanto Lipman como Sócrates ponen un énfasis importante en la afirmación de la dimensión práctica de la filosofía. Uno y otro dan prioridad a la filosofía como actividad, al filosofar, por encima de la filosofía como contenido o teoría. Los dos consideran que la filosofía es algo que se ejerce, se cultiva, se vive.

Al mismo tiempo, para Sócrates y para Lipman, la práctica de la filosofía tiene implicaciones educacionales de tremenda significación para quienes comparten una pólis, unidad socio-política de sentido. Esto significa que la misma es sustancialmente educativa en tanto contribuye a formar espíritus críticos, personas que estarán dispuestas a dejar de creer que saben aquello que en verdad no saben y que estarán más atentas a cuestionar los valores e ideas que son afirmados socialmente. Para ambos, la filosofía es tal vez la mejor práctica educacional y, también para ambos, una auténtica educación no puede no ser filosófica.

Ahora bien, la proximidad de Lipman con Sócrates no sólo está ligada a la importancia e implicaciones concedidas por ambos a la práctica de la filosofía sino al modo de concebir esa práctica. Para los dos, la filosofía es entendida como una búsqueda, como un examen, como un camino que los participantes de un diálogo deben recorrer juntos. En los dos casos, el uso y examen del lenguaje es una pieza central para el crecimiento de ese diálogo. Uno y otro consideran que no hay requisitos previos para participar de esta búsqueda, fuera del

reconocimiento de su necesidad, del no saber sobre el asunto a ser investigado y del deseo de querer aprender. Este camino comienza para ambos en una cierta confusión conceptual, se proyecta en el cuestionamiento y continúa en un diálogo de final imprevisto, en el que aquella pregunta inicial se mantendrá abierta. Durante el diálogo, otras preguntas se sumarán a aquella pregunta inicial.

Lipman ha recreado también el compromiso socrático de la filosofía con la vida, al proyectar la pregunta y el examen mucho más allá de los salones de clase de la escuela. La investigación filosófica no es un ejercicio retórico sobre cuestiones externas a quienes la practican, sino la puesta en cuestión de los dogmatismos y prejuicios que habitan la vida individual y colectiva.

En esta búsqueda, tanto para Sócrates como para Lipman el examen racional de las cuestiones tiene una importancia decisiva. En ese examen, el cuidado por una cierta lógica del pensar y la honestidad intelectual de los participantes del diálogo es de importancia fundamental en la consideración colectiva de las cuestiones humanas. Para Sócrates y para Lipman, esta apelación a la racionalidad y a la honestidad intelectual en el diálogo filosófico le otorgan un carácter no sólo cognitivo sino también ético que refuerza su valor educacional. Para ambos, existe una fuerte vinculación entre estos dos planos. Mientras Sócrates consideraba que la excelencia de una persona depende en buena parte de su conocimiento (“quien obra mal es porque no conoce el bien”), para Lipman el desarrollo de las diversas dimensiones (crítica, creativa, cuidante) del pensar de los niños no puede sino hacer de ellos mejores personas.

Con todas estas semejanzas, hay diferencias importantes en el modo en que Sócrates y Lipman conciben esa práctica de la filosofía. En parte, estas diferencias se explican por los diferentes contextos históricos de uno y otro. Pero ellas no se agotan en esas diferencias históricas. En lo que sigue, vamos a destacar algunas de esas diferencias.

La edad de los participantes no es la misma. Los más jóvenes entre los interlocutores socráticos son adolescentes, mientras que Lipman ha incluido niños desde el preescolar en su propuesta. Al mismo tiempo, mientras Sócrates consideraba que la escritura era hostil al diálogo filosófico, Lipman presenta todo un dispositivo didáctico por escrito para facilitarlos. Los “instrumentos” de Sócrates son solamente su memoria, su arte en el dominio de la palabra y su sensibilidad filosófica. En el caso de Lipman, son maestros, que también enseñan otras materias en el aula, quienes facilitarán el diálogo filosófico y, para ello, él ha construido un complejo arsenal de textos (novelas y manuales), sin los cuales considera que el diálogo filosófico no podría tener lugar. Es decir, en el caso de Sócrates, el filósofo es el maestro,

mientras que en Lipman se asume que el maestro no es un filósofo y que necesita de un aparato didáctico para compensar esta falencia. La lectura y la escritura son, para Lipman, formas de razonamiento que ofrecen una contribución singular a la capacidad de pensar en las personas. Por consiguiente es tan importante desarrollarlos correctamente en los más pequeños.

De forma paralela, Lipman parece mucho más interesado en la historia de la filosofía que Sócrates. Platón y Aristóteles, por ejemplo, dan claras muestras de dialogar con sus predecesores, Sócrates incluido. Ellos tienen una clara conciencia, expresada en sus escritos, de formar parte de una tradición nacida unos pocos siglos atrás. Mientras Sócrates no muestra una relación tan fuerte con su pasado, Lipman se localiza, él mismo, como el continuador de esa tradición y considera el contacto con la historia de la disciplina una dimensión irremplazable del diálogo filosófico.

Por otro lado, las conversaciones socráticas acontecían en la plaza pública, en un gimnasio o en una casa. La filosofía de Lipman es practicada, en su mayor parte, en escuelas. Ciertamente, nada impide aplicar el programa de Lipman en otros ámbitos y existen algunas experiencias en ese sentido. Pero lo que queremos destacar es que sus objetivos explícitos están ligados a la reforma de los sistemas educativos instituidos. Sócrates defiende los espacios públicos, abiertos de la filosofía. Sus portavoces son pocos, heterogéneos y ellos hablan con él porque así lo quieren. En contrapartida, los alumnos de una escuela aplican el programa de Lipman en grupos de treinta o cuarenta miembros (o más!) según su edad y no eligen hacer filosofía. Estas diferencias, si bien causadas, en parte, por los diferentes contextos históricos, condicionan el carácter que adquiere la práctica de la filosofía fuertemente en un caso y en el otro.

Existen otras diferencias significativas ligadas a la dimensión político-educacional de esta práctica filosófica. Para Lipman, la filosofía educa en y para la democracia. Esto significa que la democracia es medio y fin de una educación filosófica. Para Sócrates, en cambio, la democracia es apenas un sistema instituido que la pregunta filosófica debe poner en cuestión y desenmascarar. Así como para Lipman la filosofía afirma prácticamente un modo de vida y un ideal político democrático (en el sentido liberal de la palabra), no tenemos certeza de que el ateniense haya afirmado alguna forma positiva de práctica política más allá de la puesta en cuestión del estado de cosas. Mientras Lipman ha defendido explícitamente la democracia como sistema de instituciones políticas y como forma de vida social, sabemos que Sócrates fue perseguido políticamente por democracias, tiranías y oligarquías que lo consideraban igualmente hostil. Esta diferencia se constata también en el valor asignado por Sócrates a los

“expertos”, aquellos cuya opinión debería ser escuchada especialmente cuando se trata el tema de su especialidad (por ejemplo, el médico cuando se habla de un enfermo o el arquitecto para hablar de la construcción de un puente). Para Lipman, en cambio, no parece haber personas que tengan derecho a una palabra diferenciada en los diálogos filosóficos.

Más aún, la relación con los poderes instituidos parece diferente. Sócrates perseguido, al punto de acusarlo públicamente, juzgarlo, condenarlo a muerte y ejecutarlo. Por su parte, el programa de Lipman es inaplicable en contextos autoritarios, pero en los contextos democráticos presentes parece debilitarse su dimensión crítica. Tiene, incluso, una aceptación creciente por parte del *status quo* de varios países de nuestro mundo globalizado. Incluso en los Estados Unidos, aunque recibido de modo general con cierta indiferencia, dada la relativa apatía de esa cultura con la filosofía, el programa es parte de la Red Nacional de Difusión y su divulgación es considerada apropiada por el Ministerio de Educación. En varios países de América Latina y el Este europeo, que pasan por procesos semejantes de “Reforma Educativa”, el programa de Lipman se ve con buenos ojos. Como ejemplo, vale nuestro país donde se recomienda su aplicación en los Planes Oficiales y sus libros teóricos son distribuidos gratuitamente en todas las escuelas públicas del país. Lo mismo ocurre en varios países del ex-bloque soviético. Ciertamente, estos datos no procuran impugnar la propuesta de Lipman, sino mostrar su contexto real de actuación. Este programa parece sentirse muy cómodo allí donde se respiran aires democráticos, aunque tengan apenas su forma, y allí es muy bien recibido. Una vez más debemos aclarar que la comprensión de estas diferencias debe ser sensible a su historicidad, pero que no se agota en ella.

Otras diferencias significativas entre Lipman y Sócrates están más directamente ligadas a su forma de entender la práctica de la filosofía. Vamos a señalar sólo algunas de ellas. Para el ateniense, basta una pregunta significativa para iniciar el diálogo; para el estadounidense, debe haber una narrativa compartida a ser problematizada por los dialogantes: de esa narrativa surgirán las preguntas que motivarán el debate; para Sócrates, la pregunta inicial es, por lo general, una sola; se trata de una pregunta que adquiere su carácter filosófico por inquirir acerca de la definición o esencia de alguna “excelencia”; no todos los dialogantes participan de la generación y elección de esta pregunta (casi siempre la misma está dada por el propio Sócrates), y el diálogo busca “la” respuesta verdadera a esa pregunta; para ello, deben dejarse de lado las divergencias puesto que no hay espacio para más de una respuesta verdadera acerca de qué es la justicia, la valentía, la amistad o la excelencia que esté en discusión; ciertamente, por lo general no se afirma tal respuesta “verdadera” pero la misma está en el horizonte de la búsqueda. Para Lipman, en cambio, las preguntas iniciales son

múltiples, de diversa índole, y cada interlocutor del diálogo – en forma individual o grupal - hará su propia pregunta sobre el texto en cuestión. A la vez, en la búsqueda de la respuesta, se valora más el sentido que la verdad (lo que no significa que ésta no tenga importancia alguna) y, como los sentidos son siempre múltiples, de un único diálogo pueden surgir diferentes posturas, igualmente legítimas, sobre un mismo asunto. ¿Qué torna filosófica una pregunta? Para Sócrates, la interrogación del “qué es” (el *tí esti*), la definición, la esencia. Para Lipman, una pregunta es filosófica cuando ella cuestiona un tema que es común, central y polémico.

También el trato entre los dialogantes es diferente. Mientras Sócrates privilegia, por sobre cualquier otra cosa, la búsqueda de la verdad, Lipman ha afirmado la importancia del cuidado entre los participantes del diálogo tanto como el desarrollo de habilidades cognitivas. Lipman está muy interesado en el desarrollo de algunas prácticas sociales específicas que favorezcan relaciones armoniosas, pacíficas y tolerantes entre los participantes del diálogo filosófico. Sócrates no siempre cuida de sus interlocutores. Hay quienes dejan los diálogos con cara de pocos amigos. Al contrario, en la práctica de la filosofía à la Lipman, los dialogantes deben, entre otras cosas, afirmar la empatía, el cuidado y el respeto por el otro; también deben propiciarse confianza mutua y ser sensibles al crecimiento de los otros tanto como al propio.

En suma, podríamos decir que la figura de Sócrates es inspiradora de la forma en que Lipman concibe a la filosofía como práctica y, al mismo tiempo, de la función que éste asigna a tal práctica. Para ambos, la misma tiene un sentido político-pedagógico singular, aunque existen diferencias significativas ligadas al modo en que uno y otro conciben tal sentido y la propia sustancia de la práctica filosófica.

2. Después de Sócrates, Platón.

En la forma de pensar la relación entre filosofía y educación, Platón tiene un lugar importante en la cultura occidental. La *República* es una alternativa que Platón ofrece frente a las formas de organización social y política de la Atenas de su tiempo. Es también una normativa de la función social de los filósofos, considerados en esa misma Atenas como personas inútiles o perversas. Nos vamos a detener en la célebre Alegoría de la Caverna, al comienzo de su libro VII, que sintetiza la relación que Platón asigna a la filosofía y al filósofo en relación con la política y la educación.

Al comienzo de la Alegoría, 'Sócrates' deja bien en claro que ofrecerá un retrato que muestre la diferencia entre una naturaleza educada y una que carece de educación. La alegoría

pinta una caverna subterránea con prisioneros atados de pies y manos, en un mundo oscuro, sólo capaces de percibir sombras, alejados de la verdadera realidad: gente que vive engañada creyendo que esas sombras son la única verdad y que llegarían incluso a matar a quien objetara tal creencia. Personas sin educación que representan a las gentes del tiempo de los dialogantes: son "semejantes a nosotros", dice 'Sócrates' (VII, 515a).

Si alguno de estos prisioneros se liberara de sus cadenas y conociera la verdadera realidad, esto es, se educara propiamente, al comienzo sentiría dolor, pero al acostumbrar su vista a la luz, despreciará aquellas sombras que allí dentro eran tenidas como la verdadera realidad y sentirá pena por quienes aún creen esa ilusión. La educación enseña hacia dónde hay que volver la mirada para encontrar el verdadero conocimiento (VII, 518c). No se trata de introducir conocimientos o saberes en un alma que carecería de ellos como si se diera luz a unos ojos ciegos, sino de ayudar a los ojos a encauzar esa luz que todos ya poseen, de lo sensible a lo inteligible, en dirección al bien y la verdad.

Platón creyó que esa verdad y ese bien radicaban en una realidad trascendente, la Idea del Bien, que se erige en fundamento ético, epistemológico, político y metafísico del mundo que habitamos. Quien se educa, conoce el Bien, se libera y debe luego liberar a sus semejantes. Este es el sentido político de conocer el Bien. Para gobernar la pólis no basta con tener opiniones sobre las cosas que cambian, nacen y mueren; es preciso conocer las realidades inmutables, perfectas, eternas, que fundamentan el mundo perecedero y mutable que habitamos y, entre ellas, el Bien supremo. La educación diseñada por los arquitectos de la pólis es el camino necesario para ello. Por eso Platón diseñó un extenso curriculum para los filósofos que gobernarían su pólis. Sólo los filósofos educados en el Bien están preparados para gobernar la pólis. La fusión de la política y la filosofía alcanza su consumación en la figura del filósofo-rey, el filósofo que gobierna o el gobernante que filosofa.

Pero la relación entre la educación, la filosofía y la política diseñadas por Platón es algo más compleja. Los filósofos al educarse y conocer el Bien se liberan. Al gobernar de acuerdo con el Bien, liberan a sus ciudadanos y por lo tanto cumplen una función educativa. No sólo la educación sirve a la filosofía y a la política sino que éstas también cumplen una función educativa. Para Platón, la política instituida ofrece la consumación del vínculo entre la filosofía y la educación. Sólo cuando la filosofía asume el gobierno de la pólis resulta un proceso iluminador.

Esta tarea política de los filósofos es una tarea impuesta por la fuerza: si es filósofo hay que ser político. El propio Platón percibe la tensión que genera esta imposición y hace a 'Glaucón' objetarla. Se articula entonces una doble respuesta. Por una parte, esta imposición es legítima

y justa porque emana de la propia pólis que los ha educado: estos filósofos deben todo a ese “sistema político” que los ha hecho ser lo que son. Por otra parte, esta imposición tiene sentido en el objetivo mismo de la comunidad política: la pólis no procura el bienestar de un individuo, ni siquiera el de una clase sino el del conjunto todo de la pólis. (VII,519d-e; cf. también V, 419a.) Para Platón, el interés del conjunto puede y debe privilegiarse sobre el interés de sus partes.

En este sentido, la propuesta platónica tiene rasgos autoritarios y totalitarios, en tanto los filósofos - y las personas todas - quedan sometidas por la fuerza al interés general, determinado por un Bien trascendente que sólo unos pocos estarán en condiciones de conocer. En esos pocos se concentra lo mejor de la educación y de la política: son “los mejores” (*hoí áristoi*). El resto, la mayoría (los *hoí polloí*), deberá someterse a esos cuerpos y espíritus mejores que han recibido también la mejor educación.

En cualquier caso, importa destacar la función social y el espacio público que Platón propone para la filosofía: una función política y a la vez educativa. Platón se opone al filósofo contemplativo y descomprometido. El filósofo debe conocer el Bien y aun cuando la más noble actividad filosófica pueda provenir de la contemplación teórica de esa realidad Ideal, una práctica política en el “innoble” mundo de lo sensible confiere sentido a la tarea filosófica. En tanto resulta lo mejor para el conjunto de la pólis, la filosofía debe volverse política. Al volverse política habrá consumado sus alcances educativos.

Muchas de estas ideas platónicas son rechazadas de plano por Lipman. Entre ellas, que exista un Bien trascendente a ser conocido por los filósofos, que la filosofía sólo pueda ser practicada en una edad adulta, que sólo puedan ejercer la filosofía algunos pocos, que el régimen político sea aristocrático, que los filósofos deban gobernar la pólis... Con todo, Lipman estaría de acuerdo con Platón en algunos puntos significativos: a) la educación tiene un sentido primariamente político (nada mejor que pensar la educación en términos de sus implicaciones políticas; aunque difiera fundamentalmente de Platón en el modo de comprender cada una; el sentido político para Lipman radica en la formación de ciudadanos democráticos), b) la conexión indisoluble entre educación y filosofía (también para Lipman, una educación sin filosofía se vuelve ciega y una filosofía sin educación deviene vacía, aunque entienda una y otra de forma radicalmente diferente a Platón) y c) la dimensión político-pedagógica de la tarea del filósofo (aunque también aquí difiera sobre cuestiones básicas de tal función, en particular con la identificación platónica de lo político con las instituciones políticas de gobierno pues para Lipman el ejercicio político de la filosofía no

reside en el sentido estricto de administrar la cosa pública sino en el de consolidar instituciones y formas de vida democráticas).

3. Del renacimiento y la modernidad. La filosofía en la educación de los niños, según Montaigne. La influencia iluminista.

Entre los pocos que reivindicaron la importancia de la filosofía en la educación de los niños, debe incluirse al escritor francés, Michel de Montaigne, en el siglo XVI. En el marco de una fuerte crítica a la educación jesuita dominante, basada en la memoria, la autoridad y el castigo, Montaigne propone una educación “nueva” fundada en el interés de los niños, la autonomía y lo lúdico. Se trata de cultivar espíritus curiosos, que sepan apreciar el mundo más que registrarlo, que puedan discernir por sí mismos entre lo cierto y lo errado y también que sepan gobernarse a sí mismos. Por ello, todo en educación se someterá al examen del niño, sin imponerle nada que él mismo no acuerde.

Dentro de esta propuesta educacional, su defensa de la filosofía es vivaz, convincente y enfática. Considera equívoca la presentación de la filosofía como algo inaccesible a los jóvenes y como una actividad severa, aburrida y temible. En su registro, la filosofía es la contracara de esa máscara: es alegre, viva y divertida; da serenidad y reposo. Si la filosofía es el único saber que enseña a vivir, ¿por qué no dejar que los niños aprendan las cosas de la vida a través de ella? Enseñar filosofía sólo a partir de determinada edad presupondría considerar que sólo desde esa edad es importante aprender a vivir o vivir de modo feliz. La filosofía debería ser, según Montaigne, la principal materia de una educación que formará la inteligencia y las costumbres de los más jóvenes. Sólo ella proveerá el fortalecimiento de la capacidad de juzgar y valorar de los niños.

Difícilmente Lipman podría coincidir más con el valor educacional atribuido a la filosofía por estas afirmaciones. Claro que, a diferencia del escritor francés, Lipman no sólo defendió esta idea en sus libros sino que escribió un curriculum completo y creó instituciones para que las comunidades de investigación filosófica tuvieran lugar en las escuelas.

Así como Montaigne afirma en el siglo XVI una educación individual basada en el respeto al alumno, a partir del siglo XVII surgirán una serie de modelos pedagógicos que afirman la universalidad de la educación, como es el caso de Jan Amos Comenius quien sintetizó sus ideales bajo el lema de “para todos, todo, totalmente” (*omnibus omnes omnino*), una educación para todos, sin distinciones de sexo o clase social. Podríamos decir que tanto este carácter universal de la educación cuanto los ideales emancipatorios de la Ilustración del

siglo XVIII serían aceptados por Lipman sin mayores problemas: la superación de preconceptos, fe impuestas y creencias irracionales; la autonomía de la razón por encima de cualquier otro tribunal. La metáfora kantiana del estado de minoridad que la humanidad debe abandonar puede resultar chocante en un proyecto de educación de los niños, pero tal vez no lo sea tanto, en la medida en que los ideales de Lipman suponen también una adultización de la idea de infancia, esto es, una idea de niño que se enfrenta a la filosofía mirada en el espejo del adulto que se espera que sea. El “mito de la educación”, que comienza a surgir en este siglo, es abrazado por Lipman, para quien la misma tiene un papel clave para renovar la vida individual y social. En nombres ilustres de este siglo, como los enciclopedistas franceses Diderot y D’Alembert, en Locke, Voltaire, Rousseau y Kant, Lipman encuentra elementos que formarán parte de su concepción del niño y de los alcances y funciones sociales de la educación

En lo que sigue, vamos a estudiar los antecedentes más importantes de la tradición pragmatista que sustenta teóricamente la propuesta de Lipman de convertir las aulas en comunidades de investigación filosófica, como pilar de una reforma educacional. Buscaremos rescatar en algunos pensadores aquel aspecto específico que Lipman tomó para su propuesta.

4. La comunidad de investigadores científicos de Charles S. Peirce

Si bien no usó explícitamente el término, Charles S. Peirce es el mentor de la idea denotada por la expresión “comunidad de investigación”. Tanto la noción de ‘comunidad’ como la de ‘investigación’ tienen una importancia notable en su filosofía. Ciertamente, Peirce no pensaba en una comunidad de filósofos sino en una de científicos. En el caso de la comunidad de filósofos, considera que lo mejor que ella podría hacer es convertir a la filosofía en una ciencia estricta.

Para Peirce, la investigación científica es el proceso idóneo para establecer o fijar ciertas creencias. Toda investigación científica parte de una duda y de la ausencia de respuestas preestablecidas. Se apoya en la experiencia e intenta fijar una creencia que substituya al estado de duda inicial. Esta creencia, a su vez, es sometida a la duda que genera una contra-argumentación o una nueva prueba empírica que la cuestiona. Así, se recrea sin cesar el camino de la investigación científica. En ella, la secuencia “creencia-duda-cuestionamiento-investigación-creencia” se sucede indefinidamente.

Una comunidad ilimitada establece los criterios de verdad y de realidad en ese proceso indefinido de fijación de creencias: al final del camino, la investigación científica mostrará

como creencias establecidas e indudables aquellas que la comunidad vaya acordando como verdaderas y reales. El camino que recorre la investigación es progresivo en lo referente a la calidad de las creencias establecidas en el proceso de investigación, tanto que en ese punto final hipotético ya no se podrán mejorar las respuestas. Toda realidad se da, entonces, en y a través de un proceso colectivo e ilimitado de interpretación que encuentra su cauce de expresión, confirmación o refutación en una comunidad sin límites definidos. Peirce considera que el criterio cartesiano de verdad según el cual lo verdadero es aquello que es evidente para el individuo resulta pernicioso, en tanto no permite reconocer que sin comunidad no hay signo ni interpretación, por lo tanto ni realidad, ni verdad, ni ciencia, ni siquiera individuos.

En este sentido, podríamos afirmar que Peirce es un comunitarista, tanto ontológica como gnoseológicamente. Es la comunidad quien determina lo que existe y lo que podemos conocer. El concepto epistemológico que sostiene este proceso ilimitado y progresivo de interpretación es el falibilismo. Que un conocimiento o pensamiento es falible significa que es siempre pasible de confirmación o rectificación en su corroboración con la experiencia. Para Peirce, todo conocimiento y todo pensamiento son falibles y deben ser puestos en cuestión. En otras palabras, mientras lo que nos falta saber es ilimitado, lo que sabemos es siempre incierto, frágil y limitado. Por ello, es preciso cultivar un proceso de investigación sin límites ni obstáculos en la fijación de creencias cada vez más sólidas. He ahí el sentido de la famosa sentencia peirciana: “no debe bloquearse el camino de la investigación.” Peirce considera que este corolario debería estar escrito “en todas las paredes de la ciudad de la filosofía”, lo que debería marcar el deseo de aprender y la insatisfacción frente a todo conocimiento o pensamiento adquirido que caracterizan a quienes habitan la filosofía.

Lipman ha hecho suyo este corolario como idea regulativa de su ciudad filosófica. Para Lipman, la filosofía es una investigación sin límites determinados. Ello significa que si bien la lógica - formal e informal - provee las reglas que sigue la investigación filosófica, los saberes positivos de esa investigación son siempre provisorios, falibles. Para Lipman, en ese reconocimiento socrático-peirciano radica la mayor fortaleza de la filosofía y en él se sostiene la importancia que concede a la auto-corrección como uno de los pilares de una comunidad de investigación.

Por otra parte, también para Lipman la comunidad es el punto de partida y de llegada del diálogo, el sentido de la tarea en que se aventura cada investigador en filosofía. Entonces, la práctica filosófica entendida como diálogo colectivo sin fin requiere, además del deseo de saber (la *philo-sophía*) y el cuestionamiento sin fin de todo saber adquirido, la disposición de

los co-investigadores para buscar caminos de pensamiento colectivos regulados por una comunidad dadora de sentido a ese camino.

5. Lo social como “anterior” a lo individual en George H. Mead y Lev S. Vygotsky

Al postular una comunidad de investigación filosófica como modo de ser de la práctica educativa, Lipman afirma la prioridad del plano social sobre el individual en la experiencia humana. Para Lipman, como para Peirce y también para el psicólogo social George H. Mead, ser una persona es ser un miembro posible de alguna comunidad. En este sentido, comparte con estos autores sus críticas a una antropología y gnoseología individualistas de corte cartesiano. Mientras para Descartes el punto de partida es la certeza emanada del pensar individual (*cogito ergo sum*, siendo el sujeto de este *cogito-sum* el propio Descartes), para todos ellos lo social es prioritario y constitutivo de cada individuo. En otras palabras, para entender a una persona primero debemos entender los procesos sociales de los que esa persona participa.

Mead concibe todo pensar y todo proceso mental como una conversación entre una persona y los otros, como un proceso dialógico que se desarrolla a través de la interacción entre lo social internalizado, los hábitos y las normas sociales en cada persona, lo que él denomina de “mí” (*me*), y la voz individual que dialoga con esa comunidad internalizada, la creatividad de esa persona, el modo en el que la persona responde a esa comunidad internalizada, lo que Mead llamaba de “yo” (*I*). Así, toda actividad intelectual no presupone otra cosa más que el lenguaje —símbolos significativos—, y la capacidad de adoptar las actitudes de los demás para dialogar con la propia actitud. Esta concepción de la actividad intelectual humana se extiende a la persona toda que es también concebida como emergente de un proceso social y dialógico como el descrito.

De alguna forma, Mead intenta superar el dualismo cartesiano entre una sustancia inteligible y una sustancia sensible. Para Mead, la mente no es una sustancia sino el funcionamiento inteligente de símbolos significantes que emanan de un proceso social y tienden a reorganizar la experiencia para resolver problemas o armonizar tendencias conflictivas. La mente no es una cosa ni una entidad, sino una forma de conducta inteligente que surge de un proceso de intercambio entre un individuo y su comunidad; es el desarrollo y producto de la interacción social.

Desde otra tradición, Lev Vygotsky compartía esta idea acerca de la prioridad de lo social sobre lo individual. Para Vygotsky, toda función psicológica es una función social

internalizada por el individuo: lo intersíquico es previo y condición de posibilidad de lo intrapsíquico. La evolución del lenguaje expresa esa condición: al comienzo, es completamente social, el individuo es sólo una voz de su comunidad; progresivamente, con la aparición del lenguaje egocéntrico y su desarrollo en el lenguaje interior, el individuo va participando crecientemente en el lenguaje que está desarrollando. Esta característica del lenguaje, su origen social y un creciente proceso de individualización, es un modelo que abarca a todas las funciones psicológicas.

Esta concepción, llevada al terreno educativo, significa que los niños no se vuelven seres sociales al ir a la escuela, sino que deben ser sociales para poder participar de los procesos que allí se llevan a cabo. Todo lo que acontece en la escuela se da entre seres que ingresan a ella con un alto grado de sociabilidad. Así pues, la persona es “por naturaleza” un ser social en tanto lo social es el presupuesto y punto de partida de su constitución como persona. No hay persona sin los otros, sin diálogo con los otros. Por ello, va a decir Lipman, la educación debe reconocer ese carácter de la persona y constituirse en una práctica dialógica, un intercambio de ideas y experiencias, una conversación.

Estas ideas acerca de la constitución social del pensar y de la persona han influido enormemente a Lipman. En un sentido, Lipman ha reconocido este carácter en sus novelas, ofreciendo personajes que dan cuenta, a cada paso, de su vinculación con un contexto social de pertenencia. En otro sentido, este carácter constitutivamente social de la persona se encuentra a la base de su comunidad de investigación. Veamos por qué.

Si la persona es antes que otra cosa un ser social y los procesos a través de los cuales se constituye siguen una ruta dialógica en la internalización de lo social, entonces una educación formadora, como la de Lipman, considera necesario crear un contexto social que afirme los valores procurados. En otras palabras, si a través del diálogo con lo social nos constituimos en lo que somos, una práctica pedagógica colectiva caracterizada por un diálogo cooperativo, tolerante, democrático, pluralista, basado en razones tendrá más posibilidades, una vez internalizada, de formar a las personas en estos valores. La disposición del aula, los recursos metodológicos, el papel del docente, todos los dispositivos didácticos deberán ser sensibles a estos ideales. Las novelas son un ejemplo de eso: narrativas “modelos” de una práctica filosófica anhelada para todos los niños, que ponen en juego los movimientos de una comunidad de investigación tal cual se alienta a que ocurran en el aula. A partir de un contexto social tal, se espera, podrán ser formados niños tales y cuales.

Vamos a ejemplificar algunas de las prácticas que constituyen las comunidades de investigación propuestas por Lipman. Entre otras, escuchar con atención a los otros miembros

de la comunidad; apoyar a los otros participantes ampliando y corroborando sus puntos de vista; someter los puntos de vista de los otros participantes a la investigación conjunta; dar razones para apoyar los puntos de vista de los demás aun cuando se esté en desacuerdo con ellos; colocar el ego en perspectiva; responder a los otros, alentar a las otras personas de la comunidad a expresar sus puntos de vista; contribuir para el crecimiento de la autoestima de los otros miembros del grupo; cuidar no sólo los procedimientos lógicos sino el crecimiento de los otros miembros de la comunidad; estar abierto a cambiar los propios puntos de vista y prioridades en relación con los puntos de vista de los otros integrantes de la comunidad; desarrollar la confianza mutua; cultivar prácticas de cooperación y solidaridad en la construcción comunitaria del saber y en el reconocimiento de la mutua dependencia.

Consideremos, por ejemplo, el escuchar atentamente a los otros miembros de la comunidad. Según Lipman, esta práctica es condición del diálogo filosófico: no hay diálogo si los participantes no se escuchan con atención. A la vez, ella cultiva la autoconsideración en quienes se sienten reconocidos por sus pares como portadores de un lenguaje significativo, y promueve la reciprocidad y la cooperación cuando corresponde hablar a quien escucha atentamente. Por último, la escucha atenta lleva a reconocerse a sí mismo en las palabras de los demás y a los otros en la propia voz. Esta práctica - y todas las otras promovidas en una comunidad de investigación - intentan crear un marco social tal que las personas expuestas a él internalicen esas prácticas y puedan luego recrearlas en todos los ámbitos de su experiencia. Al principio, habrá quienes son más aptos en escuchar y cooperar, quienes sean más capaces de hacer buenos razonamientos y quienes no consigan ni lo uno ni lo otro. En la medida en que otros niños afirman esas habilidades cognitivas y sociales, los otros van internalizándolas y haciéndolas suyas hasta un momento en que, se espera, ya todos podrán ponerlas en práctica. Como se ve, se trata de una educación formadora de habilidades cognitivas y de hábitos de conducta. *Filosofía para niños* no sólo se preocupa en desarrollar la capacidad de pensar de los niños sino su forma de ser y de vivir.

6. La concepción del diálogo: Martin Buber y Paulo Freire

Se habla mucho de diálogo en educación en estos días. Pocos se atreven a dudar de su importancia. Pero, ¿qué significa ese diálogo? ¿Cómo es entendido? La concepción del diálogo de Lipman está muy influenciada por lo que Buber caracterizó como diálogo genuino. Buber distinguió tres especies diferentes de diálogo (técnico, genuino y monólogo) y llamó

diálogo genuino a aquella forma dialógica en extinción en la que cada uno de los participantes tiene en cuenta a los otros como un ser único y presente y establece con ellos relaciones mutuamente significativas y activas. La comunidad de investigación filosófica propuesta por Lipman pretende poner en acto este diálogo genuino a través de un proceso deliberativo basado en el respeto, el reconocimiento mutuo, el examen de las razones que sustentan las ideas y en la búsqueda común de enriquecer la experiencia compartida. No se trata simplemente de un procedimiento didáctico sino de la misma forma adquiere la investigación filosófica *à la* Lipman.

Buber distingue el diálogo de la conversación. Considera que la conversación no está caracterizada por la necesidad de comunicar o aprender algo, ni de influir a alguien o conectarse con él, sino sólo por el deseo de asegurar o fortalecer la confianza en sí mismo. Eso la separa del diálogo. Buber también distingue el diálogo del debate (que tiene un carácter impersonal), la charla amistosa (los interlocutores se consideran a sí mismos como algo absoluto y al otro como algo relativo y cuestionable) y la charla amorosa (cada quien goza de su propia alma y de su preciada experiencia).

Con categorías que provienen de Ruth L. Saw, Lipman también distingue el diálogo de la conversación. La conversación es una relación recíproca (se necesitan al menos dos personas que se reconozcan mutuamente para que haya conversación) y su carácter principal es no tener propósito o finalidad alguna fuera de sí misma. No puede ser guiada, manipulada o dirigida. La dirección que toma una conversación no está dada tanto por una lógica argumentativa que la antecede sino por las necesidades de cada conversación. Lipman considera que el diálogo en una comunidad de investigación filosófica no puede permitirse esta libertad. Antes bien, debe estar regido por las reglas del razonamiento lógico. Para Lipman, una inferencia, una distinción o un contraejemplo pueden cambiar y modificar la dirección de ese camino. Por otra parte, Lipman considera al diálogo como una forma de investigación —no así a la conversación— y en tanto tal debe responder al principio socrático-peirciano de seguir la investigación adonde ésta lleve. Este principio constituye el primer propósito de todo diálogo. A partir de allí debe explorar el camino de las relaciones significativas y cooperativas entre los participantes del diálogo, un espacio en el que cada uno reconoce el carácter único y específico del otro.

Algunos seguidores de Lipman, particularmente en el Brasil, han destacado semejanzas entre sus propuestas y las de Paulo Freire, ocupando un espacio importante en esta comparación la idea de diálogo. Ciertamente, para ambos, el diálogo es el sustento epistemológico del proceso educativo. También para los dos el diálogo es una exigencia

existencial que requiere humildad, apertura para la contribución de los otros, confianza en los otros y cuidado por ellos (amor, diría Paulo Freire), esperanza, pensamiento crítico. Para ambos, el diálogo es una dimensión insustituible de la condición humana. Ciertamente, existe una importante semejanza en el énfasis que Paulo Freire y Lipman dan a ciertas palabras y `diálogo` parece ser una de estas palabras. Otras palabras son pensamiento crítico, creatividad, diálogo, autonomía, respeto.

Además de estas palabras compartidas, podría decirse que tanto Freire cuanto Lipman participan de una visión cuestionadora de la educación existente, a la que Freire denomina educación bancaria y Lipman educación tradicional. Hay algunos puntos en común en esta visión crítica, como la objeción a la verticalidad en la relación profesor-alumno; la falta de sentido dominante, tanto para el profesor cuanto para el alumno, del proceso de enseñanza-aprendizaje; el cuestionamiento de la importancia puesta en la transmisión de contenidos y la insistencia en la necesidad de la investigación problematizadora en las aulas.

Con todo, nos parece que la comparación tiene límites muy precisos. En filosofía, las mismas palabras ocultan, muchas veces, desacuerdos profundos en la forma de entenderlas. No se trata simplemente de dar importancia a las mismas palabras. Importa comprender lo que esas palabras significan y el sentido que ellas tienen en cada contexto. Podemos volver a la propia palabra `diálogo`. Para Lipman, el diálogo por excelencia, en su mejor forma, es aquel que está reglado por la lógica, siendo esta lógica una lógica clásica, la de los principios de identidad, tercero excluido y no contradicción. Para Paulo Freire, en cambio, el mejor diálogo es aquel que reconoce las contradicciones y las supera, aquel que procura la humanización del hombre y lo conduce a la lucha por la transformación radical del mundo.

Consideremos otra expresión común a ambos, `pensamiento crítico`. Para Lipman, esta es una forma de pensar sensible al contexto, auto-correctiva, que sigue criterios y que tiene como objetivo producir juicios. Como se ve, son criterios formales, que presuponen los valores de la democracia. Para Paulo Freire, estas características de forma alguna serían suficientes para un verdadero pensar crítico en la medida en que no conduzcan a luchar por una sociedad más igualitaria. Para él, un pensador crítico designa un espíritu curiosamente insatisfecho, indócil, rebelde, que desoculta la máscara de la ideología dominante, que lucha contra la opresión para transformar la sociedad.

Estos ejemplos son apenas una muestra de análisis conceptuales claramente diferenciados. Por una parte, existen notorias diferencias ideológicas, sobre todo si se piensa en el Freire más radical, aquel que marcó a varias generaciones de educadores en América Latina. Lipman no compartiría un análisis de la educación basado en categorías marxistas, que

Paulo Freire utiliza prolíficamente, como “lucha de clases”, “contradicción”, “rebeldía”, “ruptura”, “resistencia”. Los fines son otros. En cuanto el programa de filosofía de Lipman es reformista —procura mejorar las instituciones democráticas existentes—, la práctica alfabetizadora de Paulo Freire tiene pretensiones revolucionarias. Señalamos estas diferencias ideológicas porque las consideramos fundamentales para la comprensión histórica del programa de Lipman.

También hay diferencias significativas en las respectivas formas de concebir la organización del trabajo pedagógico y en cuestiones metodológicas. Además de que uno trabajó especialmente con adultos y el otro con niños, Paulo Freire difícilmente aceptaría manuales para docentes y novelas para niños que funcionasen como “modelos”, en la medida en que universalizarían un contexto particular y colocarían al docente en una posición que entorpecería su función libertadora, de sí mismo y de sus alumnos. Para él, el propio docente debería ser, tal vez, quien elaborase – o, al menos, participase de esa elaboración - el material que trabajará con sus alumnos. Aunque compartiría la idea de que el docente no debe ocupar el lugar de aquel que “sabe” en el aula, sino el de quien facilita el proceso de aprendizaje del alumno y de sí mismo, ciertamente no aceptaría el carácter neutro definido por Lipman para el docente en el proceso de investigación en el aula. Más aún, para Freire es condición de un educador progresista reconocer el carácter ideológico de la educación dominante y luchar por los “legítimos intereses humanos”, esto es, un mundo más justo donde reine la “ética de la solidaridad” por encima de la “ética del mercado”. A diferencia del énfasis puesto por Lipman en la internalización de herramientas, técnicas o habilidades de pensamiento, Freire propone también una formación docente sustentada en el principio de la reflexión crítica (en el sentido aludido más arriba) constante sobre su propia práctica.

En suma, una diferente lectura política de la realidad contemporánea, de la función y papel de la educación, desde diferentes presupuestos ideológicos y filosóficos, marca profundas teóricas, metodológicas y prácticas entre Paulo Freire y Matthew Lipman.

7. La educación para el pensar y para el juzgar, en Justus Buchler

Justus Buchler formuló en los años cincuenta una especie de metafísica radical del juicio. Con ella, amplía el concepto tradicional que considera el juzgar como una actividad puramente discursiva y lo extiende a toda esfera humana: para Buchler todos los ámbitos de la vida humana o de las relaciones humanas —cualquier instancia del decir, hacer o producir— producen juicios. Buchler considera que la restricción del juicio al ámbito lingüístico es

consecuencia de la tradición intelectualista predominante en la historia de la cultura occidental, y argumenta que restringir la capacidad de juzgar al decir equivale a sostener que sólo por ese medio los seres humanos discriminan y se apropian de trazos del mundo.

Buchler distinguió tres modos del juzgar, correspondientes al hacer, al producir y al decir y los denomina juicio activo, mostrativo y asertivo. Los juicios cumplen una función asertiva cuando afirman algo en relación con lo verdadero o lo falso en el decir, una función activa cuando expresan algo en relación con lo bueno o lo malo en una acción, y una función mostrativa cuando dan forma o arreglo a materiales de cualquier tipo (como objetos, signos, sonidos) en términos de lo bello y lo no bello. Esta distinción es funcional, no estructural y en un mismo juicio siempre se superponen estas tres funciones; sólo cambia la importancia relativa de su presencia. Un enunciado científico es un ejemplo de juicios donde predomina la función asertiva, un rescate de un naufrago, un ejemplo en el que predomina la función activa y una obra de arte un ejemplo donde predomina la función mostrativa.

A lo largo de toda su obra, Lipman ha remarcado una y otra vez que uno de los propósitos primeros de una comunidad de investigación filosófica es potenciar y mejorar la capacidad de juzgar y los juicios de los niños. Lipman sigue a Buchler cuando afirma que toda investigación tiene como producto un juicio y que potenciar el pensamiento que genera estos juicios es una de las tareas básicas de la educación. También para Lipman, como para Buchler, no sólo se juzga a través de expresiones lingüísticas. Por eso, propone una educación del pensar, del actuar y del sentir de los niños. En este sentido, Lipman ha dado recientemente mucho énfasis a reconocer las emociones como juicios y a incluir la dimensión afectiva como parte de su ideal de educación formadora.

Por lo tanto, mejorar la capacidad de pensar de los estudiantes es sólo uno de los propósitos de la educación que, según Lipman, debe abarcar también los ámbitos del hacer y el sentir. Pero como la filosofía es la llave de la educación lipmaniana y ella es concebida como un pensar sobre el pensar, la educación del pensar acaba siendo clave en una comunidad de investigación filosófica. Más arriba dijimos que *filosofía para niños* no se ocupa solamente de desarrollar la capacidad de pensar de los niños sino la forma en que ellos viven. Esta visión amplia de la capacidad de juzgar de Buchler, en la que se incluye el ámbito de los sentimientos y las emociones, permite a Lipman incluir la dimensión afectiva dentro de la educación para el pensar. De hecho existen para Lipman emociones razonables y no razonables, cuya educación compete también a la filosofía. Por este camino, Lipman afirma al mismo tiempo dos cosas: en primer lugar, la necesidad de dar cuenta de la educación de las emociones, considerando los sentimientos y los afectos en general como materia educable

para la escuela; y en segundo lugar, que esa educación está incluida en una más amplia educación para pensar.

Lipman distingue entre un pensar normal o cotidiano y un buen pensar o pensar de alto orden. El primero es acrítico y mecánico y le son ajenas nociones como la creatividad o la responsabilidad. El pensar de alto orden, en cambio, es complejo e inventivo, pone en juego tres aspectos, facetas o modos del pensar: la criticidad, la creatividad y el cuidado. Sólo la presencia conjunta de estos tres aspectos revela un pensamiento complejo o de alto orden. En lo que sigue, describiremos como Lipman concibe cada uno de estos tres ámbitos del pensar.

El pensamiento de alto orden en su aspecto crítico está gobernado por reglas, es inquisitivo y deliberativo (problematiza, distingue, examina y evalúa los criterios y las razones en que se basan las creencias). Conduce a emitir juicios metódicos, es auto-correctivo, y por tanto falibilista; finalmente, es sensible al contexto.

El pensamiento de alto orden en su aspecto creativo pone en juego criterios aunque no necesariamente se guía por ellos; busca producir juicios expresivos y trascenderse a sí mismo, es expresivo, innovador e independiente, es mayeútico, dialéctico (en el sentido hegeliano) y está gobernado y regido por el contexto; es pluralista: hace hincapié en la variedad, la unicidad y la diferencia; por último, resalta los valores de lo adecuado y lo íntegro mucho más que lo bueno o lo correcto.

El pensamiento de alto orden en su aspecto del cuidado expresa aquello que una persona considera importante o valioso; emplea valores en el propio pensar y reconoce, a su vez, otros cuatro modos posibles: el pensar valorativo, el activo, el afectivo y el normativo. Esta dimensión del pensar permite, entre otras cosas, romper la dicotomía "razón vs. emoción", concibiendo a las emociones como formas del pensar o formas de emitir juicios. Los modos del cuidar son formas del pensar que afirman, entre otros valores, el preservar, restaurar, proteger, salvar, alimentar, nutrir, celebrar, respetar, remediar, admirar, promover, cultivar y conmemorar.

Así como los modos del juzgar de Buchler están presentes en todo juicio en diferente proporción, así también en todo pensar de alto orden hay una composición variada de la criticidad, la creatividad y el cuidado. Como la clasificación de los juicios propuesta por Buchler, estos aspectos revelan sólo un modo o dimensión diferente del pensar pero no son compartimentos estancos sino apenas formas diferentes cuya presencia relativa cambia en cada caso. En ese sentido, cada pensamiento es un microcosmos que expresa una pluralidad de formas o dimensiones del pensar.

8. La influencia filosófica, pedagógica y política de John Dewey

Las ideas de John Dewey son de decisiva importancia para entender la propuesta de Lipman. La comunidad de investigación, como práctica educativa, filosófica y social, no es sino una resonancia creativa del modo en el que Lipman “leyó” algunas de las propuestas de Dewey. El aporte sustantivo y específico de Lipman consiste en el papel que atribuye a la filosofía en la experiencia educativa y en su idea ciertamente revolucionaria de que los niños son aptos para practicar la filosofía tan pronto como comienza su educación institucionalizada. En lo que sigue, vamos a explorar y justificar esta afirmación.

Lipman comparte con Dewey la idea de que la educación debe ser un proceso de reconstrucción de la experiencia del estudiante y, a diferencia de Dewey, erige a la filosofía —no ya a la ciencia— como forma de investigación principal para ello. Por una parte, según Lipman, cada disciplina realiza ese proceso en una forma parcial, pero la filosofía es la disciplina que prepara a los niños para pensar en las otras disciplinas y así les otorga las herramientas que les permitirán encontrar sentido y problematización en su experiencia. Lipman amplía el carácter meramente teórico de la actividad filosófica atribuido por Dewey, hacia una práctica dadora de sentido de la experiencia pedagógica desde los niveles más tempranos de la escolaridad. En la propuesta educativa de Lipman, los principios de continuidad e interacción propuestos por Dewey tienen una importancia múltiple. La práctica de la filosofía en el aula abre el diálogo de los niños entre sí y con la historia de la filosofía. Para ello, Lipman ha llevado a cabo una reconstrucción novelada de esa historia para que ese pasado remoto sea vivido de un modo significativo, conectado al presente de los niños. Las novelas y manuales no contienen apellidos o fechas que aprender, lenguaje técnico que conocer o fórmulas alejadas de la experiencia de los niños: las posturas y los problemas filosóficos son “traducidos” a un lenguaje y a un contexto que los hace significativos para los niños y, a la vez, los lleva a complejizar y problematizar su experiencia. Por otra parte, el interés de los niños es el punto de partida de toda investigación en las aulas. Toda discusión filosófica comienza con la elaboración colectiva de una agenda temática que refleja el interés de quienes toman parte de ella. Así, la experiencia de la filosofía en la escuela es producto de la interacción y del cruce entre los intereses, problemas e inquietudes de los niños y lo que el “dispositivo Lipman” ha preparado para desplegarlos en una investigación y cuestionamiento filosóficos.

En este sentido, Lipman ha hecho suya la distinción deweyana entre pensar y conocer y la importancia de enfatizar el primero de ellos en la práctica educacional de la filosofía. Para

Lipman una educación que no reconozca la importancia del pensar como fundamento de todo proceso educativo es superficial y estéril. En tanto la filosofía es la disciplina que por excelencia se ocupa del pensar, su aporte a la educación es vital y múltiple. En un sentido, ayuda a pensar en y a través de las otras disciplinas, reflexionando sobre sus supuestos e implicancias y a la vez proporcionándoles las herramientas de pensamiento que ellas ponen en práctica. Más significativo aún, la investigación filosófica basada en el pensamiento problematizador, criterioso y heurístico contribuye a la transformación del modo de vida de las personas que la practican dentro y fuera de las escuelas. La filosofía puede hacer de cada estudiante un investigador de espíritu crítico y razonable, y eso, argumenta Lipman, ninguna otra disciplina está en condiciones de proporcionarlo.

Lipman no describe la filosofía o la educación existentes. Prescribe un ideal de filosofía que toda práctica educativa debe seguir. Pero no sólo eso, ha institucionalizado ese modelo con el propósito de insertar y expandirlo en los sistemas educativos establecidos. Como sabemos, todo ideal institucionalizado ha dejado de ser un ideal, pero la diferencia entre el proceso educativo que se lleva adelante en la comunidad de investigación filosófica idealizada por Lipman y el que se desarrolla en la inmensa mayoría de las escuelas es significativo, no sólo en términos del tipo de pensamiento que se genera, sino de las relaciones humanas que se establecen y de las repercusiones sociales y políticas que se potencian. Queremos decir que su normativa de comunidad de investigación exige una reflexión en dos sentidos: por una parte, problematizar las implicaciones y presupuestos de esta normativa. Por la otra, preguntarse qué tanto se parecen las comunidades reales a aquella postulada en términos ideales.

Como continuador de Dewey, Lipman ha concentrado su análisis de las implicancias socio-políticas de una comunidad de investigación filosófica alrededor del término 'democracia'. Como Dewey, considera a la democracia mucho más allá de un sistema político, como un ideal de vida social al que todo grupo humano debería tender. Lipman también comparte con Dewey los alcances educativos de la democracia, tal como los hemos descrito en el apartado anterior.

En este sentido, un nexo clave entre la filosofía, la educación y la democracia radica en que son todas formas de investigación. Lipman define a una investigación como toda práctica autocrítica y autocorrectiva cuyo propósito es alcanzar una comprensión más acabada y un saber más profundo que permitan producir mejores juicios acerca de lo problemático de nuestra experiencia del mundo, un proceso donde el cuestionamiento ocupa un lugar principal. Como formas sociales de investigación se alimentan y potencian mutuamente y, en

cuanto tales, el criterio que mide una buena democracia, una buena educación o una buena filosofía es, para Lipman, un mismo criterio pragmático: en qué medida contribuyen a una sociedad mejor. A su vez, los criterios para medir una buena sociedad son también pragmáticos: promover la capacidad de crecer de sus miembros y el enriquecimiento de la experiencia personal y colectiva. De modo que, la calidad de una democracia, educación o filosofía estará dada por el modo en el que contribuyan a potenciar la capacidad de crecimiento de las personas y al enriquecimiento de la experiencia individual y social.

Ahora bien, Lipman propone también algunos criterios específicos. Entre los criterios específicos de una buena democracia están el grado de reflexividad de una comunidad y la calidad de los juicios que en ella se producen. Los dos criterios hacen a la razonabilidad de las personas, entendida como el modo en el que su racionalidad está atemperada en sus juicios. El carácter razonable de una persona es, a su vez, eminentemente social: depende en gran medida de la calidad del razonamiento colectivo y de cómo se distribuye el pensamiento que genera una comunidad. De allí la relación neural entre democracia y educación: para realizar un modo de vida democrático es preciso que las personas sean más razonables; a su vez, para que las personas sean más razonables es necesario cultivar un pensar colectivo según la criticidad, la creatividad y el cuidado y, a la vez, que este pensamiento esté distribuido equitativamente. La mejor manera de asegurar una reflexión colectiva de alto orden y un pensamiento distribuido equitativamente es a través de una educación concebida como deliberación compartida, como un examen dialogado sobre lo problemático de la experiencia humana. Finalmente, en tanto esa deliberación colectiva se vale de conexiones lógicas y trata de problemas esencialmente controvertidos como lo bueno, lo verdadero o lo bello, la filosofía debe desempeñar un papel primordial en el proceso educativo. Como se ve, entonces, la calidad de una democracia, entendida como modo de vida asociado, depende de la calidad de la educación y la filosofía que en ella se practican.

Según Lipman, el criterio específico para determinar una buena práctica filosófica es su contribución a perfeccionar la investigación, tanto en la consideración de sus métodos como en su deliberación sobre esos conceptos controvertidos y fundamentales de la experiencia humana que tematiza y problematiza. En tanto la democracia debe ser también una forma de investigación, su nexos es notorio: la filosofía tiene valor cuando perfecciona las formas de investigación que permiten tratar de un modo cooperativo y deliberativo las diferencias en una sociedad democrática. Pero la filosofía no sólo debe servir a la investigación democrática sino que debe ser ella misma una práctica colectiva y democrática, porque cada persona precisa el diálogo deliberativo y cooperativo en comunidad para

internalizar los métodos y las voces de los demás, necesarios para contribuir significativamente a la investigación filosófica que tiene lugar. Así, la deliberación en comunidad forma parte neural de la filosofía concebida como forma de investigación.

La filosofía en una comunidad de investigación lipmaniana es, entonces, una filosofía en y para la democracia. Ello no significa que las cuestiones filosóficas se resuelvan democráticamente. Sólo la filosofía puede establecer sus propios métodos de resolver las cuestiones que ella misma tematiza y problematiza. Pero esa investigación, dice Lipman, debe darse en un marco de deliberación democrático, donde, por ejemplo, ninguna voz tiene más peso o autoridad que la conferida por las razones que la sustentan y la cooperación solidaria marca el paso de la investigación colectiva.

A su vez, la filosofía sirve a la educación cuando su práctica en comunidad permite perfeccionar los métodos de investigación que comparte con la educación y también cuando contribuye a enriquecer esos temas sustantivos que la filosofía problematiza. Su ligazón es tan estrecha que Lipman puede afirmar “toda verdadera filosofía es educativa y toda verdadera educación es filosófica.”

Los criterios que propone Lipman para medir una buena educación son los mismos que para medir una buena democracia, en suma, el grado en el que contribuye a la razonabilidad de los estudiantes. Ello depende, como hemos sugerido, del grado de reflexión colectiva y de la calidad de los juicios que la experiencia educativa produzca. En la medida en que estos factores dependen de la contribución de la filosofía, su ligazón es tan estrecha que para Lipman “toda verdadera filosofía es educativa y toda verdadera educación es filosófica.”

9. Los desafíos actuales de la práctica de la filosofía con niños

La propuesta de Lipman es, ciertamente, el esfuerzo más significativo y sistemático de aproximar la Filosofía a los niños. Por un lado, Lipman ofrece una fundamentación teórica seria y consistente para hacer de la filosofía una herramienta importante en la educación de los niños. Por otro lado, existe también un dispositivo práctico e institucional para hacer posible su idea. Hoy los números muestran una realidad sorprendente: miles de maestros siguen su metodología y centenas de miles de niños en el mundo entero están practicando su programa. Su curriculum fue traducido, total o parcialmente, a más de veinte idiomas y aplicado en más de treinta países de los cinco continentes.

Sin embargo, estos números deben analizarse cuidadosamente. Más arriba, intentamos trazar algunas líneas para entender de una manera cualitativa su propuesta. Notamos que la

aplicación del programa de *filosofía para niños* trae aparejados algunos presupuestos e implicaciones que, si no se tienen en consideración, generan, en muchos casos, un empleo técnico y poco reflexivo de la propuesta. Consideramos la problematización de la propia práctica parte insustituible de la tarea educacional.

Como un esfuerzo de contribuir para una mejor consideración de este programa, propondremos, a continuación, los principales desafíos que enfrenta en el actual contexto. Dividiremos estos desafíos en tres ejes: teórico, metodológico y político-institucional.

Desafíos teóricos

¿Estos desafíos se dan a partir de la necesidad de pensar, básicamente, tres preguntas: ¿Qué es la filosofía? ¿Por qué filosofía? ¿Para qué *filosofía para niños*?

Estamos de acuerdo con Lipman en que la filosofía es una dimensión irremplazable de la educación tanto como la educación es una dimensión irremplazable de la filosofía. Usando palabras de Kant, sin su proyección educativa, la filosofía se vuelve vacía; sin su dimensión filosófica, la educación se vuelve ciega. Sin embargo, tanto la filosofía como la educación son prácticas históricas y sociales. No es cualquier filosofía la que importa practicar con niños. Es necesario definirla claramente. Por un lado, rescatamos esa dimensión práctica del filosofar a la que Lipman ha dado énfasis como pocos en la historia de la disciplina. Sin embargo, como procuramos mostrar en la primera parte de este texto, Lipman concibe ese filosofar de forma restringida y limitante en relación a sus posibilidades transformadoras. Es necesario pensar ese filosofar desde bases teóricas más favorables a una tal proyección.

Más que la dimensión lógica, sería importante reflexionar acerca de la dimensión política que puede adquirir la filosofía en la escuela. Esta dimensión política no quiere decir que filosofía y política caminen juntas ni que la práctica de la filosofía sea un instrumento de adoctrinamiento ideológico; significa que la filosofía tiene un compromiso con la transformación social, en la medida en que contribuye a poner en cuestión, elucidar y entender las injusticias de la sociedad neoliberal actual, así como a pensar las condiciones de posibilidad de su superación. La filosofía pregunta, la política instituida afirma. Las preguntas de la filosofía son también una forma de ejercer lo político, una forma de poder incompatible con la toma de poder político. Ella se esfuerza, simplemente, por poner en cuestión las formas de poder excluyentes, discriminatorias y destructivas imperantes.

La concepción de educación de Lipman no parece dar cuenta de la función social que las escuelas tienen en las actuales sociedades neoliberales. En este sentido, es necesario incorporar

análisis provenientes de otras tradiciones como el marxismo, el post-estructuralismo y la teoría crítica que contribuyan a una visión histórica más amplia de las instituciones escolares.

Es necesario preguntarse una y otra vez “¿qué es un niño?.” Quizás, creemos que ya sabemos demasiado sobre los niños. La psicología evolutiva y la psicopedagogía ya parecen conocer mucho de los niños, de sus posibilidades y necesidades. Pero sabemos que en filosofía es necesario dejar de saber un poco todo lo que se sabe para que poder preguntar de veras. Lipman ofrece una visión de los niños aparentemente bastante más favorable que la dominante: ellos no sólo son curiosos y lúdicos, sino que también son racionales y capaces de involucrarse en diálogos filosóficos. Pero, ¿acaso esta concepción consigue ver a los niños fuera del prisma de “los adultos en miniatura?” ¿Será que reconoce su diferencia? Para hacer seriamente filosofía con niños importa relacionarse con lo que ellos son, además de con lo que van a ser, adultos. Para eso, puede ser interesante oír lo que tienen para decir, en particular, sobre sí mismos.

También debemos explorar adecuadamente la pregunta “¿para que estamos disponiéndolos la filosofía?.” Quizás sea interesante volver a pensar el marco que parece acompañar las más variadas propuestas pedagógicas, entre ellas el programa de *filosofía para niños*: educamos para formar personas “x”, porque nosotros queremos que los niños sean “...”. Aun cuando pongamos allí nuestras mejores intenciones, tal vez la práctica de la filosofía permite abrir el espacio de los propósitos y sentidos educativos a la voz de los propios niños. Quién sabe, los niños tengan algo para decir sobre el sentido de practicar la filosofía.

Desafíos metodológicos

Los desafíos metodológicos se dan por la necesidad de pensar, básicamente, tres preguntas: ¿qué caracteriza a un buen maestro? ¿Qué significa aprender? ¿Cómo enseñar a filosofar?

La aplicación de “métodos” o “programas” no es la única ni tal vez mejor alternativa de pensar las posibilidades educacionales de la filosofía. Al mismo tiempo, la idea de “modelo”, como sustentación de la práctica pedagógica, tal vez sea inconveniente en términos de una educación que afirme la autonomía como principio y fin. La práctica de la filosofía con niños exige una relación filosófica, activa y crítica, de maestros y niños, sobre todas las dimensiones de esta práctica, en tanto son sujetos legítimos del filosofar. Los niños y maestros pueden —¿deben?— participar de la creación o elección de los materiales de su práctica.

Necesitamos una propuesta metodológica que afirme y facilite tal relación y diversifique las formas que adopta el discurso filosófico en las escuelas.

El diálogo con la historia de la filosofía es una dimensión irremplazable de la práctica de la filosofía, a cualquier edad. Por consiguiente, debe ser amplio y sensible a las más diversas tradiciones, entre ellas la tradición latino-americana. Ese diálogo debe evitar los extremos de la adoración reverente que obstruye el pensamiento y la cultura del manual que simplifica la complejidad de las diversas preguntas y respuestas.

La filosofía tiene una dimensión interdisciplinaria en su práctica en la escuela. Este carácter interdisciplinario no debe entenderse de una manera vertical e instrumental (del tipo, “la literatura es un pre-texto para la filosofía” o “la filosofía ofrece las herramientas cognoscitivas a las ciencias”), sino horizontal, que respete las especificidades y sentidos de las varias disciplinas.

La práctica de la filosofía es histórica y social. Por consiguiente, sus problemas, modalidades y propósitos deben ser sensibles a la cultura en la que se integra. Pero esa práctica también es transcultural, en el sentido de que atraviesa varias culturas a través de su historia. Por consiguiente, la práctica de la filosofía en la escuela debe: a) ser sensible a las más ricas formas de expresión de la cultura argentina y latinoamericana: música, literatura, teatro, cine, artes plásticas, y también ser sensible a los problemas específicos de esa misma cultura, como el mestizaje, la exclusión, la distribución de la tierra; b) ser sensible a las formas más ricas de expresiones clásicas de diferentes culturas, como la música de Beethoven, los diálogos de Platón, el cine de Fellini, la literatura de Cortázar, el teatro de B. Brecht, las pinturas de Picasso, la fotografía de S. Salgado y tantas otras producciones de la humanidad que superan su contexto cultural de surgimiento.

Es necesario evaluar el trabajo filosófico con niños. Los instrumentos disponibles por el programa de Lipman están reducidos a una prueba del razonamiento que presupone una concepción de la filosofía bastante tradicional y se aplica apenas a un programa (*Ari*). Es necesario pensar formas de evaluar la práctica de la filosofía consistentes con la filosofía afirmada.

Ciertamente, no terminan aquí los desafíos de esta propuesta. Podemos pensar, por caso, en cuestiones político-institucionales, que surgen, básicamente, de la necesidad de pensar, básicamente, tres preguntas: ¿Qué papel cumple *filosofía para niños* en el sistema educativo argentino? ¿Qué estrategias son más apropiadas para tal función? ¿qué sentido tiene practicar la filosofía con niños en las escuelas argentinas? Estas preguntas llaman a una toma de posición política en relación con la educación pública, en relación con la dicotomía “divulgación – reflexión crítica” en la circulación de la propuesta y con la no aceptación de lógicas no

filosóficas (mercado, política, dogma). Mucho habría que comentar sobre estas y otras cuestiones pero, por los fines de este libro, nos vamos a detener apenas en los desafíos metodológicos y teóricos.

Referencias bibliográficas. Para saber más sobre este capítulo

Este texto ha sido escrito a partir de una reflexión que se apoya en algunos años de trabajo práctico en escuelas y universidades en el área de *filosofía para niños*, en el contacto directo con Matthew Lipman y sus obras, y en la lectura crítica de diversos materiales producidos en este área. En lo que sigue, presentaremos algunas referencias que permiten respaldar, ampliar y problematizar la lectura ofrecida en este capítulo.

En relación con las semejanzas y diferencias entre Sócrates y Lipman, en primer lugar debe reconocerse lo que los helenistas han llamado como “la cuestión socrática”, esto es, la dificultad, el enigma de reconstruir la vida y las ideas de quien no ha escrito nada. De Sócrates tenemos cuatro testimonios principales. El más directo y contemporáneo es el de Aristófanes, en particular su comedia *Las Nubes*, que satiriza la práctica educativa de Sócrates. Otros dos testimonios corresponden a dos discípulos de Sócrates, Platón y el historiador Jenofonte, ambos autores de sendas Apologías de Sócrates. A diferencia de Platón, Jenofonte no tuvo contacto directo con Sócrates. Finalmente, tenemos el testimonio de Aristóteles que tampoco conoció directamente a Sócrates y es deudor, en buena medida, de Platón. Entre todos estos testimonios, privilegiamos los diálogos platónicos, por constituir el relato más cuidado, más extenso y filosóficamente más rico de todos. Sabemos de los problemas hermenéuticos que esta decisión supone y no tenemos pretensión alguna de estar leyendo el Sócrates “histórico”, “verdadero” o real, apenas un Sócrates platónico de enorme importancia y valor para la filosofía de todos los tiempos, en particular, para aquellos interesados en hacer de la filosofía una práctica educacional.

Para la cuestión socrática, se puede leer de Antonio Tovar *Vida de Sócrates* (Madrid, Revista de Occidente, 1966, 3a. Ed.), para la filosofía de Sócrates, entre otros, de Gregory Vlastos, *Socrates. Ironist and Moral Philosopher* (Ithaca, Cornell University Press, 1991).

Para conocer al Sócrates platónico, nada mejor que leer los *Diálogos*, en particular los primeros, en tanto ponen en juego una forma de entender la práctica de la filosofía. La *Apología de Sócrates*, aunque es el menos dialógico de todos estos diálogos tiene un valor particular dado que Sócrates, como estrategia de su defensa, identifica allí la acusación contra él como una acusación contra la filosofía. Su discurso muestra como concibe la práctica de la filosofía y por qué una vida sin esa práctica no tendría sentido para él. Diálogos especialmente ilustrativos y didácticos de la práctica socrática, esto es, que ponen en juego aquella caracterización de la *Apología*, son *Critón*, *Eutifrón*, *Laques*, *Cármides*, el libro primero de la *República*. Otros diálogos interesantes, aunque en ellos el personaje Sócrates está más confundido con el propio Platón, son *Menón*, *Gorgias* y *Fedón*. De *Apología*, *Critón*, *Fedón*, y *República* hay buenas traducciones en EUDEBA (Buenos Aires); de los otros, en Gredos (Madrid).

En este siglo se ha desarrollado en Europa una tradición que ha procurado rescatar la importancia educacional de lo que ella llama “método socrático”. Autores significativos de esta tradición son Leonard Nelson (*Cuatro ensayos de filosofía crítica*. Buenos Aires, Sudamericana, 1974) y su discípulo Gustav Heckmann.

El propio Matthew Lipman ha escrito acerca de su relación con Sócrates en “Encouraging Thinking for Oneself through Socratic Teaching” en *Thinking Children and Education*. Dubuque, Iowa: Kendall, 1993, p. 435-6. Este texto de Lipman es en verdad una presentación de un capítulo que incluye contribuciones de otros autores. Robert Fischer ha escrito un artículo sobre esta materia: “Socratic education: a new paradigm for philosophical inquiry”, en *Critical and Creative Thinking*, Victoria, Vol. 4, n° 1, marzo 1996, pp. 1-13.

Para la importancia concedida por Montaigne a la filosofía en la educación de los niños, véase el capítulo 26, “Acerca de la educación de los niños”, en sus *Ensayos* (Buenos Aires: Orbis/Hyspamérica, 1984).

Para las ideas aquí sintetizados sobre Charles S. Peirce, véase sobre todo los ensayos “La fijación de Creencias”, “Algunas consecuencias de las cuatro incapacidades” y “La actitud científica y el falibilismo”, publicados en castellano en *Un hombre, un signo (el pragmatismo de Peirce)*, Barcelona: Crítica, 1988.

Para las concepciones de George H. Mead, puede consultarse *Persona, Espíritu y Sociedad* (trad. cast., Buenos Aires: Paidós, 1993) y también “Language as thought”, *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, Vol. I, no. 2, p. 24-26.

Para las ideas aquí expresadas sobre Lev. S. Vigotsky, véase *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo y *Pensamiento y Lenguaje*, Madrid, Visor, 1991. Para la lectura que Lipman hizo de Vygotsky, véase, *Natasha. Vygotskian Dialogues* (New York, Teachers College Press, 1995).

Para las ideas relativas al diálogo en Martin Buber, véase “Zwiesprache”, 1947 o *Yo y tú*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1979. Las ideas de Paulo Freire sobre el diálogo y su comparación con Lipman están tomadas de

Pedagogía del Oprimido, México: Siglo Veintiuno, 1970 y de *Pedagogía de la Autonomía*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1996.

Acerca de las relaciones entre diálogo y educación, puede consultarse con provecho Nicholas Burbules (*El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999) y más específicamente, sobre el diálogo en *filosofía para niños*, véase L. Agratti, “Presencia y actualidad del Diálogo en el debate de la Enseñanza de la Filosofía. De Sócrates a Filosofía para Niños”, en Kohan-Waksman (comps.), *Filosofía para niños en debate*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

Buchler dedicó dos obras enteras a desarrollar su teoría del juicio: *Toward a general theory of human judgment* (1951) y *Nature and judgment* (1955). Lipman tuvo un contacto personal intenso con J. Buchler en su época de profesor en la Universidad de Columbia (almorzaban juntos una vez a la semana) y estas conversaciones influyeron significativamente en el programa que Lipman desarrollaría más tarde.

Para la concepción de Dewey sobre democracia y educación, hemos consultado una serie de artículos y textos incluidos en sus obras completas (*The early, middle and later works of John Dewey*). Son particularmente significativos *Democracia y Educación* (trad. cast. Buenos Aires, Losada, 1946), *Libertad y Cultura* (trad. cast. Rosario, Rosario, 1946), *El público y sus problemas* (trad. cast., Buenos Aires, 1958), *Reconstrucción de la filosofía* (trad. cast., Madrid, Planeta-De Agostini, 1993), *La busca de la certeza* (México, FCE, 1952), *La experiencia y la naturaleza* (México, FCE, 1948), *Experiencia y educación* (trad. cast., Losada, Buenos Aires, 1958). Como trabajo de conjunto sobre la obra de Dewey puede leerse: Westbrook, Robert B. *John Dewey and American Democracy*, Ithaca: Cornell University Press, 1991. Como reflexión crítica sobre la obra de Dewey y su influencia en la historia de la educación latinoamericana, véase Puigróss, Adriana (dir.). *Escuela, democracia y orden*. Buenos Aires: Galerna, 1992

Las ideas referidas a la comunidad de investigación de Lipman están tomadas de diversos trabajos. Lipman ha dedicado una enorme cantidad de escritos a estas cuestiones. Entre ellos: *Philosophy Goes to School* (Philadelphia: Temple University Press, 1988); *Philosophy in the Classroom*. (Philadelphia: Temple University Press, 1980 (1977). en colaboración con Ann M. Sharp y Frederic Oscanyan). Se tradujeron algunos capítulos de estos dos últimos libros en *Filosofía en el aula* (Madrid: Ediciones de la Torre, 1992); *Thinking in Education* (Cambridge: University Press, 1991; trad. cast.: *Pensamiento Complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1997).

Véase también los artículos “Unreasonable people, innapropriate judgments”, “Caring as Thinking”, “Moral Education, Higher-Order Thinking and Philosophy for Children”, publicados en castellano en Kohan-Waksman, *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC/EUDEBA, 1997 y el más reciente trabajo “The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy” en: Evans-Kuçuradi. *Teaching Philosophy on the eve of the twenty-first century*. Anakara, Turquía: International Federation of Philosophical Societies, 1998.

II. La metodología del programa *filosofía para niños* de Matthew Lipman

Para llevar la filosofía a los niños, Lipman escribió una reconstrucción, en forma de novelas, de la historia de la filosofía occidental. Sus novelas filosóficas son diálogos entre niños —generalmente en una escuela— que tienen la misma edad de sus lectores; los personajes de estas novelas representan modelos de investigadores que debaten asuntos significativos de su cotidiano. Para que los maestros, sin formación en la historia de la filosofía, puedan explorar el diálogo filosófico con sus estudiantes, Lipman escribió manuales que proponen ejercicios y planes de discusión sobre las ideas principales contenidas en las novelas.

En el capítulo anterior hemos presentado los filósofos que más influyeron a Lipman en su apuesta por “convertir” a las aulas en comunidades de investigación. Ciertamente, otros filósofos han influido a Lipman en su propuesta global y están presentes en su narrativa. En la medida en que sus novelas y manuales procuran reconstruir la historia entera de los problemas filosóficos en Occidente, allí reconocemos ideas de los presocráticos, los sofistas, Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, Descartes, Spinoza, Locke, Hume, Leibniz, Hobbes, Kant, Mill, Hegel, Marx, Nietzsche, Collingwood, Sartre, Merleau-Ponty, Ryle, Wittgenstein, Hospers, y tantos otros, además de los ya citados pragmatistas y Sócrates. La pretensión de Lipman ha sido reconstruir “imparcial y objetivamente”, con los límites de su conocimiento, las posturas más significativas sobre los problemas que los filósofos han estado discutiendo desde los griegos durante más de veinticinco siglos. Mientras algunos de estos filósofos, como Wittgenstein, Hospers o Ryle, han influido enormemente a Lipman en la metodología que sostiene a los manuales de apoyo para los docentes, el estilo de unas cuantas novelas de Lipman tiene ciertas semejanzas con la escritura de los más típicos Diálogos juveniles platónicos, con algunas de las diferencias ya señaladas. Pero en la reconstrucción o recreación de los problemas filosóficos, tanto los que aparecen en boca de los niños-personajes de sus novelas, en las situaciones elegidas como escenario de los problemas, así como en las temáticas y posturas expresadas en los ejercicios y planes de discusión de sus manuales, Lipman considera que ningún filósofo merece lugar alguno de privilegio.

1. El curriculum de *filosofía para niños*: novelas y manuales filosóficos

A continuación, un esquema del curriculum desarrollado por Lipman y colaboradores:

Programa *Filosofía para Niños* de Matthew Lipman y colaboradores. Curriculum (novelas y manuales), edades y temas

Novela filosófica	<i>Elfi</i>	<i>Kio y Agus</i>	<i>Pixi</i>	<i>Nous</i>	<i>El descubrimiento de Ari Stóteles</i>	<i>Lisa</i>	<i>Suki</i>	<i>Marcos</i>
Año de Publicación Original / 2 edición	1988	1982/1986	1981	1996	1974/1982	1976/1983	1978	1980
Manual	<i>Reuniendo nuestros pensamientos</i>	<i>Asombrándose con el Mundo /</i>	<i>En busca del Sentido</i>	<i>Decidiendo qué hacer</i>	<i>Investigación filosófica</i>	<i>Investigación ética</i>	<i>Investigación estética</i>	<i>Investigación social</i>
Edad	6-7 años	8-9 años	10-11 años	10-11 años	12-13 años	13-15	13-17	13-17
Año escolar	1°. y 2°. año	3°. y 4°. año	3°. y 4°. año	5°. y 6°. año	7°. y 8°. año	polimodal	polimodal	polimodal
Temas	Comunidad de Investigación Filosófica	Filosofía de la Naturaleza	Filosofía del Lenguaje / Ontología	Formación ética	Lógica / Teoría del Conocimiento / Filosofía de la Educación	Ética	Estética	filosofía social y Política

El curriculum, conformado por ocho programas (con una novela y un manual cada programa), se desarrolló progresivamente en los últimos treinta años y alcanza los tres primeros niveles educativos, desde el jardín de infantes hasta la enseñanza media. Cada programa está diseñado para ser trabajado durante dos años académicos. El primer programa escrito por Lipman al final de los años sesenta, *El descubrimiento de Ari Stóteles (Ari)*, tematiza la lógica y la teoría del conocimiento y es considerado por Lipman la médula de su curriculum. Para aplicar los conocimientos de lógica aprendidos en *Ari*, escribió después los programas de ética (*Lisa*), estética (*Suki*) y de filosofía social y política (*Marcos*). Los programas para los niños más pequeños fueron concebidos por Lipman como una preparación para el trabajo con *Ari*. Hasta comienzos de los años noventa, el curriculum incluyó siete programas completos. Recientemente, Lipman desarrolló *Nous*, en 1996, como continuación de *Pixi* y para dar respuesta a una demanda creciente sobre formación ética, ya en la escuela básica.

Muchos docentes en diferentes lugares del mundo han intentado y siguen intentando una ampliación del programa de *filosofía para niños*. De hecho, el propio Lipman alienta la creación de “nuevos materiales” útiles para el trabajo en el aula. Esta necesidad surge de la conciencia de que muchos de los materiales provistos por el programa original no son sencillos de adaptar a los diferentes contextos regionales y de la propia necesidad de renovación y ampliación que sufre cualquier producto didáctico (cf. Referencias bibliográficas, *infra*). Así, se ha generado un movimiento alrededor del programa de Lipman, tanto para ampliarlo como para completarlo en aquellos aspectos que, en los distintos lugares en los que se aplica este programa, el mismo se revela insuficiente. En estos casos, y más allá de los distintos objetivos que cada autor se plantea (introducir a los niños pequeños en la práctica de la filosofía, suscitar problemas de orden ético o abordar filosóficamente la matemática, por ejemplo), los autores aceptan el marco teórico propuesto por el programa de *Filosofía para Niños* de Lipman y la idea de que la enseñanza de la filosofía supone la existencia de un curriculum estructurado, entendiendo por tal un material didáctico específico para el alumno y para el docente.

Sin embargo, bien podría plantearse que el curriculum de enseñanza de la filosofía en la escuela consiste de una serie de sentidos, propósitos y, eventualmente, núcleos temáticos que sería deseable abordar en los distintos años de la escolaridad. En

la bibliografía de *filosofía para niños* suele asimilarse la idea de curriculum con la de programa, al menos en el sentido de entender que el programa de *filosofía para niños* provee de un curriculum. Pero la idea de curriculum debería ser más amplia que la de programa e incluir, entre otras cosas, el trabajo con otro tipo de materiales. Si lo que privilegiamos es la práctica filosófica en el aula y tenemos en cuenta que esta práctica está guiada por ciertos sentidos que delinear un modo particular de entender la filosofía, los materiales de trabajo que elijamos deben ser coherentes con los sentidos planteados y con la práctica que propiciamos. No necesariamente debemos buscar el orden estructurado de un programa para garantizar la continuidad de la práctica planteada en términos de sentidos filosóficos. Para entender por qué ambas ideas aparecen frecuentemente asociadas, debemos detenernos en la idea de filosofía que atraviesa el curriculum de *filosofía para niños*.

2. La concepción de filosofía presente en *filosofía para niños*

Lipman concibe la práctica de la filosofía como el desarrollo de algunas habilidades de razonamiento, a partir de esas cuestiones esenciales al ser humano – como verdad, amistad y belleza –, que constituyen los temas perennes de la filosofía a través de su historia (1992). Las habilidades desarrolladas están de acuerdo con el desarrollo cognoscitivo del niño. El contacto con las novelas y los manuales ponen a los niños y maestros en diálogo con las propuestas de los filósofos de la historia. Ese contacto con la historia aparece sin nombres propios: no se busca el aprendizaje de teorías o doctrinas sino simplemente enriquecer la reflexión y el diálogo de los niños en los asuntos que los inquietan.

Ilustraremos esta lógica con el programa *Pixi* (10-11 años). Algunas de las principales habilidades con él desarrolladas son: establecer comparaciones, distinciones y semejanzas, trazar analogías y símiles, inventar y contar las historias, hacer hipótesis, reconocer ambigüedades, dar y preguntar las razones, distinguir razones buenas y malas, inferir significados, ser relevante, hacer buenas preguntas, considerar las intenciones, pedir ayuda, contestar preguntas con otras preguntas, descubrir problemas en razonamientos incorrectos. Estas habilidades van siendo internalizadas al mismo tiempo que se desarrolla una reflexión conjunta alrededor de temas como la historia, la amistad, los nombres, el idioma, la realidad, el pensamiento, el tiempo, el espacio, los sueños, las

clases, el silencio, las reglas, la libertad, la reciprocidad, medios/fines, el cuerpo/alma. En la novela, a través del diálogo de Pixi con sus compañeros de escuela, maestro y familia, van presentándose diversas posibilidades, ofrecidas por los filósofos de la historia, para pensar estos temas.

La estructura curricular crece en forma espiralada. Esto significa que, aunque cada programa tiene temas específicos que acentúa, los mismos temas van siendo recuperados y profundizados a medida que se suceden los programas, según el desarrollo cognoscitivo de los niños. El tema “la libertad”, por ejemplo, se trata en prácticamente todos los programas. Para los niños más pequeños, sin embargo, aparece como la cuestión de “elegir” entre diversas opciones y sólo a partir de *Pixi* aparece el término “libertad” que será recurrente en los programas sucesivos.

En esta estructura, los manuales son, para Lipman, un instrumento clave para el docente. Ellos intentan establecer un puente entre la filosofía de los filósofos y las inquietudes y las posibilidades filosóficas de los niños. Buscan propiciar modelos claros, prácticos y específicos de hacer filosofía, en los moldes de Lipman, para maestros sin formación académica específica en este área, recuperando para ellos la tradición filosófica y ofreciéndoles posibilidades de ir más allá de esa tradición. Mientras los ejercicios intentan propiciar o fortalecer alguna habilidad específica de pensamiento y los procedimientos más habituales de investigación filosófica, los planes de la discusión buscan la formación de conceptos filosóficos en los estudiantes. Estos planes están normalmente compuestos de preguntas que trabajan con un único concepto, problema o relación. Pueden ser acumulativos (las preguntas se van estructurando unas en función de las otras) o no acumulativo (cada pregunta focaliza el tema desde un ángulo diferente); las preguntas habitualmente van desde lo más simple a lo más complejo y de lo más claro a lo más oscuro, de situaciones particulares a universales. Los planes de discusión pueden ser más o menos abiertos, según encaminen al estudiante para una o más de una interpretación de un concepto o lo presenten de forma menos directiva. No todos los planes de discusión contienen preguntas, pueden simplemente plantear un problema que, se espera, provocará el debate.

3. Las habilidades cognoscitivas desarrolladas por la filosofía, según Lipman.

Lipman (1991) divide las habilidades cognoscitivas desarrolladas en los niños, por la filosofía, en cuatro grupos: habilidades de investigación, habilidades de

razonamiento, habilidades de organización de la información, y habilidades de traducción (diálogo).

Como ya fue dicho en la primera parte de este libro, el concepto de “investigación” es una llave para entender la propuesta de Lipman. Para él, tanto la filosofía como la educación ellos son formas de investigación, prácticas auto-correctivas. Las habilidades de investigación no cambian sensiblemente con el transcurso del programa, simplemente se trata de cambios del grado. Ejemplos de estas habilidades son: explicar; predecir; identificar causas y efectos, medios y fines, y diferenciar unos de otros; formular problemas; estimar y medir.

El razonamiento es, para Lipman, una forma de ampliar el conocimiento que tenemos a partir de la experiencia. La lógica es la piedra fundamental del razonamiento. Ella permite notar que lo que es verdad para un miembro de un grupo puede no serlo para el grupo entero, que a partir de la verdad de algunas afirmaciones podemos estar seguros sobre la verdad de otras; que algunos argumentos son mejores que otros; en suma, lo que la lógica permite notar, según Lipman, es que la racionalidad es posible.

Para que el diálogo sea viable es necesario disponer de herramientas que organicen la información y las experiencias en él presentes de acuerdo con unidades significativas de sentido. La descripción y la narración son, de acuerdo con Lipman, procesos organizacionales que todo buen pensador necesita dominar. Por su parte, los conceptos, las oraciones y los esquemas son, según el propio Lipman, tres unidades principales en esa organización de la información. Las oraciones proporcionan contextos de significado y de sentido para referirse al mundo. Ellos son las partes básicas de la lectura y de la escritura. Entre todas las oraciones, las proposiciones (afirmaciones susceptibles de ser verdaderas o falsas) desempeñan un papel principal en la lógica tradicional. La formación y análisis de conceptos son otras herramientas fundamentales para un buen pensador. Los conceptos son los vehículos del pensamiento: formarlos supone agrupar las cosas en función de sus similitudes; analizarlos implica clarificar y quitar las ambigüedades. Los esquemas son sistemas organizacionales dinámicos que, en una unidad dada de sentido (por ejemplo, una narración o una obra de arte), establecen relaciones orgánicas significativas de las partes entre sí y con el todo.

Habitualmente, pensamos en la traducción como un proceso que transmite lo que se dice en un idioma a otro idioma, por ejemplo, del portugués al castellano. Lipman usa el término en un sentido más amplio: hay traducción cuando se pasa un significado

de una manera de expresión a otra, como cuando un músico recita un poema o un pintor titula uno de sus trabajos; hay también traducción cuando se pasan oraciones del lenguaje coloquial al idioma estandarizado de la lógica. Lipman define el pensamiento como una forma de productividad y, por consiguiente, la traducción como una forma de intercambio que intenta conservar el sentido en los diversos lenguajes. Ejemplos de habilidades específicas de traducción son: ponerse en el lugar del otro, interpretar, inferir visiones de mundo.

4. Como se trabaja en el aula. Análisis crítico de algunos ejemplos.

La estructura básica de una clase sugerida por Lipman tiene la siguiente forma. Al principio se comparte una narrativa, se lee uno de los capítulos o episodios de una de sus novelas. Se recomienda hacer esta lectura en voz alta y de manera compartida para consolidar las habilidades de lectura de los estudiantes y su auto-percepción como miembros de un colectivo. Después de leer, los niños plantean, individualmente o en grupos, aquellas cuestiones que consideran interesantes del texto. A partir de estas preguntas se inicia un debate con la participación del grupo entero. El maestro facilita las discusiones y cuida que se cumplan las reglas del juego de “la comunidad de la investigación”. Se advierte que el maestro no tiene ningún papel especial para desarrollar en la elaboración de las respuestas, siempre temporales y provisionales; debe ser pedagógicamente fuerte y filosóficamente retraído para evitar condicionar con sus opiniones a los niños.

Ofreceremos a continuación algunos ejemplos de las novelas y manuales que ilustran cómo se trabaja este curriculum en el aula, lo que también nos permitirá considerar algunas implicaciones de su aplicación. Tomaremos como ejemplo una de las novelas para los niños más pequeños, *Kio* y *Agus*, que usualmente se trabaja con niños de tercero y cuarto años.

Kio y *Agus* muestra la forma en que dos niños descubren el mundo. Uno de ellos, *Agus*, es una niña ciega. El otro, *Kio*, tiene, aparentemente, todos los sentidos intactos. Así, su percepción es otra y su relación con el mundo y las cosas también son otras.

Esta diferencia se pone claramente en juego, por ejemplo, en el episodio 3 del capítulo 2 de la novela. Los padres de *Agus* le regalan arcilla e invita a *Kio* a experimentarla con ella. Ella le propone a *Kio* hacer un durazno. Él apenas hace una

pelota oval y ése es su durazno. Sin embargo, el durazno de Agus es más complejo. Primero ella hace el carozo, una pelota de forma alargada. Después pone más arcilla alrededor de la primera capa para representar la pulpa del durazno y finalmente enrolla otra capa como la cáscara. Agus dice que sólo el suyo es realmente un durazno. Kio defiende que el de él también es un durazno, por lo menos un durazno tal como “se ve”. Después, Kio le pide a Agus que moldee un rostro. Primero, ella hace el interior de la garganta y la boca. Allí pone la lengua, consecutivamente estira los dientes alrededor de la encía y, sólo entonces, los labios sobre los dientes. Luego pone la parte superior de la cabeza, estira la nariz desde dentro para fuera y finalmente hace los ojos con sus uñas. Por último, le agrega el pelo. Kio nota la diferencia: para hacer las cosas, él empieza por fuera y Agus empieza por dentro. Hay dos formas contrastadas de percibir el mundo y relacionarse con él presupuestas en estos dos modos de moldear un objeto. Agus muestra a Kio que de la manera como él hace, nunca llega al interior de las cosas y que, a partir de este encuentro, su percepción puede ampliarse. Si él sabía hacer las cosas de una única manera, desde entonces sabe hacerlas por lo menos de dos. A partir del contacto con una niña que no ve, significativamente, se ampliaron su visión y sus posibilidades. La novela no lo dice, pero también se ampliaron las visiones y posibilidades de Agus a partir de este encuentro.

Los manuales del programa de Lipman incluyen una descripción de las ideas principales de cada capítulo (y episodios) de la correspondiente novela y actividades para desarrollarlas (básicamente, ejercicios y planes de discusión). El manual de *Kio y Agus, Asombrándose ante el Mundo*, presenta cinco ideas principales para este episodio: 1) ¿Qué es real?; 2) Diferencia entre ver y saber; 3) Hacer; 4) Crear un objeto a partir de su interior; 5) Modos alternativos de saber cómo se hace algo.

Se introduce cada una de estas ideas brevemente y a continuación se presentan varios ejercicios y/o planes de discusión que los maestros aplicarán con sus estudiantes. Veamos uno de esos ejercicios como el ejemplo. En la primera idea, el ejercicio tiene el mismo título de la idea principal: “¿Qué es real?” y presenta las siguientes alternativas para que los estudiantes respondan:

	ES REAL	PARECE REAL PERO NO LO ES	NO LO SÉ
1. el color rojo de la sangre 2. el azul del mar. 3. el movimiento del Sol 4. un diente postizo 5. un elefante de juguete 6. una flor artificial 7. un dibujo de la escuela 8. el sabor del azúcar 9. el aroma de una rosa 10. tu rostro en el espejo			

Los estudiantes tienen tres opciones de respuesta: es real, parece real pero no lo es; no lo sé. El maestro coordinará las respuestas de los estudiantes a las varias alternativas y el diálogo que surgirá a partir de esas respuestas. Entre otras cosas, atenderá a que los estudiantes fundamenten sus posturas, que tengan en consideración las respuestas de sus compañeros y que consideren diferentes alternativas antes de responder, pero de manera alguna deberá proporcionar las respuestas ni buscará que los estudiantes coincidan en ellas.

Consideremos, por ejemplo, la cuarta alternativa, “un diente postizo.” Alguien defenderá que ese diente parece real pero no lo es porque los únicos dientes reales con los que nacen naturalmente en nosotros. Sin embargo, otro niño dirá que el diente falso es real porque puede hacer las mismas cosas que pueden hacer los dientes naturales. Otro compañero puede defender que es real porque tiene la misma forma que los dientes naturales. Otro retrucará, quizás, que no es real porque, aunque tiene la misma forma que los otros, no está hecho del mismo material que los otros. Así sucesivamente, los diversos estudiantes participarán del diálogo con su propia comprensión del asunto. Es de esperar que en la charla aparecerán diversas concepciones sobre la realidad y no necesariamente un consenso sobre su significado y alcance.

Después de algún tiempo de debate, para que el mismo pueda avanzar, muy probablemente los estudiantes tendrán necesidad de debatir los criterios de realidad que están supuestos en sus respuestas: ¿qué es lo que hace con que algo sea o no real? ¿cómo sé si algo es real o aparente? Las respuestas a estas preguntas expresarán diversas posturas ontológicas y los estudiantes estarán así en contacto con esa diversidad de posturas ofrecidas por sus propios compañeros, lo que ampliará lo que cada uno piensa sobre los conceptos de “realidad” y “apariencia”.

¿Qué se busca con ejercicios como este? Por lo menos que, en la medida en que los estudiantes contestan las varias opciones presentadas, noten que hay una distinción

entre apariencia y realidad, que una de las maneras en que usamos el adjetivo “real” para calificar una cosa o una situación es para distinguir una cosa o situación que tiene la apariencia de ser como aquella pero no lo es. En las varias respuestas a las alternativas presentadas, los estudiantes aprenderán a distinguir entre los planos de la realidad y de la apariencia.

Como puede notarse, este ejercicio (y todos los otros) no es filosóficamente neutral o aséptico. Tiene varias presuposiciones, entre ellas, que la distinción entre apariencia y realidad tiene sentido y que ella es filosóficamente importante. El ejercicio, de alguna manera, asume tal distinción e insta a los estudiantes a posicionarse frente a ella. Nótese que, en los ejemplos ofrecidos, es ostensible la distinción entre instancias que pertenecen al ámbito de lo natural y otras que pertenecen a lo no natural, cultural o humano, lo que puede llevar a los estudiantes a adoptar concepciones dualistas de la realidad. Ciertamente, el concepto “realidad” y la pregunta “¿qué es real?” aparecen otras veces en los diversos programas de Lipman. Pero no obstante el ejercicio parece tematizar el asunto de una manera muy restringida, sobre todo para niños pequeños que están haciendo sus primeras experiencias colectivas de pensamiento filosófico.

Ya en el primer programa, *Elfie*, en el episodio 2 del capítulo 1 el mismo tema aparece. La idea principal que destaca el manual, *Reuniendo nuestros pensamientos*, es la expresión coloquial inglesa “*for real*”, que podríamos traducir como “real” o más coloquialmente “de verdad” o “en serio”, expresiones que llevan a otros asuntos filosóficos. Para esta idea se proponen un plan de la discusión y dos ejercicios.

Hay un problema muy serio de traducción en este caso. El original del manual, en inglés, aclara que el uso de la expresión “*for real*” denota un uso tanto descriptivo como el valorativo en esa lengua, en la medida en que los niños acostumbran a diferenciar lo que es “serio y genuino de lo que simplemente no existe en el espacio y en el tiempo.” Además aclara que, a través de esta expresión, los niños pueden distinguir lo que es falso de lo que es genuino, lo que es aparente de lo real, lo imaginario de lo real. Es evidente que, por lo menos los niños argentinos de seis o siete años, difícilmente usarían la palabra “real” en este sentido. Sin embargo, si tradujéramos “*for real*” por otra expresión como “de verdad” o “serio” entonces el significado es más próximo, pero cambian los problemas filosóficos en juego. De esta manera, se presenta un problema de traducción de solución difícil: o se privilegia conservar el sentido del texto (con lo que se violentan los problemas filosóficos propuestos y el objetivo pedagógico del ejercicio) o se privilegia mantener los

problemas filosóficos y el objetivo del ejercicio (pero queda un texto poco significativo para los estudiantes). Como fondo de este problema se presentan cuestiones filosóficas más complejas. Podemos pensar si es acaso posible la traducción de los problemas filosóficos o si ellos están ligados indisolublemente a un idioma y a una cultura, a un contexto histórico de pertenencia. Con esta aclaración, haremos una traducción literal de esta expresión para analizar conceptualmente las actividades propuestas:

Plan de discusión: “¿Qué significa ‘real’?”

1. ¿Los cuentos de hadas son reales?
2. ¿Tu banco es real?
3. ¿Tu cabeza es real?
4. Cuando te mirás en el espejo, ¿la imagen reflejada en el espejo es real?
5. ¿Los historietas de los diarios son reales?
6. ¿Los dibujo animados de la televisión son reales?
7. ¿Tu escuela es real?
8. ¿El cielo es real?
9. ¿Un agujero en el suelo es real?
10. ¿Puede ser real un agujero en el aire?

Las preguntas proponen transitar un camino cada vez más complejo y abstracto, pero esto de manera alguna resulta claro. ¿Será que, para un niño pequeño, los cuentos de hadas, la cabeza y la escuela son más concretos que el cielo y un agujero en la tierra?

Otro ejercicio sugiere que los estudiantes traigan al día siguiente algo que ellos piensan que es real y algo que ellos piensan que no es real y se les pide que piensen una razón que justifique su elección. Otro ejercicio propone clasificar una serie de alternativas según las opciones “es real”, “no es real”, “?” Las alternativas son:

1. tu pelo
2. tu escuela
3. lo que hiciste ayer
4. lo que pensás hacer esta noche
5. lo que podés ver ahora
6. tus amigos
7. tus sueños
8. tus sentimientos
9. lo que está escrito en el pizarrón
10. tus pensamientos

Nuevamente, el ejercicio procura recorrer un camino de lo más concreto y simple a lo más abstracto y complejo. Una vez más, el camino no resulta claro: por

ejemplo, lo que está escrito en el pizarrón parece mucho más concreto y simple que los sueños. Analizaremos, a continuación, otras dos apariciones de esta misma idea en los programas sucesivos.

La idea reaparece, por ejemplo, en *Pixi*, programa que se trabaja, usualmente, en los quintos y sextos años de la enseñanza básica. Pixi es el nombre de un personaje extraño, simpático y, sobre todo, muy curioso. El argumento de la historia es simple. El año de Pixi de la escuela visitará al zoológico y el maestro del grupo propone que los estudiantes elijan previamente, en secreto, una criatura misteriosa que deberán encontrar en el zoológico. Al volver de la visita cada uno contará la historia de su criatura misteriosa. Pixi elige rápidamente una criatura que le resultaría imposible encontrar en el zoológico porque su criatura no es un animal, sino una clase: mamífero. Para colmo, Pixi se enferma la noche del paseo y no puede ir a la escuela el día en que cada uno tiene que contar su historia misteriosa. Pixi, en casa, cuenta su historia para cuatro compañeros que las cuentan a otros y estos hacen lo mismo con otros. El día en que Pixi vuelve a la escuela, los últimos en oír su historia representan cuatro maneras diferentes de contar la misma historia contada por Pixi. Durante la trama, suceden complejas conversaciones de Pixi, en casa y en la escuela, sobre cuestiones de naturaleza filosófica que la perturban.

En el primer episodio de la novela, Pixi hace una distinción entre su nombre real (aquel que sus padres le dieron) y el que ella se dio. El manual ofrece el siguiente ejercicio para trabajar esta idea:

Ejercicio: ¿qué es real y qué sólo parece ser real?

Prepare cuatro tarjetas en cuatro mesas diferentes. Eso es que cada tarjeta dice:

1. Cosas que parecen ser reales pero no lo son.
2. Cosas que parecen ser reales y lo son.
3. Cosas que no parecen ser reales ni lo son.
4. Cosas que no parecen ser real pero lo son..

Luego, cada estudiante elige una de las siguientes alternativas y la coloca en algunas de las cuatro mesas:

- a. Una flor artificial.
- b. Un automóvil de juguete.
- c. Un libro de cuentos de hadas.

- d. Una botella de gaseosa llena de agua.
- e. Una papa asada con la forma de un gato.
- f. Un avión de papel.
- g. Una foto de un estudiante del grupo.
- h. Un espejo pequeño.

Como vemos, este ejercicio continúa y ahonda la línea desarrollada por los anteriores. Los ejemplos son quizás algo más complejos, pero la técnica de las cuatro posibilidades contempladas en las cuatro mesas refuerza la distinción ya trabajada. Una vez más, el ejercicio sólo tiene el sentido si se acepta la distinción entre apariencia y realidad y, en cada caso, ella puede ser consolidada por la presentación propuesta. Ciertamente, los estudiantes pueden sentir una cierta incomodidad frente a estas alternativas y pueden tener dificultades para insertarlas en las opciones sugeridas. Sólo un uso sumamente elástico del ejercicio permitirá escapar de sus compromisos ontológicos.

En la versión española del mismo ejercicio, el título del mismo es “¿Qué es real (o verdadero) y qué solo parece serlo” y del mismo modo las opciones que se dan se expresan como “cosas que parecen ser reales (o “de verdad”), pero no lo son”. Evidentemente, en este caso se ha optado por ser fiel al original intentando, al mismo tiempo, conservar el problema propuesto, de ahí que se presenten ambas expresiones. El resultado es una ambigüedad en los conceptos que no se justifica. En efecto, el hecho de que en el original inglés *for real* sea equivalente a verdadero, no habilita la asimilación de los conceptos de realidad y verdad en español, aquello es simplemente una expresión familiar que en nuestra lengua plantearía eventualmente el problema de la verdad, pero no el de su asimilación con la realidad.

Otro ejercicio se propone sobre este mismo tema en el Manual que acompaña a *El descubrimiento de Ari Stóteles*, texto que se trabaja, usualmente, en séptimos y octavos años de la enseñanza básica. En el capítulo 4, episodio 1, Lisa y Ari discuten sobre la realidad de los pensamientos. Ari afirma que, en algunos aspectos, ellos parecen incluso más reales que las cosas. Mientras que siempre llevamos los pensamientos con nosotros, no podemos tener certeza de que las cosas existen cuando no las podemos percibir. Si cerráramos los ojos, dice Ari, el mundo desaparece pero nosotros no podemos hacer desaparecer nuestros pensamientos.

Acerca de este pasaje el manual propone otro ejercicio con el título “¿Qué es real?” Es un ejercicio que intenta discutir el significado que tiene la palabra real en algunos contextos específicos. Dice el ejercicio:

Un diccionario corriente da los siguientes significados para la palabra “real”

- a) existente, de hecho
- b) verdadero, no solamente imaginario
- c) genuino
- d) sincero
- e) esencial
- f) auténtico

En el ejercicio siguiente, escribe frente a cada número la definición de “real” que más se ajuste a la frase. Por ejemplo: Dinero real: *genuino*.

1. Un suceso real
2. Un personaje real en una novela
3. Un personaje real en una obra que no es de ficción
4. Un sentimiento real de tristeza
5. Sillas y mesas reales
6. El carácter real de una persona

Este ejercicio revela la fuerte influencia que Lipman recibió de la filosofía analítica, particularmente en la confección de los Manuales. El ejercicio permite un trabajo de clarificación del lenguaje corriente. Se propone que los niños reconozcan los varios significados de la palabra “real” en el lenguaje cotidiano, así como las ambivalencias y ambigüedades que tal uso comporta. Una fuerte presuposición de este ejercicio es que la filosofía es resultado de una clarificación en los usos del lenguaje y que, a partir de esa práctica, pueden superarse algunos problemas pseudo-filosóficos que surgen de un uso inadecuado del lenguaje.

En el último capítulo de *Ari*, aparece nuevo el tema de la realidad, ya no lo que ella es, sino cómo puede conocerse, lo que, de alguna manera, presupone igualmente la cuestión ontológica ya tratada. Dos amigos de Ari, Ana y Flor, están mirando a las mismas personas en el aula y, sin embargo, ven algo totalmente diferente. La posibilidad de un conocimiento “objetivo” de la realidad se pone en cuestión. El manual ofrece un plan de discusión con la intención de que los estudiantes entiendan, tengan en consideración y discutan la postura gnoseológica conocida como “relativismo objetivo”. Así es el plan de discusión propuesto:

Plan de discusión: Ver las cosas como "realmente son"

1. ¿Cuál de estas dos personas podrá con mayor precisión ver la luna "como realmente es": una persona que mira la luna desde la Tierra, o un astronauta que se encuentra parado en la luna?

2. ¿Cuál de estas dos persona podrá ver con mayor precisión el planeta Tierra como "realmente es": una persona parada sobre la superficie de la Tierra o un astronauta que está mirando la Tierra desde la Luna? (¿Son consistentes las respuestas de los números 1 y 2?)

3. Supongamos que dos personas están mirando el edificio de tu colegio. Una de ellas se encuentra a un kilómetro de distancia y la otra está parada frente al edificio con la nariz pegada a la pared. ¿Puede alguna de estas dos personas ver el edificio "como realmente es"? Explica.

4. ¿Hay una distancia exacta que debe mantenerse frente a algo para poder verlo "como realmente es"?

5. Si alguien estuviera acostado mirando la parte de abajo de tu escritorio mientras que vos estás mirando la parte de arriba ¿significa eso que la visión que esa persona tiene es errónea y la tuya correcta?

6. ¿Es posible que cada uno de los miembros de tu clase tenga una impresión diferente con respecto a la apariencia de tu escritorio?

7. ¿Es posible que algunos puntos de vista sean mejores que otros? Si es así ¿cómo?

8. ¿Es posible que si consideramos las cosas desde una mayor cantidad de puntos de vista, lleguemos a conocer con mayor exactitud "cómo es esa cosa realmente"?

9. ¿Es posible que algunas cosas sean correctas y otras incorrectas, sea cual sea el punto de vista desde el cual se observen? (Si pensás que sí, da ejemplos.)

10. Cuando alguien te dice que debieras tratar de ser "objetivo", eso significa que debieras:

- a. Ver las cosas desde el punto de vista de esa persona.
- b. Ver las cosas desde el punto de vista de los adultos.
- c. Ver las cosas con mayor exactitud.
- d. Considerar las cosas desde el mayor número posible de puntos de vista.
- e. Todas las anteriores.
- f. Algunas de las anteriores. ¿Cuáles?
- g. Ninguna de las anteriores

De alguna manera, el plan de discusión arrastra algunas de las presuposiciones de los ejercicios anteriores. Sólo tiene el sentido si la expresión "ser realmente" tiene sentido y esta última parece exigir otras modalidades de ser que la real, básicamente, la

aparente. En otros términos, sólo tiene sentido que unamos al verbo ‘ser’ el adverbio “realmente” si existen otras formas diferentes de ser que la real. Ciertamente, el plan de discusión no obliga a que se acuerde con esta presuposición pero condiciona fuertemente la forma en que los estudiantes se relacionan con el tema y exige un cuidado muy especial del maestro en su aplicación.

Como se ve, este tratamiento del tema “real” o “lo que realmente es” tiene algunos problemas que podríamos sintetizar así:

1. El problema se presenta con fuertes presupuestos que pueden impedir una amplia exploración filosófica del mismo.
2. Los ejercicios y planes de discusión presuponen una compleja e intrincada historia de debates sobre los temas que plantean, que sus preguntas u opciones apenas reflejan. No resulta claro cómo alguien que no ha participado de la elaboración de estos planes, ni conoce la historia que ellos simplemente contemplan, puede hacer un buen uso de ellos.
3. Los ejercicios y planes de discusión presuponen que el problema filosófico abordado (“¿qué es real?”) es universal. Esto hace que tal problema se introduzca de forma ahistórica y descontextualizada.
4. La forma en que se plantea el problema no contempla los principales posicionamientos actuales sobre tal asunto. Las corrientes más prominentes de la filosofía contemporánea objetarían la forma con que el problema sobre lo real se presenta. Algunos dirían que la cuestión de conocer “lo que realmente es” es un pseudo-problema filosófico; que, en verdad, coexisten varios grados o formas de comprender de la realidad que producen diversas “descripciones” de la misma. Otros dirían que la realidad siempre se construye socialmente y que esto los ejercicios descritos pueden no facilitar reconocer. Otros todavía dirían que la realidad sólo puede entenderse lingüísticamente y que una discusión filosófica sobre este tema debe partir de esta base si no quiere quedar limitada al sentido común. Podríamos ampliar estos comentarios a otras corrientes, pero con ellos es suficiente para notar la “desactualización” del programa de Lipman en algunos de los temas filosóficos que plantea.
5. Los instrumentos de los manuales no son filosóficamente neutros. No lo podrían ser. Presuponen una cierta concepción de la filosofía y de la naturaleza y sentido de la práctica filosófica. En estos ejercicios es evidente que la la filosofía sirve

de alguna manera para la incorporación de ciertas habilidades de pensamiento, de lo que derivaría una cierta concepción instrumental.

Estas observaciones dan cuenta de que no es posible establecer una relación ingenua con el material didáctico, en este caso, el programa de *filosofía para niños*. Es posible, sin embargo, que un maestro que analice los planes de discusión antes de llevarlos al aula pueda suscitar discusiones o presentar puntos de vista no considerados por los chicos. Así, por ejemplo, en *Investigación filosófica*, manual que acompaña la novela *Ari*, se dedican numerosos planes de discusión a la cuestión del pensar sobre el pensar, el origen y la realidad de los pensamientos. En muchos de ellos puede verse una clara impronta dualista, en términos de mente/cuerpo. Por ejemplo, en el capítulo VI, la idea principal 3 apunta: “Es cierto que sólo los seres humanos tienen mente?”, y se presenta un plan de discusión:

1. ¿Tienen cuerpo todas las personas?
2. ¿Tienen mente todas las personas?
3. ¿Tienen personalidad todas las personas?
4. ¿La personalidad es parte de tu mente, de tu cuerpo o hay otra posibilidad?
5. Si tienes una “personalidad alegre”, ¿significa eso que tienes un cuerpo alegre?
6. Si tienes una “personalidad alegre”, ¿significa eso que tienes una mente alegre?
7. Si tienes una “personalidad alegre”, ¿significa eso que tienes un cerebro alegre?
8. Cuando tienes dolor de muelas, ¿dónde se localiza el dolor, en tu cerebro, en tu mente, en tu personalidad, en tu cabeza o en tu muela?
9. ¿Existen criaturas que tengan cerebro pero no mente?
10. ¿Existen criaturas que tengan mente pero no cerebro?
11. Si tienes una mente excelente, ¿significa eso que tienes un cerebro excelente?
12. ¿Es posible que exista la mente a pesar de que no podamos verla o tocarla?
13. ¿Sabes de otras cosas que no pueden ser vistas ni tocadas ni oídas?
14. ¿Cómo sabes que tienes mente?
15. ¿Cómo sabes que otras personas tienen mente?
16. ¿Cómo podría ser la mente si fuera diferente del cerebro?

En efecto, el plan de discusión trabaja desde el comienzo con una dualidad a partir de la cual propone pensar el problema, de manera análoga a lo que ocurre en los ejercicios analizados más arriba, y a lo largo de las preguntas va tendiendo a hacer pensar que la mente y el cerebro (por lo tanto, el cuerpo) son cosas diversas. Parece difícil, luego de este ejercicio, evitar llegar a la conclusión de que mente y cuerpo son cosas separadas. Es

cierto, por otra parte, que el ejercicio trabaja sobre una idea que la mayoría de los chicos ya tienen: el concepto de mente, irreflexivamente acuñado, y una forma ingenua de dualismo (tal vez no mente/cuerpo, pero sí alma/ cuerpo) frecuentemente sostenida desde el sentido común y que puede permitir explorarla y abrirla. Desde este punto de vista, el ejercicio de Lipman tematiza directamente aquello que se sostiene de manera no reflexiva, permite ponerse en contacto con esas creencias y examinarlas más de cerca. La idea de una mente propia, como fortaleza de cada uno, concita gran entusiasmo entre los púberes a los que se dirige la novela, y teniendo en cuenta los supuestos de que parte el ejercicio puede dar lugar a una indagación que lleve a poner en cuestión esos mismos supuestos.

En suma, el carácter instrumental de muchas actividades de los manuales de filosofía para niños, tanto como sus valores y filosofía afirmados, no constituyen un impedimento para su utilización provechosa en el aula, en la medida en que se tome conciencia de esas limitaciones y se reconozca que la pretendida neutralidad es imposible. Ciertamente, no se trata de buscar una supuesta neutralidad sino una parcialidad más adecuada a los sentidos delineados para la práctica de la filosofía (volveremos sobre este punto en la segunda parte de este libro). Con todo, tener en cuenta las limitaciones de este material y hacer un uso criterioso y crítico del mismo puede resultar en una práctica significativa para muchos maestros. Al fin, no se trata de Lipman sí o no sino de un uso crítico de este material y de cualquier otro, a partir del reconocimiento de sus límites y alcances.

5. Algunas consideraciones críticas sobre el curriculum de filosofía para niños

Es notorio que las novelas y manuales desmienten la pretensión de Lipman de reconstruir “imparcial y objetivamente” en ellos la historia de la filosofía. Por una parte, esta pretensión parece ingenua e impracticable. La lectura de la historia de la filosofía de Lipman no escapa a los círculos hermenéuticos de toda interpretación y está sujeta a las condiciones que imponen sus presupuestos pedagógicos, filosóficos e ideológicos. Esto significa que los problemas filosóficos presentados en la narrativa de Lipman (novelas y manuales) están atravesados por un triple tamiz: el de la selección de los problemas considerados filosóficamente relevantes, el de la selección de las posturas filosóficas consideradas principales a propósito de esos problemas y el del modo a través del cual estas posturas son presentadas en sus textos. En otras palabras, lo que Lipman considera un problema filosófico está condicionado, al menos, por la forma en

que es posible reconocer, seleccionar y presentar un problema filosófico desde su perspectiva pragmatista. Esta triple conjunción diluye enormemente la fuerza de algunas presencias y potencia fuertemente otras, a la vez que explica algunas ausencias. Lipman no es una excepción en este punto. Cualquier narrador de otras filosofías tendría estos límites. Lo llamativo en su caso no es que los padezca sino que no los reconozca, y el riesgo que conlleva esta ausencia de reconocimiento es que quienes no conocen la historia de la filosofía, es decir los usuarios del programa —maestros y alumnos— lleguen a creer que se trata efectivamente de una reconstrucción neutral de la misma.

Por otro lado, 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, posesructuralista, posanalítica, posmetafísica, poseideggeriana y todos los otros “pos” actuales, incluido el propio pospragmatismo. 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.

De forma tal que, cuando se afirma que el curriculum de novelas y manuales de Lipman ofrece una reconstrucción de la historia de la filosofía, debe llevarse en consideración algunos puntos importantes:

- 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.
- El contacto de Lipman con los filósofos de la historia que reconstruye no siempre es directo; en muchos casos, su lectura de un autor está mediada por la lectura de otro filósofo o historiador de la filosofía, generalmente pragmatista; por ejemplo, su lectura de filósofos como Aristóteles, Hegel o Marx está decisivamente influenciada por la lectura que hace Dewey de ellos.
- La presencia de tesis aisladas de algunos filósofos, en un contexto fuertemente condicionante, como el de las novelas, o fuertemente abstracto, como el de los manuales, diluye enormemente su efectiva presencia en los textos de Lipman. Es posible afirmar que si bien “letras” de algunos autores están presentes en novelas y manuales, muy poco hay en ellos de su espíritu. Esto puede decirse de, entre otros, autores tan diversos como Heidegger, Marx, Bakunin y otros de tradiciones diversas.

- La filosofía presente en novelas y manuales llega, como mucho, hasta los años setenta. Nada de lo producido en las dos últimas décadas en filosofía está presente en ellas. Incluso porciones significativas de la filosofía europea de este siglo anteriores a los setenta quedan fuera como, entre otros, la producida por los miembros de la escuela de Frankfurt.

A partir de los tópicos anteriores, podemos pensar que muchos problemas filosóficos relevantes en la historia de la filosofía y en la filosofía contemporánea, así como algunas posturas sobre algunos de los problemas presentados, están ausentes de los textos de Lipman. Si las preguntas en filosofía tienen sentido en función de un contexto histórico, social y político, aquellas preguntas que adquieren sentido a partir de otros contextos, tradiciones y presupuestos que no son los de Lipman, no están en las novelas y manuales.

Lipman ha provisto de una lista de las fuentes y referencias, línea por línea, de todo el curriculum de sus novelas. Por fuentes entiende aquellos trabajos que considera influyentes en la escritura de un pasaje; por referencias, trabajos que no han sido influyentes en la escritura de un pasaje pero que pueden servir al lector para investigar más sobre el tema tratado. Las referencias están tomadas básicamente de la tradición anglo-estadounidense y se recomienda a los traductores del curriculum que se mantengan las fuentes originales y se adapten las referencias para tornarlas culturalmente significativas. El presupuesto de esta recomendación es el carácter universal de los temas planteados y de los personajes de las novelas, supuesto sumamente discutible y altamente difícil de llevar a la práctica. A tal punto que un análisis de las fuentes y referencias provistas por Lipman muestra que una y otra lista se confunden, como es lógico esperar dado que el propio Lipman pertenece a un contexto histórico, social y cultural que imprime sentido a su trabajo. Los que aparecen como problemas filosóficos universales son en verdad problemas filosóficamente relevantes para un lector de una tradición en la historia de la filosofía y los que aparecen como caracteres universales de la investigación filosófica son figuras paradigmáticas de un agente de una cultura no siempre capaz de reconocer su dimensión histórica y particular. En suma, la presunción de universalidad de los problemas filosóficos corresponde ella misma a una idea de la filosofía vastamente condicionada por la posición de Lipman desde su particular contexto.

Tal vez algunos ejemplos ayuden a ilustrar estas afirmaciones.

Lipman considera la lógica parte medular de la investigación filosófica. En todos sus programas ésta reaparece una y otra vez. Uno de ellos, *El descubrimiento de Ari Stóteles (Ari)* está centrado en ofrecer las herramientas lógicas que los niños pondrán en práctica en sus investigaciones. Este programa, que fue el primero creado en 1969, es central en el curriculum de Lipman, a punto tal que su manual recibe el nombre de *Investigación Filosófica*. Todos los programas subsiguientes aplicarán las herramientas lógicas allí aprendidas y todos los anteriores prepararán para tales aprendizajes. Pero en *Ari* se ofrecen no sólo herramientas lógicas necesarias para el desarrollo del pensamiento sino parámetros elevados de razonamientos, investigación, conducta y juicio. Todos

estos contenidos no son expuestos sino practicados. Son niños de la misma edad de sus lectores quienes ponen en juego las habilidades de raciocinio que, se espera, aprenderán sus lectores. En cuanto a su concepción de la lógica, Lipman comparte la crítica de Dewey a la lógica de Aristóteles. Aunque prefiere la lógica aristotélica a la lógica simbólica por su uso del lenguaje cotidiano, la considera rudimentaria y limitada, poco ligada a la experiencia cotidiana de las personas. Con todo, aunque en *Ari* se introducen algunos contenidos de lógica de relaciones y de lógica informal (basada en la noción de “buenas razones”) la lógica que predomina es precisamente aristotélica, basada en el silogismo. En definitiva, Lipman propone una visión algo parcial de la lógica concentrándose fundamentalmente en la lógica aristotélica, lógica que él mismo reconoce como insatisfactoria. Al mismo tiempo, el programa *Ari*, manual y novela, expone una tensión en la propia concepción de la lógica. Si bien, Lipman considera a la lógica parte de la filosofía, no considera que las cuestiones de la lógica sean contestables como todas las otras cuestiones filosóficas o, por lo menos, lo son en un grado mucho menor. En otras palabras, *Ari* es tal vez el único programa en el que aparecen contenidos filosóficos (lógicos) que los alumnos deben aprender. Por ejemplo, tomemos por caso la regla de conversión (“si todos los x son y, no todos los y son x”, siendo “x” un conjunto menor comprendido por el conjunto “y”). El manual contiene ejercicios para aplicar esta regla, para reconocer cuando no es respetada (falacias como la afirmación del consecuente o la negación del antecedente), pero no para problematizarla filosóficamente. Las reglas de la lógica deben ser aprendidas por los alumnos como tales. Si lo hacen intuitivamente, como los personajes de las novelas, mejor; si no, un buen número de ejercicios repetitivos garantizará que esa “regla del

buen pensador” sea internalizada por los alumnos.. Se presenta así, una cuestión paradójica en dos sentidos: en primer lugar, si el docente respeta el interés de los alumnos como principio que mueve las discusiones (aspecto enfatizado reiteradamente por Lipman), las reglas de la lógica pueden pasar de largo; si se cumple el objetivo pedagógico de que los alumnos aprendan a aplicar tales reglas en su pensamiento, puede violentarse su interés. En segundo lugar, la lógica adquiere una importancia tal para Lipman que ella parece no tener el mismo espacio que las otras áreas de la filosofía. Si bien, ella es, al mismo tiempo, tema a ser problematizado y herramienta que debe incorporarse, Lipman parece haber privilegiado exclusivamente esta segunda dimensión.

En *Pixi*, programa que antecede a *Ari*, gran parte de la problemática planteada desde el primer capítulo se construye sobre la base del dualismo mente/cuerpo, dado como un supuesto sin cuestionar. Evidentemente puede ser cuestionado por la “comunidad de investigación” que se enfrenta al texto, en particular a partir de los planes de discusión del manual. Sin embargo, cabe observar que el planteo del problema parte de la pregunta por la relación entre la mente y el cuerpo, entendida principalmente como una cuestión de pertenencia. Mi cuerpo me pertenece o yo pertenezco a mi cuerpo; más aún, la identidad personal se define a partir de esta relación de pertenencia. Los presupuestos de tal planteo están tal vez demasiado comprometidos, desde un punto de vista filosófico, como para favorecer su problematización de forma abierta.

Para *Marcos*, programa de filosofía social y política, se ofrecen 112 fuentes y referencias para la novela. El nombre que aparece más veces es John Dewey, citado 12 veces. Max Weber y Emile Durkheim aparecen 4 veces cada uno, Kant, Locke y el propio Lipman, 3 veces y el resto 1 o 2 apariciones como máximo. Los personajes discuten en el primer capítulo la expresión “mundo libre”. Sabemos el sentido de tal expresión en el contexto de la Guerra Fría de los años ochenta, cuando este programa fue creado. En el manual hay un ejercicio que pregunta “¿qué es un mundo libre?”, da una lista de países (Gran Bretaña, Japón, Estados Unidos, Sud-África, Yugoslavia, Egipto, India, Noruega, Argentina, México y Suecia) para que los estudiantes digan si se trata de países que pertenecen o no a un mundo libre. Ciertamente, el tema de la libertad aparece en muchos otros ejercicios y planes de discusión que muestran la complejidad de la cuestión. Pero no deja de llamar la atención este ejercicio por su

carácter marcadamente ideológico (la expresión “mundo libre” tiene sentido apenas en una marco ideológico predefinido) y poco filosófico (no se percibe en qué sentido esta clasificación puede contribuir a la problematización de los supuestos de la categoría tratada).

En *Lisa*, programa de investigación ética, aparecen expuestos dos aspectos problemáticos del programa, algunos ya notados en los ejemplos anteriores: 1) la declaración de la dependencia de la ética respecto de la lógica y la consecuente necesidad de primero aprender lógica para después aquellos conocimientos lógicos a la resolución de problemas éticos; 2) con relación a los problemas presentados en el programa, a) son aquellos considerados importantes sólo para una tradición filosófica; b) se presentan en un contexto cultural específico con la pretensión de universalidad y c) tienen implicaciones ideológicas que no contribuyen a las posibilidades transformadoras de la práctica educativa de la filosofía. A continuación, explicaremos la razón de estas afirmaciones.

Veamos primero la dependencia que Lipman establece de la ética respecto de la lógica. Esta dependencia puede entenderse de dos maneras y por lo menos una de ellas es muy problemática. Una cosa es decir que desarrollar el razonamiento lógico de una persona es importante potencializar su capacidad de pensar. Estamos de acuerdo en que la lógica puede contribuir a la ética. Sin embargo, algo muy diferente es decir que la eticidad de una persona depende de su poder de razonamiento lógico o que la buena lógica (en el sentido en ese Lipman la entiende, o por lo menos como ella se enseña en *Ari*, una lógica clásica, basado en el silogismo) es condición suficiente o necesaria para la eticidad de una persona, aun cuando se reduzca esta eticidad a su capacidad de producir juicios éticos. Hay casos innumerables en la historia humana de razonamientos lógicos correctísimos que sostienen éticas aborrecibles (como el exterminio Nazi de los judíos o la reciente justificación del gobierno británico para liberar al asesino dictador chileno Pinochet por razones humanitarias), así como ejemplos de actitudes éticas ponderables en personas que simplemente dominan de manera rudimentaria la lógica silogística (como la resistencia de las mujeres zapatistas en Chiapas cuando un pueblo es ocupado por el ejército). En estos casos, no es la lógica (por lo menos, la lógica clásica) que da base a la ética, sino una cierta postura dada por la forma de entender el fenómeno político, en el sentido amplio de condición social de la vida humana. Esto ya los antiguos griegos lo muestran muy claramente: la ética presupone la filosofía política.

Por otro lado, las situaciones consideradas problemáticas desde un punto de vista ético presentes en *Lisa* tienen fuertes presupuestos que las tornan de dudosa conveniencia. Aun aceptando que las problemáticas de fondo que se abordan podrían ser consideradas “universales” en el sentido de temas clásicos de los que se ha ocupado tradicionalmente diversas culturas y sociedades (el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto, lo universal y lo relativo, la libertad y el determinismo, la coherencia entre el decir y el hacer, etc.), las problemáticas que se plantean a partir de estos temas, lejos de ser universales, corresponden a una perspectiva sesgada de tales problemas. Por ejemplo, la pregunta que encabeza el primer episodio “¿Podemos querer a los animales y a la vez comérmolos?” plantea la cuestión de la coherencia: si consideramos que no es correcto matar animales, ¿por qué nos los comemos? La pregunta puede ser significativa para niños estadounidenses de clase media urbana de los 80, pero no para niños (estadounidenses, argentinos o de donde sean) para los cuales lo que se come no es una opción. Y aun podría pensarse que para aquellos mismos niños de clase media urbana una tal presentación del problema lejos de favorecer su problematización crítica puede consolidar una visión parcial de, por ejemplo, el problema del hambre en nuestras sociedades. Antes de preguntarnos “¿podemos querer a los animales y a la vez comérmolos?”, tal vez deberíamos preguntarnos “¿por qué existe hambre en el mundo?”, “¿qué significa el hambre?”, “¿qué significa comer?”, “¿qué significa domesticar?”, ¿por qué algunas sociedades manifiestan un aparente cuidado tan extremos con algunos animales y tan poco cuidado con algunos de sus seres humanos?” o, si se prefiere plantear la cuestión de la coherencia, ¿cómo podemos decir a la vez que repudiamos el hambre y no hacemos nada para combatirlo en otras personas?”. En suma, los presupuestos ideológicos de Lipman se cruzan con su elección de los problemas considerados filosóficamente relevantes.

Por otra parte, si nos concentramos en los roles de los personajes de las novelas, se han observado frecuentemente ciertos estereotipos recurrentes encarnados por los diferentes personajes de las novelas. Así, Ari es el pensador analítico, varón, al igual que Marcos, rebelde y contestatario, mientras que María, su hermana es sumisa y obediente y Lisa, si bien inteligente, de una inteligencia intuitiva, emocional, que contrasta con la capacidad analítica de Ari. Las madres suelen aparecer en las cocinas, mientras que los padres en los sillones leyendo el diario. Si bien pueden considerarse detalles menores, no dejan de reflejar cierta orientación que difícilmente podría traducirse como neutralidad.

Al mismo tiempo, conviene reconocer que las novelas de Lipman condicionan fuertemente los diálogos en el aula. Lipman propone dos principios de trabajo que no parecen fácilmente conciliables. Por un lado, que los temas a discutir deben surgir de los intereses de los alumnos. Por otro, que toda clase de filosofía debe comenzar por la lectura de un fragmento de alguna de las novelas. Dado el carácter fuertemente restringido y perspectivo de estas como acabamos de ver, es probable que a los alumnos no les resulte sencillo encontrar otros temas además de aquellos considerados interesantes por estos prototipos de investigadores filosóficos.

Por otro lado, estos personajes de las novelas de Lipman desarrollan una investigación que los niños de la escuela harían muy bien en imitar. Ahora bien, los modos de ser, pensar y actuar allí afirmados están marcados por una racionalidad en la que parecen no tener peso significativo cuestiones como el poder y el deseo, lo que torna las novelas poco “reales” aun para su propio contexto cultural y epocal. Al mismo tiempo, esta filiación cultural y epocal torna problemática cualquier traducción y la pretensión de que los niños se identifiquen con estos personajes.

Finalmente, existen cuestiones complejas ligadas al modo en que Lipman afirma la relación literatura-filosofía que merecen ser problematizadas. Como telón de fondo, está la idea de que las “novelas filosóficas”, género propuesto por Lipman, son un pretexto para el debate filosófico, lo que puede esconder una visión instrumental y poco interesante de la literatura y de las relaciones entre lectura, experiencia y subjetividad. De hecho, las novelas son literariamente poco ricas. Al decir de Lipman en esto radica una virtud, en la medida en que lo filosófico es lo central en ellas y lo literario no “distráe” a los alumnos de aquel foco principal. No concordamos con esta perspectiva en tanto impide una relación más interesante en el trabajo interdisciplinar y opaca la dimensión filosófica de toda buena literatura.

Con todo, es preciso definir más claramente una relación enriquecedora entre la filosofía practicada y la literatura leída. La relación filosofía/literatura y los modos de lectura/escucha, los textos y sus usos, nos exigen una fundamentación más extensa que desarrollemos en el próximo capítulo. Es preciso, esclarecer el sentido y la forma que adquiere el contacto entre literatura y filosofía, así como definir algunos indicadores más precisos que nos permitan saber reconocer una buena filosofía, una buena literatura y una relación relevante para las dos.

Referencias bibliográficas. Para saber más sobre este capítulo

El programa de *Filosofía para Niños* es publicado por el Institute for the Advancement of Philosophy for Children, que tiene sede en la Montclair State University, en New Jersey, Estados Unidos. Presentamos a continuación las referencias completas del programa de *Filosofía para Niños* en su idioma original.

Lipman, M., *Harry Stottlemeir's Discovery*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1982 (primera edición, 1969).

_____, *Lisa*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1985.

_____, *Kio and Gus*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1986.

_____, *Pixie*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1981.

_____, *Mark*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1980.

_____, *Suki*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1987.

_____, *Elfie*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1988.

Puede incluirse dentro de este curriculum las obras posteriores publicadas por Lipman

_____, *Nous*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

_____, *Marty and Eddie*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1996.

Sharp, A., *The Doll Hospital*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1996. [No fue publicado en español]

Reed, R., *Rebecca*, Texas, Texas Wesleyan University, 1985.

El curriculum completo de Lipman, a excepción de la novela *Elfie*, ha sido traducido al español por Ediciones de La Torre, Madrid. Algunas de sus novelas, ya fueron editadas en Argentina, así Lipman, M., *El descubrimiento de Ari Stóteles*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y Centro Argentino de Filosofía para niños, 1993. Una nueva edición de esta novela, en Novedades Educativas, año 2000.

_____, *Pixi*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y Centro Argentino de Filosofía para niños, 1994. Una nueva edición de esta novela, en Novedades Educativas, 2000.

_____, *Kio y Agus*, Buenos Aires, Oficina de publicaciones del CBC/EUDEBA, 1996. Reeditada por Novedades Educativas, 2000.

Asimismo, se encuentran disponibles en edición argentina:

Lipman, M., *Lisa*, Buenos Aires, Manantial, 1999.

Reed, R., *Rebeca*, Buenos Aires, Manantial, 1999.

Lipman, M., *Suki*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

Los manuales que acompañan las novelas son también publicados por el IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), y fueron todos publicados en español, a excepción del manual que acompaña *Elfie*.

Lipman, M., Gazzard A., *Getting our Thoughts Together: Instructional Manual to Accompany Elfie*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1988.

_____, *Writing. How and Why: Instructional Manual to Accompany Suki*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1980. Trad. cast., *Escribir: cómo y por qué*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

_____, *Social Inquiry: Instructional Manual to Accompany Mark*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1980. Trad. cast. *Investigación social. Manual del profesor para acompañar Mark*, Madrid, Ed. De la Torre, 1990.

Lipman, M. Sharp, A., *Looking for Meaning*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1984. Trad. cast., *En busca del sentido. Manual del profesor para acompañar Pixie*, Madrid, Ed. De la Torre, 1989.

_____, *Ethical Inquiry. Instructional Manual to Accompany Lisa*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1985. Trad. cast., *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar Lisa*, Madrid, Ed. De la Torre, 1988.

_____, *Wondering at the World. Instructional Manual to Accompany Kio and Gus*, , Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1986. Trad. cast. *Asombrándose ante el mundo. Manual del profesor para acompañar Kio y Gus*, Madrid, Ed. De la Torre, 1993.

Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan, F., *Philosophical Inquiry. Instructional Manual to Accompany Harry*, 2° ed., , Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1984. Trad. cast. *Investigación filosófica. Manual del profesor para acompañar El descubrimiento de Ari Stóteles*, Madrid, Ed. De la Torre, 1988.

Entre los materiales publicados fuera del curriculum del IAPC, se encuentra el cuento de J. y A. Ahlberg, *El cartero simpático*, Barcelona, ed. Destino, 1991, adaptado al programa 6/18 que promueve la práctica de la filosofía en la escuela en Barcelona; la fundamentación didáctica para su uso en el aula se encuentra en Irene de Puig, *Cuentos para pensar*, Barcelona, Ed. Destino, 1996.

Phil Cam, en Australia ha publicado tres volúmenes de la serie *Thinking Stories* que incluyen relatos de diferentes autores, entre los que se encuentran Lipman y sus colaboradores del IAPC. Sólo el tercer volumen, dedicado fundamentalmente a cuestiones de educación moral, ha sido editado en Argentina con el título *Historias para pensar*, Buenos Aires, Manantial, 1999.

Tom Jackson, en Hawai ha diseñado una serie de actividades de preparación para la actividad filosófica en comunidad de investigación destinadas a niños pequeños que fueron publicadas en Kohan, W., Waksman, V., *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Oficina de publicaciones del CBC/EUDEBA, 1997, cap. 1, pp. 19-68. En este mismo volumen, se incluye un artículo referido a un programa de investigación filosófica de la matemática, Daniel, M.-F y otros, "Ideas y textos para pensar filosóficamente la matemática", *op.cit.*, pp. 109-128.

La descripción y clasificación de los diferentes tipos de planes de discusión y ejercicios filosóficos, puede consultarse en Lipman, M., "Actividades para desplegar la filosofía con niñas y niños: planes de discusión y ejercicios filosóficos", en Kohan-Waksman, *op. cit.*, pp. 89-107. Las bases pedagógicas de *filosofía para niños* están ampliamente expuestas en los diferentes libros de Lipman, entre los cuales el de mayor proyección teórica podría ser *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, traducido al español como *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ed. De la Torre, 1997, en el que aborda los fundamentos de la educación para pensar, caracteriza el pensamiento crítico y creativo y la dinámica de la comunidad de investigación. En "Algunos supuestos educacionales de *Filosofía para Niños*" en Kohan, W., Waksman, V., *Filosofía para Niños en debate*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000, Lipman intenta una definición sucinta de algunas de sus ideas básicas.

Las relaciones entre la lógica y la ética son analizadas por Lipman en la Introducción al manual del profesor de *Investigación ética* que acompaña la novela *Lisa* y también en Lipman, M., *La filosofía en el aula*, Madrid, Ed. De la Torre, 1992, cap. 12. En esta misma obra, el capítulo 8 examina los fines y objetivos de *filosofía para niños* e incluye una referencia a las habilidades cognitivas y las herramientas lógicas que el programa aspira a brindar. En el capítulo 11 se describen estas habilidades lógicas. Por su parte, Sharp y Splitter en *La otra educación*, Buenos Aires, Manantial, 1995, cap. 7, amplían las posibilidades de investigación ética en comunidad de investigación hacia cuestiones no consideradas por el programa básico del IAPC. Así, incluyen en el mencionado capítulo referencias a la ética ambiental, feminista, así como a problemas vinculados al HIV/SIDA, la violencia, la discriminación, etc.

SEGUNDA PARTE

I. Entre filosofía y educación

Fundamentos

En la primera parte de este libro analizamos los fundamentos y metodología de la propuesta *filosofía para niños* de Matthew Lipman, difundida en muchos países, incluido el nuestro. Sugerimos allí que la práctica con este programa ha motivado desafíos en diversos niveles. En esta parte, nos proponemos explorar algunos desafíos teóricos y metodológicos.

Señalábamos la importancia de pensar la pregunta sobre el sentido de llevar la filosofía a la escuela. En los modelos de educación formadora —como el de Lipman— se educa para formar personas “x”, porque se pretende que los niños sean “...”. Y allí vienen las mejores intenciones que harán del otro aquello que queremos que sea. Sugeríamos también que, tal vez, la práctica de la filosofía pueda abrir el espacio de los propósitos y sentidos educativos a otras voces. Vamos a explicitarnos más en esta dirección.

En este esquema, se mira a los niños como si no fueran más que adultos en miniatura. No se los reconoce como niños. Se busca apropiarse de la diferencia, reducirla, eliminarla. Se los mira como si se estuviera delante de un espejo: se acepta en ellos lo que se acepta en nosotros mismos, se rechaza en ellos lo que se rechaza en nosotros. Se quiere que sean como los adultos creen que deberían ser. Con esa perspectiva nos acercamos a ellos, los estudiamos y creemos conocerlos, saber todo sobre ellos y su “evolución”; nos preocupamos tanto por ellos que hasta escribimos su estatuto, sus derechos universales, a imagen y semejanza de los nuestros. Al fin, la vida de los niños termina siendo como la nuestra: donde hay adultos con cuerpos golpeados también hay niños con cuerpos golpeados; dónde hay adultos sin techo, también hay niños sin techo, o sin ropa, o sin salud, o explotados en su trabajo y su sexualidad. Los espejos no pueden devolver otra imagen.

Pero precisamente en esa metáfora del espejo se encierra nuestra ceguera e incompreensión. No podemos ver la niñez. No somos capaces. Nos asusta. Por eso queremos conocerla, adaptarla, amoldarla. Así, no podemos entenderla. Sin embargo, a pesar de nuestra presencia, la niñez sigue siendo un otro, que “perturba la seguridad de nuestro saber, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en que el edificio

bien construido de nuestras instituciones de acogida” (Larrosa, 1998). A pesar de todos los dispositivos que preparamos para ello, la diferencia resiste.

Lo aceptemos o no, la niñez sigue siendo un otro. Nos lo dice en su propio idioma que no es el nuestro. Los proyectos de apropiación fracasan. Podríamos pensar esa diferencia, ese inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío. Pero no hacemos. Quizás la práctica de la filosofía con niños pueda ayudarnos a pensar ese vacío desde otra lógica. Tal vez, a partir de esa práctica los niños puedan ser más tranquilamente niños.

Pero, ¿qué filosofía es esa? ¿Cuáles son los sentidos afirmados en su práctica? ¿Por qué filosofía? Podríamos decir, de modo general, que llevar la filosofía a las escuelas significa promover allí “experiencias de pensamiento filosófico”. ¿Qué quiere decir esto?

El término experiencia viene del latín *experientia* que, a su vez, deriva del verbo *experior* que significa "demostrar", "tener la experiencia de." En griego hay un sustantivo original *peîra* (prueba, experiencia) del que se derivan palabras interesantes como *empeiría* (experiencia), *péras* (límite, extremo), *ápeiron* (inatravesable, inmenso, sin límite, infinito), *póros* (paso, camino), *aporía* (sin camino, sin salida, imposibilidad), *empóron* (centro de tránsito, mercado), y *peiratés* (que cruza el mar, pirata). En castellano, algunas palabras que fluyen de esta raíz son: experto, perito (“que tiene experiencia”) y peligro. Peligro viene de *periculum* que originariamente significa ensayo, prueba. De tal manera que en la raíz de la palabra experiencia hay una preposición (*ex*) que indica origen, procedencia, y un tema verbal (*perí*) que señala un movimiento que atraviesa, un curso que no tiene destino cierto y por eso es incierto, peligroso. Como lo indica su etimología, toda experiencia auténtica es un viaje, un curso que atraviesa la vida de quién la sostiene. También es un peligro.

En este sentido, afirmamos la filosofía como experiencia del pensamiento, como un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la practica. Como tal, comporta un rumbo incierto, un destino indeterminado, un peligro. La práctica de la filosofía conlleva riesgos. No promete tesoros ciertos —“ciudadanos de tal y cual manera”— al final del camino. Es una forma de abrir el pensar a sí mismo y a lo nuevo, abrirlo a nuevas formas de pensar y a pensar de nuevo. Por eso mismo, la incidencia que esto tendrá en cada subjetividad es imprevisible. Nunca hay dos experiencias iguales de pensar filosófico: dos grupos, ante un mismo acontecimiento, tienen experiencias diferentes y un mismo grupo no puede repetir una misma experiencia de pensamiento en

dos momentos. La experiencia constituye algo de lo cual se sale transformado y el punto final de esa transformación no puede anticiparse.

Se trata, al fin, de abrir el pensar, ensayar con él, intentar pensar en serio con otros: dejarnos y dejarlos pensar. No se busca que los otros piensen de cierta forma sino que de alguna manera, filosófica, piensan y dejan pensar, no se molesten con la diferencia, que permitan que se libere su pensar de aquello que ya tiene de listo, de fijo, de cierto, de previsible, de repetible, de técnica, de no pensar. Queremos que tengan lugar experiencias —singulares, inesperadas, intersubjetivas— de pensamiento filosófico en la escuela. Bienvenido el docente que pueda promoverlas. Vamos a precisar el sentido de estas afirmaciones.

¿Qué significa pensar? G. Deleuze dice (1988, Cap. III) escribiendo sobre una imagen platónica del pensar que “hay en el mundo algo que fuerza a pensar. Ese algo es el objeto de un *encuentro* fundamental y no de un reconocimiento”. El pensar sería algo inevitable, surge de un acontecimiento. Por eso no se puede implementar métodos que garanticen esa “experiencia”. Por eso, también dice Deleuze, “no hay método para encontrar, nada más que una larga preparación”, porque el “clic” del encuentro, la experiencia de pensamiento, es impredecible.

Poner en juego la filosofía es un riesgo, una apuesta. Lipman la propuso. También propuso un método sistemático para que ocurra. En esta tensión se dirime su propuesta. Porque, para pensar, no hay tanto método cuanto preparación. Entonces, podemos preguntarnos si insistir en las habilidades o en el uso de herramientas es una buena preparación. Podemos poner en cuestión si un método *à la* Lipman, con novelas y manuales *ad hoc*, es una buena preparación para que tenga lugar el “clic” del encuentro, la experiencia impredecible de pensamiento filosófico. Es que Lipman no sólo hace de la literatura un instrumento de la filosofía, sino de esta un instrumento de la democracia. En su visión, la filosofía en la escuela es la mejor forma de formar ciudadanos democráticos, tolerantes, respetuosos, pluralistas, el mejor camino para educarlos. Claro que estos conceptos podrán ser cuestionados. Pero, en última instancia, en su reconocimiento —aun cuando sea “crítico”, “creativo” y “cuidadoso”— radica la mejor forma, el punto de llegada del pensar en *filosofía para niños*. Allí, eso es lo mejor que podemos esperar del pensar.

De todos modos, la opción “Lipman sí o no” no parece un camino interesante. Tal vez *filosofía para niños* sea una buena preparación. Tal vez no. Con todos los dispositivos pedagógicos presentes en la escuela —incluidos los dispuestos por la

filosofía— un individuo puede terminar teniendo esa experiencia. Por eso, no importa tanto si se trata de novelas u otros textos, sino de la relación que establecemos con ellos. Sin minimizar los caminos que abre y cierra, no se trata tanto de estar a favor o contra el programa de Lipman, sino de pensar qué cosas se hacen – y se pueden hacer - con su propuesta.

Heráclito decía que si no se espera lo inesperado no se lo encontrará, dado lo difícil de descubrir y encontrar (fragmento 18). “Esperar lo inesperado”, no resistiría a la lógica de *Ari*. No se puede pensar en la contradicción, diría Ari a sus amigos. Eso dice la lógica clásica. Pero, precisamente, de pensar en la contradicción y en lo pensado se trata cuando uno se prepara a pensar. Precisamos esperar lo que no sabemos, lo nuevo, lo impensable, lo que no podemos prevenir, lo que hoy, en las condiciones actuales, parece imposible. Heráclito nos da una imagen interesante de la práctica de la filosofía y sus profesores, esperar lo inesperado, abrirse a la sorpresa, a lo inusual, a lo imposible, disponerse a pensar, a escuchar. ¿Acaso estamos preparados para esperar lo inesperado?

En la segunda mitad de esta parte, daremos sugerencias concretas sobre cómo pensamos esa preparación. En lo que sigue, explicitaremos algunos sentidos que la fundamentan.

Desnaturalizar la realidad

Un primer sentido se refiere a desnaturalizar la realidad, pensar el mundo de lo humano como si fuera cada vez la primera vez. Esta cara del pensar filosófico se inquieta con las certezas, incluidas aquellas emanadas del propio pensar. En esta línea, M. Foucault ha enfatizado (1996) que la crítica es percibir las obviedades y familiaridades, el tipo de pensamiento sobre el que reposan nuestras prácticas más cotidianas; también es extraer ese pensamiento e intentar modificarlo; mostrar que nada es tan obvio como se cree ni tan capaz de legitimarse a sí mismo. En este sentido, la crítica desnaturaliza el mundo, lo vuelve más complejo, menos obvio, más producto de contingencias, que necesitan ser exploradas, entendidas y transformadas, que de ciegas necesidades.

Al pensar filosóficamente perdemos algo de fe en las apariencias, en las rutinas. Ejercemos una cierta vocación iconoclasta, de poner en cuestión los escenarios, las

categorías, las estructuras, los saberes y valores que normalmente aceptamos sin previo examen.

En este primer sentido, prepararse a filosofar es una suerte de prepararse a preguntar. Sabemos que no sólo cuentan las preguntas en filosofía (volveremos sobre este punto al plantear las actividades). Pero también sabemos que sin las preguntas poco podemos esperar del pensar. Y las preguntas hay que hacerlas, cada quien, a su manera, como pueda. Nadie puede preguntar por otro del mismo modo que nadie puede pensar por otro. De manera que buena parte de lo que se hace en esta preparación remite a ejercer de cierto modo la pregunta.

Pero, ¿qué se pregunta al fin? ¿Qué preguntas son esas? ¿Toda pregunta es filosófica? En primer lugar, se pregunta sin que pueda determinarse de antemano si estamos dentro o fuera de la filosofía. Del mismo modo, no puede decirse *a priori* si una pregunta es filosófica o no. La filosofía no tiene un conjunto exclusivo de preguntas. Muchas de las preguntas que hacemos en filosofía se hacen también en otras áreas, o son preguntas “obvias” que todo el mundo ya se hizo alguna vez. Dependerá en cada caso la puesta en juego de la filosofía de la relación que quien pregunta (siempre hay alguien que pregunta) establezca con lo preguntado, del movimiento que lo impulsa, de lo que espera como respuesta. Como dice ‘Sócrates’ en el *Menón* (80c-d), quién pregunta filosóficamente no lleva a otro a un camino sin salida (*aporeîn*) en conocimiento de la buena salida (*euporôn*), sino porque él mismo está sin salida, en *aporía*, más que cualquiera. Así, la pregunta filosófica exige, en primer lugar, el compromiso interrogativo de quien la lanza. Por eso, quizás, sea más interesante hablar de un preguntar filosófico que de preguntas filosóficas. Para preguntar es necesario preguntarse. Lo que significa, por lo menos, dos cosas. Primero, que no es posible preguntar filosóficamente las preguntas de otro, si antes no hice “mías” estas preguntas. Segundo, que no es posible preguntar filosóficamente si no me pregunto (el “me” es aquí reflexivo, objeto y, a la vez, sujeto), si no estoy existencialmente comprometido con la interrogación. Por eso la idea de un manual de filosofía parece un contrasentido. Porque acaba por situar al docente en un lugar exterior a las preguntas.

Por otro lado, un preguntar filosófico afirma la inconformidad ante cualquier respuesta que procure calmar la intensidad de las preguntas. Otra vez, no se trata de no buscar respuestas, sino de no aceptar puntos de clausura para el pensamiento, no lugares del pensar. En filosofía, siempre se puede seguir preguntando. Así, interioridad y no conformismo parecen ser las bases de un preguntar filosófico, a cualquier edad.

Crear conceptos

Un segundo sentido afirma la dimensión de lo nuevo en el pensar. En filosofía pensamos, sobre todo, en conceptos. La tarea principal de los filósofos, dicen Deleuze y Guattari (1993), es crear conceptos. Los conceptos no son conocimientos o representaciones dadas, sino “multiplicidades a ser creadas”. Cada concepto remite a una historia, a un problema y a un devenir de otros conceptos; es creado en un plano de inmanencia en que se moverá.. Esto significa que los conceptos no habitan un mundo trascendente como las ideas platónicas, son de este mundo. Sólo que este mundo tiene infinitos planos en los que se cruzan los diversos conceptos. La riqueza de un concepto radica en las nuevas variaciones y resonancias ignoradas que nos permite oír, en un nuevo acontecimiento que expresa o nos permite conocer; algunos conceptos son, en este sentido, más ricos, sugerentes e importantes que otros, nunca más o menos verdaderos. No pueden serlo porque los conceptos no son proposiciones, ni discursos, sino acontecimientos, y eso hace la filosofía paradójica por naturaleza: expresa, a través de un lenguaje estandarizado, algo que se extiende más allá del plano del lenguaje.

Al señalar la dimensión creadora de la preparación para el pensar filosófico, queremos sugerir que la dimensión de lo nuevo, aquello que todavía no es, resulta una marca irremplazable de todo hacer filosófico; la filosofía y el concepto filosófico revolucionan el ámbito de pensar: es la irrupción del pensar como acontecimiento, irrupción de lo no previsible, ejercicio siempre peligroso; concepción que apunta el carácter intransferible e intransmisible del pensar filosófico. Claro que la creación en filosofía no se da a partir de la nada sino a partir de un encuentro con su propia historia de la filosofía que la práctica en el aula propiciará.

De manera tal que o pensamos o alguien piensa por nosotros. Inventamos nuestros conceptos o alguien lo hace por nosotros. Tenemos problemas que exigen conceptos para entenderlos, pensarlos e intentar resolverlos. Cuando hacemos filosofía, problematizamos el mundo, vemos un problema allí donde todo parecía normal, habitual, natural. También allí necesitamos de conceptos. Problemas nuevos exigen conceptos nuevos. Crear conceptos no equivale necesariamente a inventar palabras. No se trata de poner nombres nuevos a cosas que ya los tienen, sino de nombrar un problema.

Tomemos, por ejemplo, un grupo de preescolares discutiendo acerca de la mentira: la mentira dice algo que no es acerca de la realidad, por eso cuando un grande promete algo y no lo cumple, está mintiendo. Pero ¿qué pasa con aquella canción llamada la “Canción mentirosa” que habla de que los autos que tienen ruedas cuadradas o del jamón que se corta con lapicera? Luego de discutir un rato de una mentira en la que nadie cree, surge un concepto, ya conocido, pero nunca pensado en este sentido ¡es un chiste! La canción miente, porque no es mentirosa, sino chistosa. Pensemos en un grupo de chicos de tercer grado que discuten acerca de las cosas que existen y las que no. ¿En qué sentido existe el viento, el arco iris, algo que soñamos o esta mesa? son algunas de las preguntas. De pronto uno de los chicos pregunta ¿qué quiere decir que algo existe? Que lo podés tocar, o sentir de alguna manera, como el viento. No, responde el primero, no pregunto cómo me doy cuenta de que algo existe, pregunto qué quiere decir que existe. Porque esta mesa existe y yo también, pero ¿cómo puede ser? En este caso, alguien se da cuenta de que la pregunta que parecía querer decir una cosa, quería decir otra: algo existe no porque yo lo toque, tocarlo es la manera en que nos damos cuenta de su existencia. Qué es existir, es la pregunta que encierra un nuevo nombre para el problema. Porque, parafraseando a Aristóteles, evidentemente desconocido por el niño de tercer grado, existir se dice de muchas maneras.

Pensar entre amigos

Un tercer sentido afirma el pensar filosófico como un pensar entre amigos. La amistad está en la raíz de la filosofía y el filósofo. Sabemos la etimología: el *philosophos* es el amigo del saber, su amante, quien lo busca, lo desea. Pero las relaciones entre amistad y filosofía son más complejas que aquellas que se dan entre sus practicantes y el saber buscado. Quienes comparten la práctica de la filosofía no sólo son amigos del conocimiento, son también amigos entre sí. ¿Pero, quién es un amigo?

Un amigo, dice Aristóteles (*Ética a Nicómaco* IX 4, 1166a31), es otro uno mismo. En esas dos palabras griegas (*autós állos*) que caracterizan al amigo, se encierra su secreto mayor y su enorme complicidad con el filósofo: un amigo es alguien que es nosotros mismos (*autós*), pero que también no es nosotros mismos, es un otro (*állos*); un amigo es la comunión de nuestra mismidad y nuestra diferencia en otra persona, en otro yo. Los amigos son aquéllos que, siendo uno mismo, son diferentes, no pueden

dejar de ser diferentes. Permítanos jugar con las palabras: un amigo es lo mismo en otro; lo otro en sí mismo; lo otro mismo; mismo, lo otro.

La práctica de la filosofía exige amistad. Sócrates lo supo muy bien: la relación entre los aprendices de filósofos no es una relación entre amo y discípulo, sino entre amigos, porque filosofía y amistad son relaciones entre iguales, de interioridad. Los practicantes de la filosofía son amigos en tanto comparten una búsqueda, un *pâthos* común que los mueve, porque llevan la filosofía dentro de sí mismos y porque todo lo que es de los amigos es común (dice un antiguo proverbio griego: “común lo de los amigos”, *phílon tà koinà*). Aristóteles lo justifica: “porque la amistad existe en comunidad” (*gàr koinoníai gàr he philía*, *Ética a Nicómaco* VIII 9, 1159b 30-31). Sin comunidad no hay amistad, ni filosofía.

Filosofía y amistad son también relaciones de afectividad, profundidad, intensidad, modos de vivir la vida. Los practicantes de la filosofía son también amigos porque son cómplices, porque comparten algo importante, íntimo, algo de lo que los otros no quieren participar y, quizás, incluso no entienden. En este sentido, los practicantes de la filosofía están en relación de intimidad, que no es privacidad sino camino compartido, búsqueda común, imposibilidad de ser lo que se es sin el otro mismo, el amigo; los practicantes de la filosofía son amigos íntimos porque para ellos “nunca se agota el sentido de la pregunta ‘¿quién somos?’” (Pardo, 1996: 51).

La práctica de la filosofía exige también la amistad porque es comunidad de diferentes; promueve una forma de pensar juntos lo común, preservando las diferencias. Los practicantes de la filosofía piensan juntos, preguntan juntos, crean juntos, resisten juntos, dialogan juntos, cultivando sus diferencias; necesitan esas diferencias sin las cuales no habría ni filosofía ni amistad. Pero, al mismo tiempo, comparten una misma pasión, el *phármakon*, el veneno, la poción mágica, recurso-secreto que hace de ellos una comunidad de amigos filosóficos. Por eso se escuchan, se hablan, cooperan entre sí. Es por eso que indagar los sentidos de la cooperación, del pensar juntos, no es una actividad previa a la filosofía, sino precisamente parte de ella.

No hay manera de llevar la filosofía a la escuela y propiciar la discusión filosófica entre los niños sin atender, al mismo tiempo, a la consolidación de un espacio de cooperación grupal. Si entendemos que el diálogo cooperativo no es simplemente un procedimiento sino una característica del pensamiento, un pensamiento que se enriquece y se amplía en la medida en que puede incorporar diferentes voces, perspectivas y modos de pensar, entonces el espacio de trabajo cooperativo se vuelve un sentido que es

preciso indagar. Pero al mismo tiempo, promover un espacio cooperativo no significa solamente crear un ambiente amable de intercambio o un clima de trabajo benévolo, significa también establecer una relación entre el diálogo y el hacer filosófico, significa proponer que la filosofía no se conciba como actividad solitaria, al modo del pensador de Rodin, sino como actividad dialógica, comunitaria, que incorpore dentro de su producción las palabras, los silencios, los tonos y los gestos de los participantes. La práctica filosófica como un rondar alrededor de los problemas, como un ir y venir vacilante, como una construcción aproximada, como una pregunta abierta.

Pero está claro que este lugar, esta amistad no está dada. El grupo con el que hay que trabajar no será desde el comienzo el lugar del pensar entre amigos. Promover un ambiente de trabajo cooperativo significa tener en cuenta ciertas prácticas que hacen a la cooperación y al diálogo en el sentido en que queremos proponerlo aquí. En primer lugar, la escucha del otro. Pero ¿qué significa escuchar en este contexto? La práctica de escuchar incluye otra serie de prácticas que van desde dar la palabra hasta pedir a los otros que justifiquen lo que afirman. Si entendemos que la escucha es una forma de participación dentro de la discusión, deberemos revisar el concepto mismo de participación. Por ejemplo, es frecuente pensar que el individuo que participa es aquel que *habla* en clase durante la discusión. Evidentemente, aportar ideas e intervenir oralmente en la discusión es un aspecto importante en cuanto a la participación. Sin embargo, no necesariamente participa bien en una discusión quien *habla mucho*. Alguien puede hablar y no dejar hablar a nadie más, acaparar la palabra, no considerar más que su punto de vista, etc., con lo cual, la calidad de su participación se ve seriamente cuestionada. Mientras tanto, otro puede seguir silenciosamente el curso de la discusión, considerar los argumentos que se dan e hilar mentalmente el recorrido de la investigación sin emitir palabra. Está claro que resultaría difícil privilegiar el primer modo de participar por sobre el segundo. Alguien que organiza su participación oral a partir de la escucha del otro, teniendo en cuenta lo dicho por otro, para avanzar en la misma dirección o en dirección contraria, hace un aporte significativo, para él o ella y para los otros. La escucha es entonces condición del clima cooperativo.

Una escucha atenta, dispuesta y tolerante, se podría decir. Pero valdría la pena afirmar un sentido activo de la tolerancia, que más que con la tolerancia tiene que ver con el promover puntos de vista diferentes, diversos y hasta contrarios y con la valoración de esa diversidad. Pensamos este sentido en oposición al sentido pasivo que suele adquirir la tolerancia, cuando se refiere al mero hecho de “soportar” la diversidad.

Este sentido de tolerancia es cercano a la indiferencia, en la medida en que se tolera la diferencia porque en el fondo no nos compromete, es la postura mediocrementemente relativista que afirma “cada uno puede pensar lo que quiere”, porque en el fondo le tiene sin cuidado el pensamiento del otro. Para un espacio de trabajo cooperativo se requiere, en primer lugar, la escucha como compromiso. Pero también, como veremos dentro de algunos líneas, se requiere cierto tipo de diálogo, no un mero intercambio de opiniones. Participar, entonces, es tener en cuenta el aporte de otro y sumarse a él, en una dirección igual o diferente.

La exploración de este sentido que tiende a promover un trabajo cooperativo no se alcanza de una vez y para siempre, como cualquier sentido filosófico es una suerte de horizonte que, cuando creemos que llegamos a él, se nos torna lejano. El trabajo cooperativo requiere atención permanente, no puede darse por sentado, no podemos suponerlo, es un ambiente que hay que crear. Crear desde determinadas prácticas que tienen lugar dentro del aula, prácticas entre los estudiantes y prácticas de los docentes.

Afirmar la autonomía

Al hablar de la amistad afirmamos la necesidad de mantener abierta la pregunta sobre la propia subjetividad: ¿quién somos? La filosofía se practica en escuelas, dispositivos formidables que hacen de las personas sujetos, en dos sentidos: sujetándolos a dispositivos de control y de dependencia, y a sí mismo por la conformación de una autoconciencia heterónoma (Foucault, 1994). Sabemos las técnicas y tecnologías que hacen de algunas personas alumnos y de otras maestros. La escuela enseña a ser alumno y también a ser maestro. Los sujetos escolares no son unidades originarias, dueñas de sí, sino una identidad que se constituye históricamente en el interior de juegos de verdad, sistemas de comunicaciones, relaciones de poder y dispositivos sociales (Foucault, 1994). Es a través del devenir de una serie de prácticas históricas que alguien llega a ser lo que es. Esta identidad va cambiando continuamente, en una serie múltiple e infinita de planos diferentes. Es histórica, arbitraria, contingente. Las escuelas dan una dirección a esta constitución. En la escuela no sólo se enseña matemática, lengua, ciencias naturales, educación física. Allí se aprende, sobre todo, algo sobre uno mismo. No sólo se trata de algo que sabemos sino de algo que somos. Los modos de ser y de existir de las personas cambian en la escuela.

¿De qué forma la práctica de la filosofía interviene en este proceso? Volviendo la pregunta sobre uno mismo. “¿Qué estoy siendo en este momento determinado?” se preguntan los sujetos individuales y colectivos constituidos. Preguntamos lo que somos puede permitir dejar de ser lo que no queremos ser y llegar a ser lo que queremos ser. Como un ejercicio que amplía la subjetividad, que nos permite ser y pensar de otro modo del que lo estamos haciendo, que afirma, al fin, la autonomía individual y colectiva, el darse a uno mismo su propia norma.

La filosofía afirma la autonomía del pensar no sólo a través de la pregunta sobre uno mismo. También al resistir toda forma de imposición del orden de lo económico, lo político, lo religioso. Resistimos la unidimensionalidad de la globalización, la omnipotencia del mercado, porque imponen una lógica que avasalla nuestra autonomía, porque pretenden decidir por nosotros, en nosotros, para nosotros. Resistimos esa lógica porque nos vuelve menos humanos, limita nuestra práctica y nuestro pensar, restringe nuestra libertad de pensar y ser lo que queremos ser.

Así, una educación en y para la autónoma se opone a la docilidad, a la obediencia. Ambas cualidades son poco interesantes para la práctica de la filosofía con niños y maestros en, por lo menos, dos sentidos. Por un lado, porque el propio pensar filosófico no podría crecer si fuera practicado por sujetos dóciles y obedientes. Por otro lado, porque la docilidad y la obediencia obstaculizan el ejercicio de la libertad en la libre autodeterminación de sujeto. Pero, es importante precisar en qué sentido hablamos de autonomía. La autonomía se ha convertido también en otra de aquellas palabras sobre las que todos parecen estar de acuerdo: al igual que democracia, pensamiento crítico, tolerancia, diálogo y algunas otras, la autonomía suele oponerse a heteronomía en la formación moral, en los estadios que va atravesando evolución moral de las personas. Y esa autonomía se logra, aparentemente, a través de una enseñanza orientada al aprender a pensar. Veamos si nos satisface este sentido de la autonomía.

Un primer modo de entender el aprender o el enseñar a pensar consiste en considerar el pensar como una actividad compleja que requiere el desarrollo y la práctica de una serie de habilidades cognitivas. Así, análogamente a cualquier actividad física, la actividad de pensar requeriría entrenamiento, y del mismo modo que los músculos deben ser entrenados por el atleta para correr más o por el bailarín para bailar mejor, la mente necesitaría ejercitar ciertos procedimientos que le ayudarán a pensar mejor. Muchas de estas habilidades tienen que ver con destrezas lógicas y argumentativas, por ejemplo: establecer distinciones, hacer relaciones, formular

hipótesis, crear analogías, dar ejemplos y contraejemplos, detectar falacias, ofrecer razones, distinguir buenas y malas razones, entre otras. Quien es capaz de poner en juego todas estas habilidades será, según este punto de vista, un pensador más diestro. Si bien esta lista es incompleta (ya que se le podrían agregar otras habilidades, inclusive de otro orden que tengan en cuenta otros aspectos del pensar, por ejemplo el creativo), sugiere ya una primera impresión: podemos admitir que quien tuviera en cuenta todas estas capacidades a la hora de deliberar antes de tomar una decisión estaría mejor pertrechado para enfrentar la realidad. Sería, seguramente, alguien capaz de sopesar mejor las opciones, de tomar cierta distancia de la realidad, de comparar con otras situaciones semejantes o diferentes, podría percibir la particularidad de la situación, etc. En definitiva, tendría mayor autonomía. Pero todo pensar es pensar de algo. ¿A qué aplicará entonces sus herramientas nuestro hábil pensador? Eso aún no lo sabemos. ¿Deberemos inculcar entonces una serie de valores para garantizar que las herramientas se apliquen como y cuando corresponde, a riesgo de sacrificar así la autonomía? Pero, por otra parte, y más seriamente aún, ¿podemos estar seguros de que piensa por sí mismo quien es hábil para pensar? ¿Qué tipo de autonomía otorgan estas habilidades cognitivas? Sigamos pensando en la analogía: el atleta que ejercita sus músculos y supera récords de velocidad es un buen atleta, gana medallas. Pero el bailarín virtuoso en sus movimientos, de perfecta elongación y de grandes saltos ¿es por eso buen bailarín? Tal vez el pensar, como la danza o cualquier arte, requiere de algo más que destreza. Surge inmediatamente una cuestión, entonces, que lleva a preguntarse si el manejo de las habilidades de pensamiento garantizan el pensar por sí mismo, esto es la autonomía de pensamiento. Sería difícil admitir que lo garantizan, porque parece haber una clave del pensar que no es directamente enseñable, que tiene que ver con una disposición, con una práctica, con una postura, con un involucrarse en los problemas que escapa al manejo de las habilidades. Otra vez, ¿de qué autonomía hablamos? No estamos pensando aquí en aquella autonomía que se identifica con la apropiación de las normas: es autónomo aquel que actúa de acuerdo con su propia ley, pero no simplemente porque ha internalizado la norma, sino porque puede crear una nueva.

No se entiende aquí el pensar como una actividad compleja dependiente de una serie de habilidades, sino, siguiendo a Hannah Arendt como “una necesidad que [...] no deja nada tangible tras sí” (1995, p.114). El pensar no alberga en sí ningún mandato o proposición moral definitivo, porque no hay allí nada definitivo, el pensar es un diálogo silencioso con uno mismo, al decir de Platón en el *Teeteto*, es someter las cosas a

examen una y otra vez, conmigo y los otros, la comunidad que está dentro. Porque el pensar no se satisface con un resultado, sino sólo pensando. Pero ese examen —como el que marca una vida que merece ser vivida según el Sócrates de la *Apología*— es otro tipo de hábito, un hábito previo a cualquier habilidad. Cuando hablamos de este pensar ya no estamos hablando de una destreza que pueda aplicarse a resolver eficiente y eficazmente un dilema moral, estamos hablando de un pensamiento que no conduce en principio a nada más que a sí mismo, en un pensar por pensar sin mayores garantías. Pensar, entonces, buscar sentido a lo problemático, dialogar consigo mismo y los otros: en ese diálogo surge la autonomía.

Dialogar con otros

Hay muchos diálogos. El diálogo filosófico no es espontáneo ni está dado. Tampoco es una situación ideal en que todos los seres humanos, en uso pleno de su razón y de un lenguaje perfecto, llegarían a un consenso sobre cómo vivir en sociedad. Es una práctica trabajosa que se afirma sobre algunas situaciones imperfectas del lenguaje como desconocimientos, malentendidos y desacuerdos (Rancière, 1996: 8ss.). Existe desconocimiento cuando algunos de los interlocutores, o ambos, ignoran lo que dicen o lo que el otro dice. Hay causas múltiples para el desconocimiento: entre ellas, la simple ignorancia, una simulación prevista o una ilusión constitutiva. Los malentendidos se afirman en la imprecisión de las palabras, en su carácter engañoso. Existen malentendidos cuando los interlocutores no usan las palabras con un sentido preciso o unívoco. Por su parte, los desacuerdos existen cuando las personas quieren decir cosas diferentes con las mismas palabras (a esto nos referíamos en la primera parte al comparar las teorías de Paulo Freire y Lipman) o cuando no entienden que están diciendo lo mismo con las mismas palabras. Hay múltiples razones para los desacuerdos: dos interlocutores pueden entender perfectamente lo que están diciendo pero no ver la misma realidad tras las mismas palabras; o pueden verla pero quieren que el otro perciba otras realidades tras esa palabra, otras razones en el argumento. Los desacuerdos no se refieren sólo a las palabras sino a la propia situación de la que las palabras hablan.

La filosofía es el campo del desacuerdo. Las palabras muchas veces son las mismas, pero no se entienden de la misma manera. Hay lucha por el significado de las palabras, por las realidades que ellas afirman. Todos pueden estar de acuerdo en afirmar

el valor de palabras como justicia, amor o libertad. ¿Pero qué significa una sociedad justa? ¿Cuáles formas de amar se consideran socialmente legítimas? ¿Somos libres? ¿En qué sentido? ¿Qué hace que una situación sea justa, amorosa, libre? En estos puntos ya no hay más acuerdo. De tal manera que, en filosofía, pensamos en realidades diferentes bajo las mismas palabras. Permítasenos pensar en muchas otras palabras “importantes” para la práctica de la filosofía, por ejemplo, crítica, experiencia, creación, autonomía, amistad... el propio diálogo. Todas ellas llevan al desacuerdo.

Existe una versión muy divulgada del diálogo, según la cual el mismo llevaría a la superación de los desacuerdos o, por lo menos, a la aceptación de los desacuerdos tolerables, el consenso. Es una situación de diálogo ideal, en el sentido de abstracto e irreal, que puede legitimar consensos producidos en condiciones desiguales. No estamos pensando en un diálogo como ese. Afirmamos el valor del desacuerdo. Entendemos el diálogo filosófico como la explicitación y comprensión de los desacuerdos. No es objetivo de nuestra práctica filosófica que entendamos de la misma manera las mismas palabras. Es importante que nos entendamos, por lo menos que intentemos hacerlo. Para eso, nada mejor que explicitar los desacuerdos, nada más importante que saber que no pensamos de la misma manera. Los desacuerdos pueden estar en el nivel de visiones del mundo, de diversas maneras de alcanzar un mismo mundo e, incluso, de asuntos puntuales referidos al mundo compartido. El diálogo filosófico es una forma de aclarar, explicitar, entender, valorar esas diferencias. Sin ellas, no tendríamos filosofía, educación, política, ni seres propiamente humanos.

II. Entre literatura y filosofía

De los usos de la literatura.

En la primera parte del libro anticipamos que la relación entre literatura y filosofía propuesta por el programa de Lipman está construida fundamentalmente sobre la utilidad: los textos están al servicio de un dispositivo pedagógico externo al propio texto y a la literatura, sirven fundamentalmente para suscitar una discusión filosófica. Nos proponemos ahora examinar más a fondo la relación entre filosofía y literatura, considerar algo más detenidamente la propuesta tradicional de *filosofía para niños*, para pensar luego otras relaciones posibles.

Cuando hablamos de literatura en este contexto nos referimos en particular a la narrativa de ficción y observamos que los relatos han funcionado desde siempre como un estímulo para la filosofía. Más aún, la primera gran filosofía tuvo esa forma: Platón narra en boca de Sócrates o de otros personajes historias que contienen diálogos filosóficos. Estos diálogos son ficcionales, tanto como algunos de sus personajes y encuentros. Platón no sólo inventó figuras, como Calicles en el *Gorgias*, y bellos relatos como los discursos sobre el amor en el *Banquete*; hasta llegó a inventar nombres, como Filebo, como excusas para filosofar. Los personajes, los relatos y los nombres sirven para hacer pensar, para abrir un enigma, para sugerir un encuentro, para establecer una analogía, para disponer una idea, para buscar la verdad.

Los diálogos filosóficos de Platón son, al fin, un ejemplo, entre muchos otros, de discursos que habitan un espacio compartido entre filosofía y literatura, aquel terreno movedizo entre dos de nombres como Borges, Nietzsche, Flaubert.

Pero no es necesario llegar tan lejos. Se admite de manera general que los relatos “hacen” algo: atemorizan o imponen pautas de conducta, como cuando nos enteramos de que a Pinocho, por ejemplo, le crece la nariz cuando miente; educan, cuando transmiten o ensalzan acciones virtuosas dignas de ser imitadas; pueden provocar pensamientos peligrosos, o al menos eso hacen creer, cuando se censura o se prohíbe la lectura de determinados textos y hasta se persigue al autor cuando se trata, por ejemplo, de *Versos Satánicos*. También pueden ayudar a cuestionar un orden de cosas, estereotipos, creencias infundadas, pueden revelar otros mundos, ayudar a entender el mundo de otros, contribuir a pensar otros mundos posibles, auxiliar a concebir otros modos de vida diferentes de los propios.

La narrativa permite también configurar la propia experiencia del tiempo, constituir la propia identidad: “el texto es la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos”, afirma Paul Ricoeur (1986:115). Es decir, desde esta perspectiva, la identidad personal se construye narrativamente, los relatos son mediadores de la propia experiencia: somos un relato que hacemos de nosotros mismos. Para la hermenéutica de Hans G. Gadamer, el ser sólo puede ser comprendido lingüísticamente. Para Martha Nussbaum, autora citada por Lipman, la literatura debería cumplir una función en la educación de los jueces y los economistas y propone que “la ciencia económica se debería construir sobre datos humanos tales como los que las novelas de Dickens revelan a la imaginación” (1997: 37) y que los elementos presentes en la literatura pueden proveer a la teoría económica medidas y modelos más provechosos en cuanto a las predicciones y a la toma de decisiones que los tipos propios de la teoría económica. En algunos abordajes de educación moral, suele recurrirse a la narrativa, ya sea como fuente de ejemplos, en la medida en que la literatura permite ilustrar vicios y virtudes, mostrar acciones valerosas y cobardes, resaltar actos heroicos o espurios, como el popular *Libro de las virtudes* de J. Bennet, o con el fin de objetivar o tomar distancia de situaciones conflictivas para poder reflexionar acerca de ellas.

Como se ve, la literatura se presta a múltiples propósitos, más o menos nobles. No intentamos señalar nada ilegítimo en estas posturas, sino simplemente marcar distintos usos posibles de lo narrativo, en el intento de ubicar dentro de estos posibles usos la concepción de la narrativa filosófica del programa de *filosofía para niños*. Nos interesa examinar aquí la relación que se establece entre narrativa y filosofía, como modelo de relación con el texto, abordar las limitaciones de la relación propuesta y procurar establecer luego un modo alternativo de relación.

Cabe señalar, sin embargo, que el hecho de que el relato de ficción obedezca a un propósito determinado, no hace de éste meramente un medio para un fin superior. Sería absurdo decir que los relatos que incluye Platón en sus diálogos deben ser abandonados una vez que se alcanzó la idea buscada. O del mismo modo, que Ricoeur hace de la literatura un medio para la experiencia de sí mismo. Sí es notorio, en cambio, que en algunos casos, generalmente didácticos, la literatura se “utiliza” como medio para otro fin, es el caso del mencionado *Libro de las virtudes* de Bennet. Veamos qué ocurre en el caso de *filosofía para niños*.

La narrativa dentro de FPN

El programa de *filosofía para niños* está fuertemente anclado en la narrativa, dado que el curriculum propuesto se organiza en torno de novelas que sirven de base, trampolín o pretexto para la discusión. Es decir, los textos que se presentan tienen fundamentalmente el mérito de “provocar” la discusión, siendo esta última el principal objetivo de las reuniones de *filosofía para niños*. En su ambición de plantear los problemas primordiales de la historia de la filosofía occidental, las novelas de Lipman apuntan a generar un cuestionamiento filosófico, sugerido —aunque no de manera directa— por el texto en cuestión. De tal manera que la literatura en esta versión “sirve” para conceptualizar, tematizar o problematizar determinadas cuestiones. Con el objetivo de formar ciudadanos democráticos, razonables, tolerantes, la narrativa de *filosofía para niños* ofrece “modelos” de tales comportamientos. Dice Lipman: “El texto que comienza el proceso de pensar debe ser él mismo un modelo de tal proceso. (...) Si queremos que los chicos – o estudiantes de cualquier edad – formen una comunidad de investigación, seguramente les ayudará que les mostremos una comunidad de investigación y los dejemos examinar cómo ésta funciona.” (1991: 216) La narrativa es vehículo, medio para fines externos a ella, la discusión filosófica, la formación democrática. En este sentido, la concepción del texto literario y la lectura del mismo que se desprende de esta propuesta está teñida de una “utilidad”: las novelas filosóficas propuestas “sirven” para suscitar ciertos problemas, que, a su vez, servirán para conformar ciertos hábitos. Literatura *ancilla* de una filosofía pedagogizada. La literatura se realiza, al fin, por medio de la filosofía, con la formación moral y política de los ciudadanos.

Los problemas filosóficos que las novelas disparan están, de alguna manera, orientados por los manuales que las acompañan y que describen una serie de ideas principales supuestamente “contenidas” en el texto que se lee en clase. En el fondo, no interesa la calidad del texto como tal (debe ser apenas “literariamente aceptable”, Lipman, *ibidem*), lo que importa es lo que suscite en términos de pregunta o interrogante. No se trata de literatura *per se*, sino de una pedagogía filosófica con forma literaria.

En este sentido, se propone un uso didáctico específico de la novela filosófica. No se propone que los chicos lean la novela en sus casas, que avancen en el desarrollo de la trama, que lean la novela como si fuera suya, que se apropien de ella y la hagan

presa de su fantasía; la novela es fundamentalmente un texto para la clase y su uso está reglado por este sentido pedagógico. Es la novela como texto didáctico, no como texto de estudio, pero sí como “útil escolar”. El texto se lee, se problematiza y se discute. Esa es su razón de ser. Lipman (ibid: 216-7.) ha ofrecido tres dominios de aceptabilidad para una tal narrativa:

1. Literariamente aceptable: si bien su dimensión literaria no es importante como tal, los textos deben ser trabajos artísticamente aceptables, satisfactorios.
2. Psicológicamente aceptable: los textos deben ser adecuados al desarrollo de los chicos. Esto significa que deben ser sensibles a su edad sin subestimarlos.
3. Intelectualmente aceptable: los textos deben presentar los temas de la filosofía de forma problematizadora e intrigante.

Según Lipman, estas son condiciones mínimas que deben cumplir las novelas filosóficas para chicos. Como se trata de novelar un modelo de práctica que se espera los niños imiten, estas novelas darán forma a conversaciones planeadas y construidas omitiendo elementos temporales, espaciales y circunstanciales para que sus argumentos adquieran “pureza y universalidad idealizadas” (ibid: 217). Los diálogos tienen una ventaja adicional: neutralizan la ventaja de los autores de textos tradicionales que imponen una verdad monolítica. En los diálogos novelados, cuentan apenas los argumentos y razonamientos, al mismo tiempo, los contenidos no sólo se afirman sino que se ejemplifican y se ponen en práctica.

Ann Sharp y Laurance Splitter han justificado y defendido este uso de la narrativa, desalentando inclusive la lectura de literatura no didáctica en el marco de la clase de filosofía, alegando sustancialmente las siguientes razones:

1. las historias del programa de *filosofía para niños* tienen como personajes a chicos que piensan y lo hacen sobre ideas interesantes;
2. en el relato, se ponen en juego las herramientas propias de la indagación filosófica con un propósito claramente didáctico;
3. funcionan como modelo para los chicos reales, que se identifican con los personajes;
4. esto último permite tomar distancia de ciertos problemas, objetivarlos al verlos encarnados en otros y pensar en ellos sin involucrarse personalmente.

Los puntos 2 y 3 fundamentan el aspecto formal de la literatura preparada especialmente para la clase de filosofía: la novela filosófica debe producir una identificación con los personajes y debe poner a disposición de los estudiantes las herramientas propias de la investigación filosófica. Así, vemos a los personajes argumentar con razones, objetar razonamientos incorrectos, detectar falacias, dar ejemplos y contraejemplos. Se espera, de esta manera, que los chicos reales incorporen a través de este modelo y de la guía de un docente preparado, todas esas herramientas cognitivas. El punto 4 presupone que los chicos pueden analizar mejor los problemas si existe una distancia que permita objetivarlos, volverlos de alguna manera imparciales. Supone también, sin embargo, que debe tratarse de una distancia que favorezca la identificación, es decir, no una distancia tan grande que lleve al extrañamiento. De allí también, el carácter marcadamente realista de los relatos propuestos. El punto 1 señala que se trata de ideas interesantes, entendiendo por éstas los conceptos propios de la filosofía, caracterizados por estos autores como aquellos que son :

- a. centrales en nuestra experiencia del mundo
- b. comunes a la mayoría de las personas
- c. controvertidos, es decir, conceptos acerca de los cuales no hay un único punto de vista.

La literatura del programa de *filosofía para niños* pone a disposición, entonces, una idea de la filosofía dada por un conjunto de procedimientos y un conjunto de problemas que, si bien no se concibe como cerrado, está en principio contenido en las novelas. Se comprende así, que se desaliente el uso de la literatura no preparada *ad hoc*. Entre las razones para desalentar el uso de otra literatura en el aula, se alude principalmente a que “en muchos países los docentes no están preparados en el arte y oficio de la indagación filosófica. Para explorar las dimensiones filosóficas de la literatura se requiere una experiencia que no puede presuponerse, en especial dada la complejidad de una buena obra literaria” (Sharp-Splitter 1995: 150).

Este punto plantea varios problemas. Se admite, por empezar, que la falta de preparación para la indagación filosófica se suple con el uso de un programa didáctico, las novelas y los manuales – encaminados a través de cursos de preparación específicos - proveen al docente lo que no tiene. Se pone así de manifiesto que los manuales que acompañan a las distintas novelas ofrecen una guía de lectura de las mismas, constituyen un camino por el que los docentes no tendrán mayores dificultades en transitar. Si hay alguien que no ve el problema que plantea el texto, es decir sus

“dimensiones filosóficas”, los manuales se lo advierten. Por otra parte, se argumenta que la obra literaria es compleja y el trabajo con ella requiere de una pericia que no puede darse por supuesta. Esto es, aun cuando se admite que la literatura puede ser “potencialmente” una fuente de problemas filosóficos, su complejidad hace que estos no sean siempre accesibles a chicos y docentes. Por esta razón, se prefiere un material didáctico especialmente preparado que ponga a disposición de maestros y alumnos los problemas filosóficos. Este argumento es reforzado por la idea de que “la indagación filosófica sería implica el estudio de un curriculum de filosofía estructurado”. Esta estructura está dada por el programa que provee temas, herramientas y una metodología de trabajo ; esto es, los problemas abordados en las novelas, las herramientas que modelan los personajes y la disposición de la comunidad de investigación.

Pero si admitimos que la relación con la narrativa debe limitarse a los textos didácticos diseñados especialmente para su uso dentro de un programa, se nos presenta un problema relevante respecto de la relación entre la literatura como arte y las cuestiones filosóficas. En efecto ¿dónde reside la “capacidad” filosófica de un texto o una pintura? ¿Qué es lo que hace que un texto sea apto para la discusión filosófica? En la propuesta de Lipman, pareciera que esta aptitud se encuentra en aquello que el texto *dice*, por los temas que trata y por la manera en que lo hace, lo que supone una concepción dramáticamente realista del texto y el lector. Como si cada lector no constituyese, en cierto modo, el texto, como si diferentes lectores pudieran leer un “mismo” texto, como si la relación entre texto y lector pudiera ser prevista apenas desde la objetividad del texto, como si la actitud filosófica pudiera ser despertada apenas con palabras. Planteemos algunas preguntas que retomaremos más abajo. ¿Qué es un texto? ¿Cómo se constituye un lector en relación con un texto? ¿Cómo se constituye un texto en relación con sus lectores? ¿Qué significa leer? ¿Qué función y sentidos le atribuimos a un texto? ¿Deberíamos reducir la noción de texto a un relato que aborde cuestiones filosóficas? ¿Podemos ampliar la noción de texto más allá de la narrativa? Si el fin es la discusión filosófica y la narrativa el pretexto, ¿esto significa que ella es apenas un medio que debe ser superado, dejado atrás una vez que surja lo verdaderamente filosófico, que la literatura sólo esboza, y el hombre como tal posee...?

Platón argumentó en *La República* en favor de razones éticas, pedagógicas y políticas para dejar fuera de su organización social a la poesía de Homero y Hesíodo: el contacto con esta literatura puede ser nocivo porque expone a los chicos a modelos inconsistentes, que expresan valores negativos, como la envidia, la violencia, la

deslealtad. Una sociedad que pretende afirmarse en valores contrarios, en la justicia, la armonía, la verdad, no puede permitirse esos lujos. Si queremos formar personas honestas, valientes y prudentes tenemos que exponerlos a modelos con esas mismas notas. Del mismo modo, 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.

La relación con el texto: la lectura

En esta sección trataremos la lectura como modo de relación con 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.

¿Podemos pensar la relación entre la literatura y la filosofía más allá de las formas y contenidos que la primera presenta para uso de la segunda? Retomemos la última pregunta planteada en el apartado anterior ¿el texto literario debe ser abandonado una vez que surja lo verdaderamente filosófico? Más arriba mencionamos los diferentes modos en que la literatura “sirve”: para la educación moral, para las ciencias sociales, en lo que nos detuvimos particularmente, para la discusión filosófica y para la formación del ciudadano. La literatura, la narrativa en particular, sirve al planteo de ciertos temas, la filosofía hace uso de la narrativa para formar personas razonables, juiciosas, democráticas. Pero ¿significa esto también que la literatura sirve, como sierva, de la filosofía y la democracia? ¿Acaso la utilidad significa también servidumbre? Avancemos un poco en esta dirección.

¿Para qué se lee un texto? La pregunta parece obvia, pero, como se sabe, lo obvio es muchas veces lo más difícil de responder. De acuerdo con las afirmaciones de Sharp y Splitter señaladas más arriba, la lectura de la novela filosófica perseguiría diferentes propósitos: instalar un cuestionamiento, asimilar ciertas herramientas, modelar determinadas actitudes por parte de los miembros de la comunidad de investigación. Y más aún, hay quienes leen buscando tal o cual tema para discutir, leen porque saben lo que es interesante discutir con los chicos. En algún sentido se puede

decir que sabemos de antemano que todo eso *ya está* en el texto, sabemos ya lo que el texto dice.

Con todo, el texto puede ser algo más que eso. ¿Será que la forma más interesante de pensar el texto y nuestra relación con él es procurando descubrir lo que ya contiene? La cuestión remite a otras preguntas ya planteadas como ¿qué significa leer? y ¿en qué consiste el acto de dar a leer? Jorge Larrosa aborda estas preguntas. Afirma que la lectura no consiste en el desciframiento de un código, sino precisamente en la construcción de sentido. Larrosa distingue entre el mero acto de leer, que puede ser casi mecánico, de la experiencia de la lectura, experiencia transformadora, “aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí” (1996: 64). La experiencia se da en la forma de un acontecimiento, no puede preverse, ocurre, no se anticipa, no puede ser controlada por el docente, aunque puede propiciarse de distintas maneras. La lectura así entendida no puede simplemente servir a las utilidades señaladas más arriba: “la lectura no sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo [...] sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación” (*ibid.*:32). En este mismo sentido, Daniel Pennac, al describir la iniciación del niño a la lectura, a la fascinación de los relatos, escribe: “Se había convertido en su ángel recíproco: un lector. Sin él, su mundo no existía. Sin ellos, él quedaba preso en la espesura del suyo. Así descubría la virtud paradójica de la lectura que consiste en abstraernos del mundo para hallarle un sentido” (1994:17). Inventar un sentido, resignificar, abstraerse, la ficción da un nuevo lugar desde donde mirar el mundo, abre un espacio que antes no estaba, un espacio desconocido, en el que cada quien encuentra... algo. Qué encuentre cada uno, es algo que quizás se deba resignar saber. Instrumentalizar la lectura, aun a los “nobles” fines de la filosofía, empobrece sus potencialidades. ¿Se sabe ya, acaso, qué hay que leer en un texto? ¿Se sabe ya cuál es el sentido privilegiado?

Vayamos un poco más lejos antes de volver a nuestras discusiones filosóficas. Hay una idea de Blanchot que nos resulta particularmente sugerente: “Autor, lector, nadie está dotado, y aquel que se siente dotado, siente sobre todo que no lo está, se siente infinitamente desprovisto, ausente de ese poder que se le atribuye, y del mismo modo, ser “artista” es ignorar que hay un arte, ignorar que ya hay un mundo, leer, ver y oír la obra de arte exige más ignorancia que saber, exige un saber que inviste una inmensa ignorancia y un don que no está dado de antemano, que es preciso cada vez recibir, adquirir y perder, en el olvido de sí mismo.” (1955/1989: 252). Olvido,

ignorancia, ausencia, carencia, son condiciones del contacto con el arte, el don de leer. Transformarse en la experiencia estética requiere un olvido de sí, acercarse al texto es olvidarse de sí mismo. El que se enfrenta al texto no sabe lo que allí va a encontrar, el docente que da a leer, aquel lector que se siente dotado, también está desprovisto, tampoco tiene el poder que se le atribuye. ¿Ha leído más? ¿Sabe leer mejor? ¿Es quien ya sabe lo que el texto dice? ¿Es el que mejor acompaña en la lectura? ¿Es quien vislumbra caminos que ni siquiera ha recorrido? Contacto con el texto, contacto con el otro, un contacto que necesita del olvido y la ignorancia. Por aquí se deja ver un estilo de docente, cuyo saber no consiste en saber la verdad del texto, sino en saber leer e invitar a hacerlo, en olvidarse, por un momento, de “todo” lo que sabe. Como reza aquella famosa frase de Heidegger, “Sólo podemos aprender si siempre y al mismo tiempo olvidamos”: la lectura abre un espacio no de experiencia, de búsqueda, no necesariamente de saber, entendido como posesión o como transmisión.

En esta perspectiva, la literatura no es medio para otra cosa, la literatura se transforma en experiencia, experiencia de lectura, de sentido, la experiencia de quien se pone en cuestión, de quien se olvida de sí para dar vida a la obra, suspendiendo el sentido de su mundo para ingresar en otro. La preocupación de Pennac es que la pedagogía literaria no acabe con el gusto de la lectura, con el afán de los relatos. Declara los derechos del lector, derechos adquiridos y practicados por los adultos lectores, pero vedados a los jóvenes: derecho a abandonar un libro, derecho a saltar páginas, derecho a callar, es decir, derecho a no tener que dar cuenta de la lectura. La preocupación de Larrosa se enfrenta a los dispositivos que intentan controlar la experiencia de la lectura, sometiéndola a los comentarios y análisis de texto y otras costumbres escolares. Usar el texto para hacerle decir algo ya previsto por el docente. Sin embargo, el texto no se cierra, no se agota, la lectura abre cada vez un espacio de sentido, espacio que no es predecible ni está predeterminado. Por tradicional que sea la pedagogía de la lectura que se imponga, el estudiante siempre puede leer más acá o más allá de lo que leyó el profesor. El efecto de la lectura y los intersticios que pueda abrir no son controlables por lo pedagógico. La experiencia de la lectura se diferencia precisamente de la mera actividad de leer porque mientras esta última puede ser mecánica y reiterativa, la primera se da pocas veces y consiste en ese dar sentido al que nos referíamos antes.

¿Qué relación podemos establecer entre estas posturas acerca de la lectura y la práctica de la filosofía en la escuela en su relación con los textos literarios? Ya dijimos algo acerca de la posible relación de los textos de Lipman con la literatura. Pero examinemos un poco más de cerca qué tipo de lectura se propone para la práctica de la filosofía en el aula. El momento y la propuesta de lectura son relevantes. La modalidad de lectura de que se trata es una lectura colectiva, a la que asisten todos los integrantes del grupo, si se nos permite, “en igualdad de condiciones”. ¿Qué significa esto? En primer lugar, que nadie estudió previamente el texto, y aun cuando lo hubiere hecho, esta mayor preparación no le da ninguna ventaja, porque el texto no debe ser “aprendido”, sino que simplemente debe suscitar una inquietud. Igualdad, entonces, en el sentido en que todos pueden ser motivados por el texto a preguntar. En segundo lugar, y como otro aspecto derivado del primero, todos leen, todas las voces intervienen en la lectura, todos pasan por el momento de escuchar la lectura, más rápida, más lenta, más armoniosa o más tediosa, de otro compañero. No hay una voz cantante, no hay aquel o aquella que señala lo importante, porque ya lo sabe. La lectura intenta ser, entonces, un primer momento democratizador, una primera instancia de la que todos parten en igualdad de condiciones, lo que permite a su vez construir ese *espacio* de lectura y de diálogo que es la comunidad de investigación. Esa es entonces la imagen: un grupo de pares, de iguales, leen en conjunto, sin preparación previa, un texto, para suscitar una discusión.

¿La lectura no es de nadie? ¿es de todos? Las voces, las diferentes voces que leen, leen efectivamente de manera diferente. Esto es, la lectura en voz alta, la lectura hecha por otro, es otra lectura. El que lee le imprime un tono a la lectura y le hace decir al texto, tal vez, algo diferente de lo que le diría al lector solitario y silencioso. Se lee en voz alta para toda la clase, se lee en ronda, leen algunas personas determinadas, lee uno para todos, leen quienes tienen ganas, pero todos asisten colectivamente al momento de la lectura. Qué se lea en el texto, puede estar influenciado por cómo se realice la lectura. La lectura, en consecuencia, tiene algo de ritual, es un ejercicio colectivo, no hay recogimiento, no hay silencio en esta lectura, hay un grupo en devenir hacia una comunidad de investigación que lee para hacer hablar al texto. La lectura congrega, pero para ir más allá. Se pasa por la lectura hacia otra cosa, hacia la discusión. La lectura, como el texto, es pretexto, trampolín, base común para saltar a otra cosa.

Con todo, a la lectura sigue, en la versión tradicional de una clase *à la Lipman*, una problematización del texto que se supone abierta, es decir, *cualquier* pregunta es

bienvenida o aceptada, más allá de que esté o no la idea contenida en la novela o en el manual de acompañamiento. No sólo se concibe sino que se fomenta la idea de que surjan preguntas o cuestiones que no fueron previstas por el autor de la novela o los autores de los manuales. Si bien hay un texto de base, se admite la posibilidad de que un texto evoque distintas reacciones o pensamientos en cada lector, el texto debería evocar en cada individuo aquello que a cada quien le resulte problemático. El texto procura ser el espejo en el que cada participante de la comunidad de investigación pueda reflejar aquellos aspectos problemáticos de su propia experiencia. No debemos disimular la tensión, entre un texto que refleja y un lector que pregunta, entre un alumno que pregunta y un docente con un plan de discusión...

Lector/texto, docente/alumno

Para abordar esta tensión, observemos a quien recibe las preguntas en la comunidad de investigación, miremos al docente coordinador. El texto, dijimos, admite cualquier pregunta. Pero para admitir cualquier pregunta se necesita, además de un texto que las evoque, un docente capaz de escucharlas. Pensemos en los cuatro términos mencionados en el título, establezcamos, aunque sea de manera hipotética, una relación análoga entre ellos: el lector es al texto como el docente al alumno. El criterio de la analogía está dado por la comunidad de escucha, texto y alumno deben ser escuchados.

Volvamos a Blanchot. “Lo propio de la lectura, su singularidad ilumina el sentido singular del verbo “hacer” en la expresión : «hace que la obra llegue a ser obra»” (*ibid.*: 255). El verbo hacer no indica aquí una actividad productiva: la lectura no hace nada, no agrega nada; la lectura es libertad que deja ser lo que es, que dice sí y, en el espacio abierto por ese sí, deja afirmarse la decisión perturbadora de la obra, que es y nada más. La obra llega a ser en la lectura, en esa relación que el lector establece con el libro, libro que oculta la obra liberada por la lectura. La lectura hace que la obra sea. Pero en el ámbito educativo hay también un docente, que contribuirá —o no— a que el libro devenga obra, que acontezca, al fin, algo con ese texto. “Lo que el profesor transmite, entonces, es su escucha, su apertura, su inquietud ... lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto” (*ibid.*: 33), sugiere Larrosa. El maestro no da la verdad del texto, no descifra lo que el texto quiere decir, entiende que el texto es una voz que hay que escuchar.

En el otro polo de la analogía, el docente/lector escucha también a los chicos. Escucha sus preguntas y sus pensamientos, no escucha las preguntas que quisiera escuchar, hace que las inquietudes de sus alumnos “sean”, en el sentido de Blanchot., esto es, en el de acoger lo que los otros quieren ser, los acontecimientos que irrumpen a partir de los otros. Escucha y colabora si fuera necesario para una mejor expresión, para que la pregunta se comprenda. No la interpreta, en el sentido de que no hace surgir los problemas que él o ella ya sabe, olvida lo que sabe y escucha. Porque, después de todo, el problema bien puede estar en otro lugar. Mejor, siempre estará en otro lugar, si es problema y pregunta. Esta visión del rol docente no es incompatible, en principio, con la propuesta por Lipman. Con todo, la práctica de la filosofía en el aula requiere de un docente capaz de superar el dispositivo pedagógico que pretende controlar la lectura para instrumentalizar con ella un campo común de problemas. Precisa de un docente dispuesto a propiciar una experiencia más amplia de la lectura, en el sentido de escuchar a los otros, sus preguntas y lo que ellos quieren leer, decir y ser en la lectura como experiencia. Llama a un docente capaz de olvidarse de todo lo que él y los manuales saben y explican sobre el texto y sus ideas, interrumpir por un momento todos los sentidos ya construídos en torno del texto y sus problemas.

Alumno/texto, alumno/lector, docente/lector de problemas y del alumno. Las relaciones son múltiples, pero en todas se da la necesidad de saber escuchar para dejar ser, para que la práctica pueda ser liberadora, en el sentido más amplio de dar lugar a lo que se quiere ser. Blanchot habla de la libertad que dice sí a la obra, lo que nos remite también a otra noción, la autonomía. Desde esta mirada, la autonomía, como determinación primera de sí, aparece como condición de posibilidad de la experiencia de la lectura (y de la filosofía) y no apenas como su meta. Autonomía del texto, del alumno, del docente. ¿Puede haber lectura dadora de sentido, puede haber escucha del problema y del niño si no hay autonomía? Hablábamos del docente que transmite su relación con el texto, es decir, que tiene, que tuvo una relación con el texto, un docente que leyó en sentido fuerte, que tuvo una experiencia del texto. Transmitir la escucha del problema supone también que lo “ha escuchado”, o pensado, que se ha dejado problematizar por el problema, valga la redundancia. ¿Cuál es la tensión, entonces? Tensión entre este docente que se busca, que se ve como necesario y la “guía” para el docente. En otras palabras, es la tozudez de la defensa de los textos *ad hoc* y de los manuales que los acompañan, en detrimento de las obras literarias, con el fin de ayudar, sustentar a los docentes, proveerles de aquello que les falta. ¿Qué les falta?

¿conocimiento de los problemas de la filosofía? ¿autonomía? ¿entrenamiento filosófico? ¿Condiciones de leer con libertad? Tensión, no contradicción. A lo sumo, paradoja. Porque es lícito plantearse si es posible un uso autónomo de un programa, teniendo en cuenta que la tensión existe, que la tentación de seguir las ideas principales y las preguntas sugeridas por otro puede dar la ilusión de que estamos haciendo filosofía, aunque en verdad no estemos poniendo nada verdaderamente en cuestión, ni siquiera (¿ni siquiera?!) a nosotros mismos.

Lo dicho nos lleva necesariamente a poner en duda la afirmación de Sharp y Splitter acerca de que la indagación filosófica sería requiere de un curriculum de filosofía estructurado. No estamos abogando acá por una suerte de todo vale o de que no hay modos más o menos serios de hacer filosofía. Hay efectivamente modos poco serios de hacer filosofía, pero no necesariamente por no estar estructurados dentro de un programa. La relación entre la seriedad y curriculum estructurado no es unívoca: puede haber seriedad y puede haber falta de seriedad dentro y fuera del curriculum de FPN o cualquier otro curriculum estructurado. La seriedad de la práctica está dada por cómo ésta se lleve adelante y no por los materiales que utilice, lo que desde ya no omite la necesidad de elegir cuidadosamente el material empleado. En la próxima sección intentaremos precisamente examinar algunos ejemplos que ilustran opciones posibles a la hora de elegir textos para el trabajo en el aula.

Referencias bibliográficas. Para saber más sobre este capítulo.

Mencionamos a continuación algunos de los libros citados en este capítulo y otros que pueden ser de utilidad para profundizar en los temas aquí expuestos.

En la primera parte, Filosofía y Educación, el trabajo con las ideas de infancia y experiencia, está inspirado en dos textos de Jorge Larrosa: *La experiencia de la lectura*, Barcelona, Laertes, 1996 y “El enigma de la infancia”, en Larrosa-Pérez de Lara (eds.), *Imágenes del otro*. Barcelona, Laertes, 1998.

La concepción del pensar afirmada se apoya en G. Deleuze (*Diferencia y repetición*, Barcelona, Júcar, 1988) y *Diálogos* (con Claire Parinet), Valencia, Pre-textos, 1980) y Hannah Arendt, “El pensar y las reflexiones morales”, en *De la historia a la acción*, Barcelona, Piados, 1995.

M. Foucault define un sentido de crítica en “¿Es entonces importante pensar?”, en Kohan, Cerletti, *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*, Buenos Aires, Of. de publicaciones del CBC/Eudeba, 1996 y su percepción de la cuestión del sujeto en “Dos ensayos sobre el sujeto y el poder”, en VV.AA. *Materiales de Sociología Crítica*, Madrid: La Piqueta, 1994.

Deleuze y Guattari definen la filosofía como creación de conceptos en *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama, 1993.

José Luis Pardo ofrece un exquisito relato sobre las diversas dimensiones de la intimidad, en el libro que lleva ese nombre (Valencia, Pre-textos, 1996).

Las ideas sobre el diálogo como desacuerdo están inspiradas en J. Rancière. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.

Para la segunda parte, Literatura y Filosofía, Géneviève Droz en *Los mitos platónicos*, Barcelona, Labor, 1980, analiza y comenta los diferentes mitos presentes dentro de los diálogos platónicos. Allí se puede ver una interpretación accesible de la función desempeñada por los mitos en la filosofía de Platón.

Respecto del sentido didáctico de los cuentos tradicionales puede consultarse con provecho Marc Soriano, *La literatura para niños y jóvenes*, Buenos Aires, Colihue, 1995, así como el ya clásico *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Grijalbo, 1977. Para un análisis de los cuentos tradicionales en su contexto histórico, ver Robert Darnton, *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, FCE, 1987.

Acerca de los usos de la literatura, la bibliografía al respecto es muy abundante. Entre los autores citados, Martha Nussbaum desarrolla la idea aquí presentada en *Justicia poética*, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 1997. Nussbaum desarrolla también en esta obra una idea respecto de la literatura como espacio asociado a las emociones y que opera como vehículo para su “educabilidad”. Lipman retoma parte de las argumentaciones de Nussbaum al defender la filosofía y la comunidad de indagación como espacio de educación de las emociones, entre las que distingue —de acuerdo con Nussbaum— emociones más o menos racionales.

Paul Ricoeur dedica gran parte de su obra a desarrollar la idea que señaláramos en una frase. Citemos sólo dos de sus obras: en *Tiempo y narración*, particularmente en el tomo II, Ricoeur analiza el relato en relación a la experiencia del tiempo, y en *Sí mismo como otro* desarrolla la cuestión de la identidad entendida como identidad narrativa. La cita incluida más arriba está tomada de “La fonction herméneutique de la distanciation” en *Du texte à l’action II*, Paris, Ed. du Seuil, 1986, p. 115. La tesis de Gadamer se encuentra en *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1977.

El uso de la narrativa en la educación moral tanto como en la enseñanza en general, es tratado en los diferentes artículos compilados por H. McEwan y K. Egan en *La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996. En particular, Whiterell, C., “Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio” (pp. 52-70). Acerca de esta misma cuestión, pero desde una perspectiva diferente, ver Larrosa, J., “A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral” en Tomaz. T. Da Silva, *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*, Petrópolis, Vozes, 1998.

En *Philosophy goes to school*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, Lipman dedica el capítulo 11 a la explicación de la construcción del currículo propuesto de *filosofía para niños*. La relación entre el maestro y el texto es abordada en *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991 (trad. Cast. *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la Torre, 1997) en el capítulo 13. El lugar de las historias en *filosofía para niños* es analizado por A. Sharp y L. Splitter en *La otra educación*, Buenos Aires, Manantial, 1996. Un autor que ha ejercido una significativa influencia en Lipman respecto de estos temas es Jerome Bruner, de quien puede consultarse con provecho, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1998. Acerca del uso de la narrativa en el desarrollo del pensamiento crítico, se puede consultar Robert Fisher, “Stories for Thinking”, en *Analytic Teaching*, Wisconsin, Viterbo College, 1997 vol. 18, n°1. También en *Analytic Teaching*, vol.19, n°1, Joyce Korczak Fields analiza en “Is it really a question of preference?” las ventajas de los textos confeccionados especialmente con propósitos didácticos. Ver también, C. Gehrett, “The power of narrative in a community of philosophical inquiry”, en *Critical and Creative Thinking*, Victoria, Deakin University, 1997, vol. 5., n°2.

En la sección dedicada a la relación con el texto y la experiencia de la lectura, hemos tomado las citas de Maurice Blanchot, *L’espace littéraire*, Paris, Gallimard, 1989 (trad. cast., *El espacio literario*, Barcelona, Piados, 1987); Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 1996 y de Daniel Pennac, *Como una novela*, Bogotá, Norma, 1994. Puede consultarse asimismo de Larrosa, J. “Dar a leer, dar a pensar, quizás”, en Kohan-Waksman (comps.), *Filosofía para niños en debate*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000. En cuanto al problema del rol del docente en *filosofía para niños*, tema que en esta sección esbozamos tangencialmente, puede consultarse, Lipman, M., *La filosofía en el aula*, Madrid, Ed. de la Torre, 1992, cap. 10. Una reflexión sugestiva en torno de este tema es desarrollada por Caputo, C., “Pensar la tarea docente”, en Kohan-Waksman (comps.), *¿Qué es filosofía para niños?*, Buenos Aires, Of. de publicaciones del CBC/Eudeba, 1997.

III. Propuesta de actividades

Docentes y problemas

Comenzamos este libro con una presentación crítica de los fundamentos teóricos del programa de *filosofía para niños* de Matthew Lipman así como del dispositivo metodológico que pone al alcance de niños y maestros para llevar la filosofía a las aulas.

En la segunda parte, planteamos otros modos de relacionarse con los textos, entendiendo que la discusión filosófica con niños puede darse a partir de una variedad de soportes textuales que exceden el marco de las novelas filosóficas confeccionadas especialmente para el trabajo en la escuela. La idea de organizar la práctica a partir de la indagación de sentidos filosóficos recupera el aspecto revolucionario de la propuesta de Lipman de reunir a los niños con la filosofía y abre, al mismo tiempo, nuevas dimensiones. Una de estas dimensiones está dada por la variedad de textos, pero sobre todo, por la intención de definir la práctica filosófica como una puesta en cuestión radical, que va más allá de las herramientas cognitivas y los temas que ésta provee. En efecto, no son los temas los que dan el carácter filosófico a una discusión: la libertad, el tiempo, la justicia, el amor, no son problemas filosóficos *per se*; devienen filosóficos en la medida en que se convierten en problema para alguien que los piensa. Así, podemos decir que algo llega a ser un problema cuando es un problema para alguien *al mismo tiempo* que se lo está planteando como tal. El problema no solo tiene un aquí y un ahora, en el sentido en que pertenece a un lugar y a un tiempo, existe en tanto tiene alguien que se inquieta, se preocupa, se conmueve por él, alguien que lo vive como tal. Extremando las cosas, podemos decir: el problema no se explica; aparece. Del mismo modo, la filosofía no se reduce a una transmisión, se proyecta en una experiencia. No se la encuentra en habilidades o temas, tampoco en libros, novelas o manuales. Si allí se la busca, se distraen los caminos para encontrarla. La filosofía es un compromiso existencial con la pregunta. La filosofía en la escuela es, antes de cualquier otra cosa, la posibilidad de que ese compromiso se vuelva ejercicio colectivo.

Más arriba decíamos que podía verse una tensión entre, por una parte, la idea de un material didáctico *ad hoc* y un docente que se sirve de él y, por otra, la autonomía necesaria para la práctica filosófica. Se plantea un problema, se expresa en términos de tensión y surge la pregunta ¿qué necesita un docente para llevar la filosofía a la escuela?

Existe, por cierto, un saber específico de la práctica filosófica, un uso de los conceptos, un modo de argumentar, una historia de la filosofía. Pero antes que eso, es necesario preguntarse. No saber hacer preguntas, sino hacerse preguntas a uno mismo. Vivir uno mismo las preguntas. Ser esas preguntas. Sin esa puesta en cuestión de sí mismo, de su saber, de su relación con los otros y con la realidad que lo rodea, difícilmente sea fructífera la puesta en cuestión de los demás. La pregunta filosófica no es solamente la búsqueda de la respuesta, es también planteo de un problema, es apertura de un camino. En este sentido, es diferente de otros tipos de preguntas que suelen tener lugar en la escuela, preguntas para saber qué sabe el alumno, preguntas para averiguar la solución. La pregunta en filosofía, y en filosofía con niños también, inaugura una indagación. Es la indagación de quien no pregunta para saber más sino para abrir los saberes que circulan en la escuela. Se pregunta para dejar de saber un poco lo mucho que creemos saber, para revisar los saberes que nos constituyen en lo que somos y que no nos dejan ser otra cosa. Pero las preguntas no surgen solas, o al menos, no en todos los casos, no siempre. He aquí, entonces, un sentido de la práctica filosófica: sacar a la luz las preguntas, sacar a la luz que admite tanto la idea de descubrimiento como la de creación: las preguntas pueden estar detrás de los supuestos, del sentido común, o pueden no estar y surgen allí donde antes no había nada.

Y efectivamente, el docente juega aquí un rol central. Porque aquel que no se ha preguntado, que no se ha puesto en cuestión, no ve los problemas. Más aún no los vive. Tal vez los señala, los aprende, los repite, pero si no se ha tomado el trabajo de pensarlos, es probable que no llegue a escucharlos de boca de un niño. Ese es el desafío, escuchar la pregunta, lograr que la pregunta llegue a ser un problema; pero para que la pregunta abra el camino, es preciso ver en ella su aspecto problemático. Luego vendrán las herramientas, las planificaciones, las actividades. Así, parece que lo más importante que un docente precisa no lo encontrará en la letra muerta de los filósofos. Seamos claros. No estamos despreciando el contacto con la historia de la filosofía. Pero tampoco podemos encubrir con su letra muerta la trama viva de una práctica. La experiencia de la filosofía parece exigir algo más, la sensibilidad de perderse y dejarse encontrar por otro en una pregunta.

La discusión filosófica: el lugar de las preguntas y las respuestas

En este último capítulo se ofrecen una serie de actividades para el trabajo en el aula. Hemos elegido distintos tipos de textos: un cuento infantil, un largometraje, una leyenda, un texto de un “filósofo”, un poema, un ensayo y un mito, para intentar delinear a través de ellos un tipo de práctica posible. Cada actividad contiene, al final, una cantidad de sugerencias anexas o de textos posibles para seguir trabajando otras cuestiones que puedan surgir de la discusión. Estas actividades no contienen, por lo tanto, ningún aspecto prescriptivo, son simplemente sugerencias que pueden ser útiles para el trabajo con los niños, o para los docentes en su modo de acercamiento a un problema filosófico.

La descripción de una clase de filosofía con niños, los diferentes momentos de la misma, las características primordiales de la discusión en términos de la propuesta de *filosofía para niños* han sido presentados en distintos lugares y no vale la pena reiterarlos aquí. Podemos sí subrayar una vez más que la discusión filosófica que tiene lugar en el aula (y no sencillamente la discusión que tiene lugar en la clase de filosofía...) implica un cuestionamiento, una posibilidad de ver los problemas desde otro punto de vista y señala, por sobre todo, un antes y un después: quien ha participado de un auténtico cuestionamiento ha de verse ciertamente modificado. Esta modificación no está dada por el cambio de opinión o por la confirmación de la propia postura. La transformación del cuestionamiento no es asunto de opinión, lo que se conmueve es un modo de ver el mundo que reconoce que lo mismo puede ser visto desde otro lado. Y nuevamente, ver las cosas desde otro lado no es una mera cuestión de opinión, es la comprensión de que no hay un único sentido posible, aunque a veces no seamos capaces de ver más que uno. Cuando se da esta comprensión, cuando se accede a un problema, cuando se comprende aquello que permanecía enigmático, o cuando se torna enigmático aquello que se comprendía, tiene lugar una curiosa sensación de entusiasmo. Esta sensación, que podríamos llamar de “placer intelectual”, es un motor poderoso de la indagación filosófica en el aula.

La vida de un niño se transforma cuando comprende que aunque los objetos no estén presentes en su campo visual, no por eso dejan de existir. Esta comprensión le permite entender, por ejemplo, que aunque su madre no esté, no ha desaparecido, comprende que ella volverá. La vida de un niño se transforma cuando comprende para

qué sirven los números y aprende a utilizarlos. Y se transforma también cuando descubre que, aunque esté seguro de que este cuaderno es rojo, nunca podrá estar totalmente seguro de que su amiga ve lo mismo que él. O tal vez sí...

Ahora bien, este efecto “transformador” de la discusión filosófica no necesariamente ocurre todas las clases con todos los niños. A veces habrán descubierto algo significativo algunos, y otras veces otros. En ocasiones, la discusión girará en torno del problema sin lograr definirlo, o se quedará en las definiciones sin llegar al cuestionamiento. Algunas veces se irá en profundidad, otras en superficie, y podrá llegarse tal vez a una profundidad en la que no haya nada o podrá abarcarse una superficie rica y gustosa. Es decir, ¿cómo saber *a priori* cuál será el camino más fructífero?

¿Podemos saber, entonces, cuándo una discusión es filosófica? Esta es una pregunta que preocupa a muchos docentes. Se buscan indicios, señuelos, pistas que nos aseguren que una discusión es filosófica, porque, se nos dice, será filosófica o no será nada.

Pero vayamos por partes. En primer lugar, es cierto que una discusión que no va más allá del intercambio de anécdotas, experiencias personales u opiniones después de un rato, se vuelve tediosa. Esto es, una práctica que no pueda dejar de ser una “charla” entre amigos, que no cuestione, que no genere alternativas, que no abra nuevas posibilidades de interrogación, no solamente no es filosófica, sino que carece de interés en un ámbito escolar: para charlar entre amigos, los niños no necesitan a los maestros. Las discusiones que no *avanzan* en el sentido del cuestionamiento desgastan el entusiasmo y generan la impresión de que no se aprende nada. “¿Para qué discutir? ¿Para qué complicar las cosas? ¿Siempre hay que buscarle la quinta pata al gato?” Y por muy convencidos que estemos de que es importante el cuestionamiento, si éste no se da en acto, la prédica carece de sentido y, sobre todo, de efectividad.

Pero, felizmente, en segundo lugar, afirmar que no siempre una discusión es “transformadora” para todos no significa afirmar que no sea filosófica. Es decir, una discusión que produce esta transformación habrá logrado un cuestionamiento filosófico, pero ¿significa eso que si no se da transformación en todo el grupo la discusión deja de ser filosófica? No, porque ese efecto transformador, ese antes y después, es análogo a la experiencia de la lectura señalada más arriba: no podemos pretender que una discusión produzca en todos el mismo efecto, la sensación de entusiasmo, la vivencia de la comprensión es individual y, en ese sentido, escapa a una caracterización generalizante.

Y además, porque esta transformación no resulta mágicamente, se da en un recorrido, en un camino, en una práctica constante. No es revelación ni iluminación, es un proceso continuado en el que tienen lugar miles de pequeñas transformaciones, de momentos que quizás no se recuerdan en que las ideas de cada uno se han puesto en movimiento. ¿Qué nos queda entonces? Ya anticipamos que el carácter filosófico a la discusión no estará dado exclusivamente por los temas ni tampoco exclusivamente por los procedimientos. Éstos, por cierto, existen y pueden ser tenidos en cuenta, pero no pueden garantizar que se avance en el cuestionamiento, que se planteen los problemas. Por vagos que sean, cuestionamiento y problematización parecen ser los únicos criterios posibles en una práctica sin mayores garantías.

Así las cosas, la misma dificultad se presenta para evaluar este tipo de práctica. ¿Qué vamos a evaluar? ¿Contenidos? ¿Habilidades? ¿Procedimientos? Acabamos de decir que la filosofía como acontecimiento escolar excede estos ámbitos. ¿Cómo evaluar un recorrido del pensamiento? ¿Cómo evaluar una relación con los problemas abordados? ¿Cómo evaluar una transformación existencial?

¿Equivale esto a proponer la primacía exclusiva de la pregunta, en detrimento de las respuestas? Existe un falso concepto bastante generalizado según el cual en filosofía no sólo son más importantes las preguntas que las respuestas, sino que una buena pregunta podría inclusive prescindir de la respuesta. Este corresponde una visión idealizada del cuestionamiento, en los dos sentidos de la palabra idealizada: por una parte, supone que el preguntar es todopoderoso, que con preguntar alcanza, pero ¿qué clase de problema es aquel cuya respuesta no interesa? Y, por otra parte, idealizada en la medida en que se plantea los problemas puramente en el nivel de las ideas, los problemas parecen no tener entonces realidad concreta, tienen sólo una realidad ideal. Esta visión del cuestionamiento es aquella que, con razón, ridiculizaba Molière al decir que la virtud dormitiva del opio consiste en que hace dormir. El problema que no se “encarna” no se vive como tal, de manera que si sólo valoráramos las preguntas, nos limitaríamos a reconocer los problemas y no a abordarlos. Esto último supone valorar las respuestas, ya que si bien la pregunta abre el camino, éste se construye tramo a tramo con las respuestas de unos y las sucesivas objeciones de los demás.

La idea de primacía exclusiva de la pregunta adquiere además otro sentido y encierra otro equívoco. Dijimos: la pregunta abre el camino, las sucesivas respuestas lo construyen. Alrededor de esta cuestión suele plantearse el hecho de que existen, efectivamente, preguntas para las cuales muchas respuestas son posibles. Y a partir de

esto se argumenta, si algo permite muchas respuestas posibles, entonces no se puede responder, por lo tanto, no tiene respuesta. Este prejuicio, pues de eso se trata, consiste en asimilar respuesta a respuesta única y verdadera. Así, es frecuente escuchar que los problemas filosóficos son problemas sin respuesta. De allí a desestimar las respuestas, hay un paso. Y de allí a dejar de lado la pregunta, por inútil o superflua hay un paso y medio. Por el contrario, las respuestas importan en gran medida porque no son únicas, porque no son definitivas, porque no necesariamente cierran el camino de la indagación. En una discusión filosófica interesan las preguntas y también las respuestas, ya que, entre otras cosas, son éstas las que darán lugar a nuevas preguntas. Las respuestas reflejan las distintas visiones del mundo, la diversidad, que genera la necesidad de discutir, de confrontar, de oponer y proponer ideas alternativas, ideas y alternativas.

Las actividades

Las actividades propuestas a continuación toman como punto de partida un texto a partir de cuya lectura se dará la discusión (texto y lectura se entienden en sentido amplio, se incluye, por ejemplo, material fílmico). En algunos casos, se han incluido los textos dentro de las actividades, en otros se ha remitido al libro o el film en cuestión y se ha presentado a continuación una síntesis argumental y una propuesta de lectura de los problemas filosóficos allí presentes. El modo de organizar el trabajo con el texto, si éste ha de leerse en una o más clases, si la lectura será secuenciada, grupal, silenciosa, etc., es una decisión que queda en manos del docente. Se presentan luego una serie de actividades para trabajar a partir del texto propuesto.

Las actividades apuntan a diferentes aspectos del problema tanto como a diferentes prácticas de pensamiento: algunas exploran cuestiones más abstractas ligadas a la definición de los conceptos, otras trabajan desde el análisis de situaciones concretas, algunas otras requieren dar argumentos a favor o en contra, ejemplificar, proponer, ponerse en el lugar de otro, etc. En ningún caso estas actividades pretenden agotar las posibilidades ofrecidas por el texto, ni tampoco delimitar, o cercenar, los posibles intereses del grupo de clase. Por esa razón, parece imprescindible antes de encarar las actividades, poner en común, debatir y conversar acerca de las diferentes impresiones que deja el texto en cada uno. Dar el lugar y el tiempo para que los estudiantes puedan “apropiarse”, hacer suyo el texto, puedan descubrir en él los aspectos que los inquietan. Es a partir de esta lectura que puede abrirse el espacio de la problematización. Por lo

tanto, es preciso insistir en que los ejercicios propuestos no reemplazan esta mirada problematizadora que ha de ponerse en la lectura. Las actividades ayudan, tal vez, a transitar un camino, poniendo en él escollos para ser sorteados, sugiriendo puertas para abrir y mirar, y volver a cerrar si fuera necesario o para inventar otras salidas, por arriba, por abajo o por el costado de los caminos transitados. No se aspira entonces a que se realicen todos los ejercicios o se respondan todas las preguntas. Ni siquiera a que se los “aplique” tal como aquí aparecen. No hay nada que aplicar en filosofía. Las preguntas sugeridas indican un recorrido en el examen de un problema, recorrido que surge de las distintas asociaciones que sugiere ese problema en la mente de quien lo piensa. Son, así, el resultado de una indagación que bien podría tomar otro rumbo. No es cuestión entonces de forzar el rumbo, sino de pensar el problema, y si las preguntas contribuyen en esa dirección, tanto mejor.

El docente, por su parte, leerá el texto antes que nada. Hará su propia lectura del mismo, se planteará aquello que le resulta relevante a partir de la allí y, luego, estará en mejores condiciones de entrar en contacto con las actividades, para pensar las preguntas, para indagar cuestiones que no se le habían ocurrido, para llevarlas al aula y/o para modificarlas, corregirlas, adaptarlas a cada caso.

Una última cuestión a destacar es que sólo en un caso (*Irulana y el ogronte*) se han incluido referencias a las edades de los estudiantes. Esta omisión explícita no pretende disimular las diferencias evolutivas entre las edades de los chicos, sino dejar a juicio del lector a qué año o clase llevará esos textos y propuestas didácticas. La división de la literatura por edades corresponde más a decisiones editoriales que a propósitos literarios, en este sentido, sería aún más absurdo considerar que un texto escrito por San Agustín a fines del siglo IV, como el fragmento de las *Confesiones* aquí reproducido, está destinado a una edad y a otra no. Si bien es cierto que el tipo de actividades supone diferentes competencias, éstas tampoco pueden delimitarse con exactitud de acuerdo con la edad cronológica. En determinados grupos pueden realizarse con éxito ciertas propuestas que en otros grupos de la misma edad no concitan interés o resultan demasiado difíciles o demasiado fáciles. Por todas estas razones, preferimos que después de examinar cada propuesta, el docente decida en cada caso si las actividades convienen o no a su grupo de clase.

IRULANA Y EL OGRONTE: DEL MIEDO AL PODER DE LA PALABRA

Graciela Montes, *Irulana y el ogronte*, Buenos Aires, Gramón Colihue, 1995.

Este cuento combina un personaje fantástico de cuentos tradicionales, el ogronte, una suerte de ogro en aumentativo, una nena y un pueblo. A lo largo del relato se van estableciendo las relaciones entre estos diferentes personajes, ya que así se los considera desde un primer momento. “Aviso que éste es un cuento de miedo: trata de un pueblo, de un ogronte y de una nena”. El ogronte es un personaje sin nombre, mientras que la nena tiene un nombre, que varía de acuerdo con quien la llame. Para algunos es Irenita y para quien cuenta la historia, Irulana. El cuento advierte desde el primer momento que se trata de un cuento de miedo y se ve inmediatamente que se dará un conflicto “de dimensiones”: un aumentativo, ogronte contra una diminutiva Irenita, que dentro del cuento se llamará Irulana.

El ogronte, segundo personaje, es efectivamente arbitrario y brutal. Del humor, del ánimo y de la salud del ogronte depende la vida y la subsistencia del pueblo. Si el ogronte amanece resfriado, sus estornudos pueden tirar abajo puertas y ventanas, los perros pequeños pueden volarse y caer calle abajo, sus lágrimas pueden inundar el pueblo y su ira puede llevar a devorarlo. Eso es lo que ocurre una mañana, en la que a pesar de la sumisión y la veneración que el pueblo le profesa, el ogronte se enfurece y se lo come. Desaparece así uno de los personajes. Irulana, sin embargo, se queda, no se escapa, aunque no se explica por qué. “Los que contamos los cuentos no tenemos por qué saberlo todo”, se lee. Y el narrador supone que puede deberse a diferentes razones: “Tal vez era muy valiente. Tal vez era un poco chiquita. Tal vez estaba demasiado cansada”. Después de haber devorado el pueblo entero, el ogronte se quedó dormido. Entonces se ve la importancia de llamarse Irulana, en la lucha de la nena contra el ogronte, cuando gracias a su nombre y a la materialidad de sus letras podrá vencer al gigante. La I servirá de hilo que se enroscará alrededor del ogronte, la R rugirá de rabia sola en el aire, la U hunde al ogronte en la tierra, y la LANA de Irulana se hace un ovillo y teje la luna, iluminando el cielo. Finalmente, vuelve la gente a fundar un nuevo pueblo, sin ogronte esta vez. Irulana es, entonces, un cuento de miedo, del miedo que siente una nena sola frente a un ogronte, pero es también un cuento de resistencia y de lucha contra la arbitrariedad y la brutalidad.

El cuento de Graciela Montes es sugestivo para trabajar en una clase de filosofía con chicos, tanto por los problemas que plantea la propia historia de Irulana, como por el modo en que está articulado el relato. En efecto, el cuento propone permanentemente una distancia de la historia mediante la presencia constante del narrador dentro del relato. El narrador es un personaje más de la historia que establece un diálogo con el lector, incluyéndolo de manera directa en la historia. Así, el cuento se inicia con un verbo en primera persona: “Aviso que éste es un cuento de miedo” y presenta a la nena diciendo “...algunos la llamaban Irenita y yo la llamo Irulana”. El narrador explica que “Conviene empezar por el ogronte, porque es lo más grande, lo más peludo y lo más peligroso de esta historia”, es decir, da cuenta de la organización de su relato. Del mismo modo, desde el uso de los paréntesis interpela al lector, “(no se imaginan ustedes lo enormes y filosos que son los dientes de los ogrades enojados)”; entra en una complicidad con él, “Ahí está la nena —¿la ven?—”, o inserta una explicación coloquial dirigida expresamente a quien lee la historia “Algunos iban con las orejas tapadas (taparse las orejas no protegía del enojo del ogronte, pero al menos ayudaba a que sus rugidos molestasen menos)” o “(Ya sé que esto es terrible, pero qué se le va a hacer, así son los ogrades)”. Conforme avanza el cuento, la presencia del narrador se hace más intensa y el distanciamiento propuesto desde la historia llega a la ilustración: “(Miren: acá la dibujante se asustó tanto que dejó el dibujo sin terminar y salió corriendo)”, comentario acompañado evidentemente de la inclusión de la propia dibujante abandonando la ilustración. El narrador explica asimismo algunas de las ilustraciones, como cuando aclara que “(Acá en esta página está todo un poco movido porque el ogronte se quedó dormido de golpe...)”. En este sentido, *Irulana y el ogronte* permite un acercamiento al espacio de la ficción y tematiza la cuestión del narrador. Por otra parte, este espacio de ficción está garantizado por la singularidad de la situación de Irulana. En el momento en que Irulana logra vencer al ogronte con las letras de su nombre, interviene nuevamente el narrador: “En una de esas ustedes ponen cara de “no puede ser”, y se ríen y dicen que una palabra no puede hacer esas cosas. Y yo digo que sí. *Prueben, si no, de decir una palabra importante, una sola, en medio de la noche oscura y al lado de un ogronte...*”(el subrayado es nuestro). El espacio de la ficción es así doblemente reforzado, por el relato mismo y, más aún, por la implicación del lector que debe *probar*. Un probar que sirve a su vez de *prueba* o evidencia de la realidad de la ficción. Un desafío imposible de realizar, ya que requeriría estar en el lugar de Irulana.

Resulta así un cuento de miedo que, en definitiva, no asusta porque claramente se trata de un cuento, tal como lo recuerda constantemente el narrador.

Teniendo en cuenta esta doble perspectiva del marco del relato tanto como de la historia misma, surgen una serie de cuestiones problemáticas para indagar colectivamente en una clase de filosofía con chicos. Evidentemente, no se espera que los chicos analicen especialmente la cuestión del narrador en Irulana y el ogronte: los lectores de este cuento recién comienzan a escribir, apenas conocen las letras o eventualmente ya leen y escriben, pero siguen siendo alumnos de los primeros años del primer ciclo de la EGB. De cualquier manera, este relato permite un contacto directo con una narración rica, compleja, que no simplifica su textura para tornarse aparentemente más accesible. No se subestima ni a la literatura ni a sus lectores. Sobre esta trama rica podrán tejerse los cuestionamientos necesarios para comenzar cualquier discusión.

Presentamos a continuación una serie de posibles cuestiones problemáticas, a partir de este relato, en forma de preguntas. No se trata de preguntas que deban ser trabajadas puntualmente con los chicos, sino de preguntas que pueden ayudar a los docentes a cargo del grupo a coordinar una discusión hacia algunos lugares que pueden permitir tornar más complejas aquellas discusiones. El docente organizará su clase y podrá profundizar en unos u otros aspectos del texto en cuestión a partir de las reacciones e inquietudes del grupo ante la lectura del cuento. Las preguntas que siguen apenas procuran ampliar las posibilidades de esta organización.

¿Quién es el ogronte?

El ogronte es un personaje análogo a los ogros de los cuentos tradicionales con los que los chicos suelen estar familiarizados. Por ejemplo, en *Pulgarcito* o *Juan y las habichuelas mágicas* aparece la figura del ogro como personaje gigantesco y malvado. Una primera aproximación podría tratar de determinar cuáles son precisamente las características de un ogronte, a qué otros personajes se asemeja, en qué se diferencia, qué es necesario para ser un ogronte. Puede surgir de aquí una indagación acerca de los diferentes “malos” de los cuentos y de las diferencias y semejanzas entre ellos. Estos personajes que no precisan ser definidos, ya que la sola mención de que se trata de un ogronte impone una caracterización, permiten a su vez poner en cuestión y discutir las asociaciones entre fealdad, maldad, monstruosidad, belleza, bondad, etc. La asociación

entre la maldad y la fealdad es un tópico de los cuentos tradicionales y de una importante parte de la tradición filosófica occidental. Piénsese que los personajes monstruosos de cuentos tales como la *Bella y la Bestia*, por ejemplo, recuperan su belleza cuando demuestran su bondad.

1. ¿Deben los ogros/ogrontes ser feos?
2. ¿Deben también ser malos?
3. ¿En qué se parecen un ogro/ogronte y un monstruo? (Si es que se parecen)
4. ¿En qué se diferencian? (Si es que se diferencian)
5. ¿Puede haber personajes que sean lindos y que al mismo tiempo sean ogros?
6. ¿Puede haber personajes que sean lindos y que al mismo tiempo sean monstruos?
7. ¿Existen ogros/ogrontes que tengan nombre? Si la respuesta es afirmativa, dar un ejemplo; si es negativa, explicar por qué.
8. ¿Cuántas clases de ogros/ogrontes conocés?
9. ¿Alguien puede convertirse en ogro/ogronte? ¿De qué manera?
10. ¿Qué es lo que hace que alguien sea un ogronte?
11. ¿Y un monstruo?
12. ¿Los ogros/ogrontes deben dar miedo? ¿Por qué?
13. ¿En qué otros cuentos, películas, dibujos animados aparecen ogros/ogrontes?
14. ¿Los ogros/ogrontes y los monstruos existen? ¿Cómo?

Las preguntas anteriormente propuestas no cuestionan especialmente los conceptos de belleza y fealdad, lo que puede surgir como problemático a partir de la discusión propuesta. Para eso, pueden presentarse las siguientes preguntas.

1. ¿Qué cosas te parecen feas/lindas?
2. ¿Qué tiene que tener algo para ser feo/lindo?
3. ¿Como sé que algo/alguien es lindo/feo?
4. ¿Alguien puede nacer feo/lindo y volverse lindo/feo? Cómo? ¿Por qué?
5. Lo que es lindo/feo para alguien ¿puede ser feo/lindo para otra persona?
6. ¿Cómo puede ser esto posible?

¿Qué pasaría si...?

En el cuento *Irulana y el ogronte* se mencionan diferentes situaciones relativas al ogronte que provocan consecuencias en el pueblo. Así, si el ogronte se resfría es necesario reforzar puertas y ventanas por el viento que provoca, si pica cebolla, la gente debe salir con botas y botes porque el pueblo se inunda, etc. Este ejercicio apunta a explorar creativamente las consecuencias que podrían provocar las situaciones sugeridas.

¿Qué pasaría si el ogronte...

1. organizara un baile?
2. se quedara dormido y se pusiera a roncar?
3. tuviera piojos?
4. hiciera gimnasia todas las mañanas?
5. no se enojara nunca?
6. se hiciera amigo del pueblo?
7. quisiera ir a la escuela?

Como se ve, algunas de las situaciones exploran consecuencias puntuales, por ejemplo, si el ogronte se pusiera a roncar probablemente se plantearía la cuestión del ruido que provocaría. Sin embargo, si el ogronte se hiciera amigo del pueblo, podría pensarse que el cuento dejaría de ser el mismo o simplemente no existiría. Esta pregunta podría llevar, eventualmente, a la necesidad de modificar la historia o, mejor aún, a inventar una nueva.

¿Por qué Irulana no corrió?

En *Irulana y el ogronte* aparece el interrogante acerca de por qué no corrió Irulana. Es inclusive una ocasión en la que se hace notar el narrador al declarar que los que cuentan los cuentos no tienen por qué saberlo todo. Más aún, aclara en primera persona “a mí no me pregunten por qué no corrió Irulana. Vaya uno a saber por qué no salen corriendo las Irulanas cuando vienen los ogrades”. Es decir, se afirma inclusive una cierta generalidad descomprometida: no se trata solamente de esta Irulana, sino de todas las Irulanas. La pregunta es significativa: por qué no corrió, por qué se quedó, por qué

corrió el pueblo, nunca salen corriendo las Irulanas, siempre salen corriendo los pueblos, permite plantear las razones por las que las personas actúan. En el cuento, se proponen tres razones posibles: Irulana no corrió porque era muy valiente, porque era muy chiquita y porque estaba demasiado cansada. Puede resultar valioso confrontar estas razones con los chicos y proponer la búsqueda de otras razones posibles, las cuales deben ser fundamentadas. Del mismo modo, pueden indagarse las razones por las que el pueblo huyó. El ejercicio apunta tanto a trabajar el dar razones fundamentadas como a ponerse en el lugar de otro, a la vez que indaga por qué se actúa: los chicos podrían pensar las razones desde el lugar de Irulana.

1. ¿Por qué Irulana no corrió?
2. ¿Es posible que no haya corrido porque era muy valiente? ¿Cómo sería esto posible?
3. ¿Es posible que no haya corrido porque era muy chiquita? ¿Por qué?
4. ¿Es posible que no haya corrido porque estaba muy cansada?
5. ¿Es posible que no haya corrido porque todos en el pueblo corrieron? ¿Por qué?
6. Si no salió corriendo, ¿es porque no tenía miedo?
7. ¿Puede ser que Irulana fuera valiente y que haya tenido miedo?
8. ¿Puede una persona tener miedo y ser valiente a la vez?
9. ¿Qué esperaba Irulana sentada en su banquito?
10. ¿Por qué Irulana no corrió?
11. Si vos hubieras estado en el lugar de Irulana, ¿hubieras corrido? ¿Por qué?

¿Miedosos y/o valientes?

En el relato de Irulana se sugiere la posibilidad de que la nena se haya quedado por ser valiente y al mismo tiempo se admite que “Irulana tuvo miedo. Y más miedo tuvo cuando vio que el ogro se empezaba a mover”. En el cuento no se asume ninguna relación necesaria entre la valentía, el coraje y la falta de miedo; si bien deja entender que el pueblo escapó por tener miedo: “El pueblo entero se arrugó de miedo. De miedo a que se lo comieran”, no se sigue de allí que el que se queda no tenga ningún temor. Este aspecto del cuento permite trabajar las nociones de miedo y valentía, que en el sentido común suelen estar asociadas, así como la relación de género que se establece con cada uno de esos conceptos: a las nenas corresponde el miedo, a los varones la

valentía. Irulana y el ogro pone evidentemente en duda ese preconcepto abriendo, inquiriendo por las razones que llevan a actuar.

La serie de preguntas que sigue intenta tematizar esa oposición entre valentía y miedo, que puede entenderse en términos de acción e inacción respectivamente: el valiente puede actuar, el temeroso no.

1. ¿Recuerda alguien del grupo alguna situación en que haya tenido miedo? Dar ejemplos.
2. ¿Qué es lo que cada uno hace cuando tiene miedo? ¿Por qué?
3. ¿Recuerda alguien del grupo alguna situación en que haya sido valiente? Dar un ejemplo.
4. ¿Son los varones más valientes que las niñas o las niñas más miedosas que los varones? ¿Por qué? Dar ejemplos.
5. ¿Puede haber personas grandes que tengan miedo? Dar un ejemplo.
6. ¿Puede haber personas que no tengan ni nunca hayan tenido miedo?
7. ¿Pueden dar miedo los cuentos?
8. ¿Pueden dar miedo las cosas que no existen (ogros, fantasmas, etc.)? ¿Cómo?
9. Una misma cosa puede darnos miedo unas veces y otras no? Dar un ejemplo.
10. ¿Puede alguien tener miedo estando sólo? ¿De qué?
11. ¿Cuáles son las cosas que provocan miedo? ¿Por qué?
12. ¿Cómo es tener miedo?
13. ¿Puede un niño chiquito ser valiente? Dar un ejemplo.
14. Una persona valiente, ¿nunca tiene miedo?
15. ¿Puede una persona aparentar ser valiente sin serlo? ¿Para qué lo haría?
16. Si no hubiera nadie alrededor de las personas valientes, ¿igualmente serían valientes?
17. ¿Podemos aprender a ser valientes? ¿De qué forma?
18. ¿En qué se diferencia una persona valiente de una que no lo es?

El narrador anuncia que se trata de un cuento de miedo. Puede indagarse a partir de aquí, qué significa un cuento de miedo, cuáles son los cuentos o películas de miedo que los chicos conocen, qué diferencia hay entre un cuento o película de miedo o, como se los conoce frecuentemente, de terror, de misterio y eventualmente de aventuras, si es que las aventuras incluyen componentes relativos al temor. Asimismo, es posible

establecer un orden jerárquico de conceptos (de menor a mayor) que incluya las diferencias de grado y de tipo, así como las relaciones entre: **susto, miedo, terror, temor, impresión**, y otras nociones cercanas.

El poder de las palabras

En *Irulana y el ogronte*, la niña, cual David en lucha contra Goliat, logra vencer al gigante. Y lo hace con el poder de una palabra: su propio nombre, gritado con todas sus fuerzas en la plenitud de la noche. La idea de la superioridad de la palabra, el lenguaje, la inteligencia por sobre la fuerza bruta es, en efecto, una idea antigua. Sin embargo, el poder de la palabra en el cuento de Graciela Montes adquiere un sentido literal, que escapa a la formulación edificante que ensalzaría la palabra sobre la brutalidad. Son precisamente las letras las que vencen al ogronte, la I como hilo, la R como rugido, la U, aliteración mediante, como el hundimiento en lo profundo del mundo, y los juegos de palabras que llevan de LANA a LUNA y a ILUMINAR.

La actividad que proponemos juega con este aspecto material de las letras, se trata de jugar con las letras del propio nombre o de la palabra que cada uno elija, para hacer de ella una herramienta de lucha contra el ogronte, un regalo para Irulana, un aporte a la reconstrucción del pueblo, etc. Así, la D servirá de arco para tirar flechas, la A o la H de escalera para construir las casas que el ogronte se comió, o una serie de H también de vía del ferrocarril como la que el ogronte había enroscado como tallarín, la O como pelota para que jueguen los chicos, y así al infinito.

Como se ve, esta actividad no lleva necesariamente a la discusión, pero sí a una búsqueda común de sentidos posibles, es un ejercicio relacionado fundamentalmente con el aspecto lúdico y creativo de la actividad filosófica en el aula.

Más allá de *Irulana*

Las ideas presentadas aquí son sólo algunas de todas las que pueden surgir a partir de la lectura de *Irulana y el ogronte*. El orden en que se presentan es completamente arbitrario y no suponemos aquí que haya que haber discutido un tema antes que otro. Como se ve, cada ejercicio o serie de preguntas pone el acento en diferentes aspectos: dar razones, dar ejemplos, encontrar diferentes sentidos a una cosa,

imaginar consecuencias, fundamentar, etc. Tampoco se pretende que los chicos discutan todos los problemas aquí presentados, es probable que en esta franja de edad los chicos no deseen trabajar muchas clases con el mismo cuento y deseen tal vez pasar a otra actividad. El docente evaluará en cada caso cuándo es momento de cambiar de texto o cuántas clases es conveniente dedicarle a este cuento. A partir de la lectura de un texto como *Irulana y el ogronte*, surgen intereses variados que pueden dar lugar a diferentes caminos para continuar una indagación grupal. Sugerimos a continuación algunos textos o películas para chicos de aproximadamente la misma edad que podrían integrarse en una serie con *Irulana y el ogronte*.

Existe otro cuento de Graciela Montes, para chicos de nivel inicial o primer año de EGB, *Había una vez una casa*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1990, que narra el conflicto entre unos animales y un gigante que puede ser bueno o volverse malo cuando llueve. Hay un pollito pequeño que no le teme al gigante y que resuelve finalmente el problema provocando la risa del gigante. La comparación puede ser sugerente, ya que la situación de enfrentamiento entre el pequeño y el grande se repite, no así la solución del conflicto.

La cuestión del miedo y la valentía es central en la película *El guardián de las palabras* [*The Pagemaster*], conocida también como *El espadachín valiente*. El film presenta una suerte de viaje iniciático de un niño, muy temeroso, que llega a una biblioteca para refugiarse de una tormenta. Allí comienza su travesía a través de las diferentes historias en las que lo introducen los libros-personajes que lo acompañan, Fantasía, Horror y Aventuras. Desfilan así por la película los grandes clásicos de la literatura universal, desde *Dr. Jekyll y Mr. Hide* hasta la *Isla del tesoro*, pasando por *Moby Dick*, *Peter Pan* y *Los viajes de Gulliver* entre muchos otros. Luego de enfrentar todas las aventuras que le depara su viaje, el joven Richard está “curado” de los miedos que lo atormentaban. La historia comienza con actores reales que, luego del golpe que se da Richard en la cabeza, pasan a ser dibujos animados. Este pasaje de la “realidad” a la ficción dentro de la misma historia sugiere una serie de problemas ligados a la diferencia entre realidad, ficción, fantasía y sueño.

En los cuentos tradicionales recopilados por los hermanos Grimm o escritos por Andersen se encuentran distintas historias “de miedo” en las que aparecen personajes temibles de diversa índole. Pero en *Juan sin miedo* de los hermanos Grimm el tema del miedo aparece encarnado en este personaje que ignora en qué consiste temblar de

miedo. Puede resultar enriquecedora su lectura con un grupo que se interese por esta cuestión, ya que mientras la mayoría de los relatos suponen que todos entendemos de qué se trata el tener miedo, *Juan sin miedo* permite indagar precisamente ese supuesto.

En cuanto a los juegos con palabras y con nombres, existe una gran variedad de cuentos a partir de los cuales es posible seguir una indagación acerca de algunos problemas ligados al uso del lenguaje. Por ejemplo, *La Plapla* de María Elena Walsh, cuento incluido en los *Cuentopos de Gulubú* no trata de las palabras sino de las letras y el alfabeto y la necesidad de orden y disciplina que suponen las instituciones, tanto una lingüística como el alfabeto, cuanto una social como la escuela. La letra que no tiene lugar en el abecedario plantea el problema de qué hacer con ella, pero al mismo tiempo abre la posibilidad de inventar y jugar con letras y sonidos inexistentes pero no por eso imposibles. Existe también un cuento de Michael Ende, *El dragón y la mariposa*, Madrid, Alfaguara, 1993 en el que se plantea el problema de los nombres y su representación. Un temible dragón descubre que lleva el nombre Plácido y una dulce mariposa se entera de que se llama Bárbara. Ambos desesperan por llevar nombres tan inapropiados y finalmente deciden intercambiarlos mediante un acuerdo escrito. La historia es mucho más rica que esta breve sinopsis, pero valga simplemente para ilustrar uno de los problemas que suscita el cuento: ¿qué son los nombres? ¿qué relación tienen los nombres con las cosas que nombran? ¿determinan los nombres a las cosas o son simplemente un agregado externo a ellas? Esta problemática en torno al significado de los nombres suele resultar atractiva para algunos niños de esta edad y existe una gran variedad de cuentos en torno de la cuestión. Se puede consultar además de los mencionados: Horacio Clemente, “La nena que no quería llamarse así” en *El Obelisco de Buenos Aires*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992; Eugène Ionesco, *Cuento N°2*, Madrid, Ed. Altea, 1983; Ruth Rocha, *Marcelo, membrillo, martillo*, Buenos Aires, Emecé, 1986. Estos dos últimos textos problematizan de manera humorística y lúdica la cuestión de la arbitrariedad del signo lingüístico.

Estas son solamente algunas sugerencias de una lista que podría ser interminable. Hemos citado fundamentalmente textos provenientes de la literatura infantil, además de un largometraje. Bien podría incluirse dentro de los recursos, la utilización de cuadros o representaciones gráficas, canciones que tematizen explícitamente las cuestiones tratadas o músicas que las evoquen (particularmente la cuestión del miedo, por ejemplo). No debería dejarse de lado, para chicos un poco

mayores, la posibilidad de incluir textos provenientes directamente de la tradición filosófica y que pueden ser puestos a discusión de manera análoga.

BABE: SERÁS LO QUE DEBAS SER O SERAS LO QUE QUIERAS SER

Babe [*Babe, el chanchito valiente*], dirigida por Cris Moonan.

Presentamos a continuación una propuesta de trabajo inspirada en la película australiana *Babe*. Este film presenta varios aspectos de interés para el trabajo filosófico con niños tanto por su estructura narrativa el relato como por las cuestiones que aborda y el modo de tratamiento de las mismas.

Babe narra la historia de un chanco que, por mera casualidad, es sacado del criadero en el que nació y es llevado a una feria de diversiones, que tiene lugar en un pueblo de campo, donde el granjero Hogget lo obtiene como premio de un juego. Desde el comienzo, el amo y el puerco parecen unidos por una relación especial, que se va tejiendo a lo largo de la historia. En efecto, a pesar de las intenciones gastronómicas que su esposa deposita en el chanco, el granjero posterga una y otra vez el sacrificio del animal, lo que permite a ambos conformar un vínculo diferente: el chanco es domesticado, pero además y principalmente, puede cambiar su destino porcino para transformarse en un pastor de ovejas. Babe, por medio de su encanto y su amabilidad, logra modificar las relaciones que el resto de los animales de la granja mantendrían con un chanco; así, es adoptado como hijo por una perra a la que llama “mamá” y logra que las ovejas le obedezcan, no como lo hacen los perros pastores por medio del autoritarismo, sino a través de un trato gentil. Finalmente, el granjero Hogget presenta a su chanco en la competencia anual de perros pastores, soporta la burla de sus conciudadanos pero demuestra, en definitiva, que vale la pena dar —en este caso a un puerco— una oportunidad. *Babe* es, entonces, la historia de alguien que puede superar el determinismo de su “destino de chanco” para llegar a ser otra cosa, superación que sólo es posible en virtud de un vínculo con un otro que permite y participa de esa transformación.

En cuanto a su estructura, la historia avanza de acuerdo con episodios que son presentados y cerrados por tres ratoncitos de voces chillonas que aparecen al pie de la pantalla. Cada episodio lleva un título: “Los chanchos son definitivamente estúpidos”, “Así son las cosas”; “Crimen y castigo”; “El puerco es una deliciosa y tierna comida”; “Un puerco que piensa que es un perro”; “El puerco ovejero”; “Un día trágico”; “Puerco del destino”. La disposición en episodios permite un trabajo secuenciado en el aula, que admite que los diferentes momentos de film puedan ser vistos en distintas clases o, en

cualquier caso, que pueda ser fragmentada su exhibición. A su vez, cada episodio presenta un conflicto que, si bien va avanzando a lo largo de la trama, comienza y termina de alguna manera en cada segmento de la película.

Babe o la fábula irónica

Tal como presentamos la síntesis argumental y como se ve en el film, la historia tiene mucho de fábula, en el sentido en que puede sacarse de ella una suerte de moraleja o de enseñanza moral. Sin embargo, el humor y la ironía que atraviesan el relato de *Babe* hace difícil pensar que la moraleja podría aceptarse sin más como dada.

Desde el punto de vista de la clase de filosofía podemos rescatar algunas cuestiones planteadas por este film, tanto al nivel de los sentidos filosóficos como de las problemáticas filosóficas que aborda. Uno de los sentidos filosóficos señalados más arriba se refiere a desarrollar una relación más interrogativa con la realidad, poner en cuestión. En este primer punto se señala la necesidad de “desnaturalizar” aquello con que nos enfrentamos a diario y en lo cual no vemos ningún problema. Otro de los sentidos que podemos reencontrar en *Babe* tiene en cuenta la necesidad de abrir su pensar a lo nuevo, de poder pensar nuevos conceptos, de crear nuevas formas de ver el mundo, formas antes inexistentes. En la historia que proponemos, el conflicto principal parece ser la oposición entre el “así son las cosas”, hay que admitir que esto es lo que tenemos y agradecer por ello, y la posibilidad de cada uno de decidir cómo quiere que las cosas sean. Así, el chanco tiene un destino de chanco que suele resolverse para la cena de Navidad, el perro nació para ser ovejero, el gato para vivir en la casa, las ovejas para obedecer y entregar su lana, y así todos los seres. Hay sin embargo un pato que quiere ser gallo, porque, a diferencia de Babe no es inocente y conoce su destino: “¡Cena es muerte!—vocifera—¡Navidad es matanza!”. El pato intenta cantar como el gallo, para “volverse imprescindible”, dado que existen tres tipos de animales: los que viven en la casa y no se comen (gatos y perros); los que son necesarios y no se comen por eso (gallo, caballo); los que no sirven para nada, o mejor, sirven para ser comidos (chanchos, pollos, patos, gallinas). El pato, pues, busca una alternativa, resiste a su destino, se escapa, no cree en las intenciones de quien lo alimenta, debe buscar otra vida.

El chanco no tiene inicialmente esta conciencia, pero su modo de relacionarse con los otros hace que su destino sea necesariamente contrariado: en primer lugar, busca

ser adoptado por una familia de perros; luego, salva a las ovejas del ataque de los perros lobos; por último, gana el concurso. Babe supera diferentes pruebas que lo llevan a ser lo que no era. El conflicto se da, entonces, entre dos modos de ver la vida: aceptar lo que se es, porque “para ser feliz hay que aceptar que como son las cosas es como son las cosas”, tal como afirma la perra Fly, o tratar de ser lo que se quiere ser, porque “yo soy todo lo que tengo” como dice el pato Ferdinand. Se plantean, por lo menos tres problemas filosóficamente relevantes:

1. dos visiones opuestas de lo que suele entenderse como la “vida buena”: aceptación/ resignación vs. búsqueda de alternativas/ resistencia;
2. las cosas como son: ¿hay un modo en que las cosas sean? ¿de qué modo son las cosas? ¿cada cosa tiene su función, su objetivo, su razón de ser? ¿incluidos los seres vivos y, por supuesto, los seres humanos?
3. si “yo” soy todo lo que tengo, quién soy yo y qué es lo que tengo: es el problema de la identidad, que puede plantearse a partir de esta película en términos de “¿qué hace que un chanco sea un chanco?” pero que podría extenderse a otros ámbitos. Este problema incluye también, como otra cara de la moneda, el lugar de los otros en la construcción de la propia identidad: son los otros los que no pueden ver más que un chanco; es otro, el granjero Hogget, quien puede ver más que eso y abrir otra posibilidad.

Evidentemente, este film plantea muchas otras cuestiones que no vamos a abordar aquí pero que pueden resultar de interés para el trabajo grupal. Así, por ejemplo, las relaciones que se establecen entre los diferentes personajes, los celos, la burla de los otros, el ejercicio de la autoridad, las tradiciones (la cena de Navidad), las relaciones entre las personas, la oposición entre los familiares que vienen de la ciudad y los que viven en el campo, entre otros. Es deseable, en cualquier caso, partir de las inquietudes, preguntas o comentarios que la película suscita en los estudiantes antes de encarar la discusión de algunas de las preguntas aquí sugeridas. Esta indagación previa permitirá detectar por dónde corren los intereses de los integrantes del grupo y dará a su vez la posibilidad de trabajar a partir de las preguntas sugeridas por los propios niños. Presentamos a continuación algunas actividades posibles para desarrollar en la clase de filosofía con niños a partir de esta película.

Dos modos de vivir

Decíamos más arriba que aparecen en *Babe* dos actitudes diferentes en los distintos personajes: los que aceptan la suerte que les toca y los que buscan una alternativa para modificar esa condición. La primera secuencia del film ilustra la suerte de los chanchos adultos que se dirigen obedientemente al matadero, convencidos de que van a vivir a un mundo mejor. Es la suerte de quienes crédulamente aceptan lo que les toca. Sin embargo, muchos de los animales de la granja Hogget que aceptan su destino, lo hacen a sabiendas de que están realizando una elección y que obtienen algo a cambio. Así, los perros Fly y Rex soportan con tristeza la venta de sus cachorros, porque esa es la regla para quienes viven en una granja. Por otra parte, ya mencionamos las actitudes del pato cuanto de *Babe*, que intentan encontrar una alternativa. El propósito de discutir estas actitudes no es la de privilegiar una sobre la otra, no es concluir que es mejor la aceptación de lo que a uno le toca que la búsqueda de algo diferente. Tampoco lo contrario. Esto significaría conferir una pretensión moralizante, en cualquiera de los dos sentidos, a la discusión. El sentido es, entonces, poner en cuestión los fundamentos que hacen que cada uno elija actuar de la manera en que lo hace, propiciar una reflexión colectiva sobre los principios que alguien tiene en cuenta al momento de tomar una decisión, si es que tiene en cuenta alguno, la consideración de las elecciones que realiza a la hora de actuar, aquello que privilegia y lo que desatiende.

Las preguntas que siguen procuran que los niños reflexionen acerca de los fundamentos por los que actúan algunos de los diferentes personajes de la película.

1. ¿Por qué obedece la mamá de Babe cuando se la llevan?
2. ¿Por qué acepta Fly que el granjero venda sus cachorros?
3. ¿Por qué cuando llega la Navidad el pato Ferdinand se escapa?
4. ¿Por qué acepta Babe que el granjero lo castigue cuando vuelca la pintura dentro de la casa?

Estos son algunos ejemplos de preguntas que pueden inducir a la reflexión, puede indagarse acerca de otros personajes, pero es deseable que a partir de esta reflexión pueda pensarse críticamente en los conceptos de aceptación de lo dado y búsqueda de alternativas, esto es, que los niños puedan considerar, entre otras cosas, qué

valores se afirman en uno y otro caso, cuáles son las consecuencias éticas y políticas de una y otra decisión.

En la vida cotidiana nos vemos permanentemente confrontados con reglas e imposiciones provenientes de la convivencia con otros, de las costumbres, de las reglas propias de cada familia, de la escuela y de las otras instituciones que habitamos. Los niños, especialmente, son sujetos a cantidad de reglas o limitaciones que tienen que ver con su educación, con su seguridad o con la forma de ser de sus padres. Este problema puede dar lugar a una indagación sobre su modo de relacionarse con la normativa y con lo que se espera de ellos, cuáles son aquellas cosas que deben ser aceptadas y cuáles no. Más aún, por qué deben ser aceptadas tales normas, cuál sería el costo de su no aceptación, de qué forma deberían ser aceptadas, qué relación podría establecerse con ellas y otras cuestiones de este tipo.

1. ¿Hay cosas que aceptás y estás de acuerdo en aceptar? Den ejemplos.
2. ¿Hay cosas que aceptás aunque preferirías no aceptarlas? ¿Por qué? Den ejemplos.
3. ¿Hay cosas que no aceptás? ¿Cuáles?
4. ¿Se puede decir que los adultos esperan que los niños sean o se comporten de alguna manera determinada? ¿Todos esperan lo mismo? Den ejemplos.
5. ¿Los adultos aceptan las cosas que esperan que los niños acepten? Den ejemplos.
6. ¿Por qué aceptás las cosas que te piden los otros niños?
7. ¿Por qué no aceptás las cosas que te piden los otros niños?
8. ¿Por qué aceptás las cosas que te piden los adultos?
9. ¿Por qué no aceptás las cosas que te piden los adultos?
10. ¿Por qué aceptás las cosas que aceptás?

¿Así son las cosas?

Esta pregunta está íntimamente relacionada con el problema anterior: quienes aceptan las cosas sin cuestionar parecen admitir también este supuesto de acuerdo con el cual las cosas son de una manera que no puede ser modificada. Para los animales de la película, los seres vivos tienen un propósito que ha sido definido previamente, por los humanos. Pero es posible ir más allá y plantear la cuestión de

la finalidad presente en las cosas, en los seres vivos y, por último, en los seres humanos. La idea según la cual cada cosa en el mundo tendría un propósito no pertenece exclusivamente a cosmovisiones religiosas. En algunos discursos ecologistas ingenuos se percibe este supuesto, según el cual la naturaleza “nos da” bienes, “es generosa”, etc. Es decir, se asume que no solamente los objetos fabricados tienen una finalidad, sino que la naturaleza misma la tiene, y que nosotros humanos somos responsables de ese “legado” que la naturaleza nos entrega.. Muchas veces, esta concepción invade nuestro lenguaje como cuando alguien dice o fundamenta una situación o un valor diciendo “es natural que sea así”, como si realmente pudiera existir una naturaleza que se justificase a sí misma fuera de cualquier ámbito cultural y social. Nos parece que siempre que introducimos cuestiones de fines o valores existe la posibilidad – tal vez, la necesidad – de pensar porqué se afirman tales fines o valores. Por ello, queremos poner aquí en juego, para ser indagada con los niños, la idea de que cada cosa tiene “un destino que le es propio”. Cuando se examina el caso de los objetos fabricados, ese “destino”, finalidad o propósito puede identificarse con la utilidad propia del objeto en cuestión. Así, el “destino” de una silla sería que las personas se sienten en ella. Este propósito central del objeto silla no invalida otros usos posibles, dado que una silla puede usarse para colgar ropa, alcanzar un objeto, etc. Cuando se trata de seres vivos, la noción de destino adquiere otras dimensiones problemáticas, si bien en algunos casos puede seguir valiendo la idea de que son los humanos quienes atribuyen ese propósito a los seres vivos. Una visión ingenua de este problema es la que lleva a afirmaciones tales como “la vaca nos da la leche” (siendo que en rigor, no nos da nada, somos nosotros que le sacamos la leche a la vaca para alimentarnos) o a los absurdos como “la vaca nos da la leche, el queso, la manteca, etc.”.

La idea de destino, tal como se la entiende hasta aquí, en el caso de los seres humanos se vuelve muy problemática y lleva a plantear la existencia de una “naturaleza humana” a la que corresponden todos los hombres y mujeres. Esta idea de naturaleza humana estaría dada por algunos rasgos que se suponen universales para todo aquel o aquella que pertenezca a la especie humana. Se han sucedido a lo largo de la historia diferentes intentos de definir al hombre o de evitar definirlo, ya que cualquier definición impone, por una parte, un patrón de normatividad y, por otra, excluye a los que no se integran a él. Cuando definimos un patrón de normalidad, estamos automáticamente definiendo un patrón de anormalidad. Dado

el carácter histórico y social del ser humano estos patrones van cambiando lo que, de alguna forma, muestra los límites de esta pretensión que a menudo son forzados apelando a recursos autoritarios: “es así natural porque está escrito en tal o cual libro o porque Fulano lo dice”. La filosofía, que es una práctica antiautoritaria, se resiste a este imperio de las verdades o fines naturales. Para el pensar siempre las cosas del ámbito humano podrían ser de otro modo y, en alguna medida, uno de los sentidos principales de la práctica de la filosofía en la escuela consiste precisamente en desnaturalizar la realidad de los niños, posibilitándoles percibir como arbitrarias y contingentes una serie de cosas que les son impuestas autoritariamente.

Como se ve, el “así son las cosas” plantea una serie de problemas filosóficamente relevantes que tienen una incidencia directa en modo en que cada uno ve y se relaciona con el mundo. Es por esta razón que elegimos ponerlo a discusión, no para modificar cosmovisiones o creencias del orden de la fe, sino para tener en cuenta las implicancias de las creencias. La filosofía no procura infundir ninguna idea determinada en los niños, no se propone que ellos dejen de creer en lo que creen para pasar a creer otra cosa. Apenas se interesa en que los niños puedan pensar un poco más en aquello que piensan, que lo hagan de una forma más abierta y relacional, que construyan una relación más libre con aquello que son y piensan.

1. ¿Tienen un destino, finalidad o propósito los anteojos? ¿Las sillas? ¿Las puertas? ¿Cuáles? ¿Cómo es posible saberlo?
2. ¿Tienen las cosas, como los anteojos, las sillas o los libros un único propósito? ¿Por qué? Dar ejemplos.
3. ¿Quién determina el propósito de las cosas? ¿Cómo?
4. ¿En *Babe*, tienen las ovejas, los chanchos y los patos un propósito o finalidad? ¿Cuál?
5. ¿Qué significa que algo tiene un propósito o un destino? Explicar.
6. ¿Todas las cosas creadas por el hombre tienen un propósito? ¿Por qué?
7. ¿Pueden los seres vivos tener un propósito? ¿Cómo?
8. ¿Pueden las personas tener un propósito o un destino? ¿Cómo? ¿Por qué?
9. ¿Pueden estos propósitos o destinos cambiar? De qué/quién depende ese cambio?
10. ¿Cuál se te ocurre la mejor manera de establecer esos propósitos o destinos?

¿Objetos imposibles, inútiles, inhallables?

Los objetos que aparecen en las fotografías fueron diseñados por Jacques Carelman, artista francés contemporáneo, que ha intentado crear, al decir de René Clair “objetos liberados de las imposiciones de la utilidad, productos de una sociedad refractaria a todo consumo salvo el metafísico”. A partir de las ilustraciones, precisar individualmente la función de cada objeto a través de una breve presentación del mismo (en esta primera parte los estudiantes no conocen el nombre del objeto). Luego, discutir cuáles de aquellos objetos son “imposibles”—en tanto ellos mismos contradicen su propia función—, inútiles o simplemente inhallables, justificando cada uno su punto de vista.

p. 18. Brocha para tubos.

p.73. cafetera para masoquistas

p.68. peines- sin las explicaciones

p.83. Cacerola con grifo.

p. 110. Bicicleta para escaleras

p. 106. Tándem convergente. Modelo para prometidos / Tándem divergente. Modelo para pareja pendiente de divorcio.

Para terminar, los alumnos pueden a su vez imaginar objetos inexistentes, absurdos o inútiles, análogos a los diseñados por Carelman.

¿Un destino para cada cosa?

El ejercicio que sigue continúa indagando en la noción de destino propio de cada cosa. Se propone además como un ejercicio elemental de argumentación: a partir de las afirmaciones dadas, se trata de manifestarse a favor o en contra y de dar argumentos que sustenten la opinión de cada uno.

1. No se deben usar los cuchillos para abrir las latas, para eso están los abrelatas.
2. Los gatos existen para comerse a los ratones.
3. Las gacelas existen para ser alimento de los tigres.
4. Si se extingue una especie animal, la totalidad del ecosistema se verá afectada.
5. Los niños ignoran muchas cosas y tienen mucho que aprender, así que cuando los grandes hablan los niños se callan.

6. Los niños chiquitos no pueden calcular bien las distancias, por eso no deben cruzar la calle solos (tal vez un auto está más cerca de lo que ellos calculan).
7. A las nenas les gustan naturalmente las muñecas y a los varones los autos y las pelotas.
8. Los hombres son por naturaleza más fuertes que las mujeres, por eso no está bien que se admita a las mujeres en el ejército.
9. Las mujeres deben ser madres porque son las únicas que por naturaleza pueden dar a luz.

¿"Yo soy todo lo que tengo"?

Dijimos más arriba que *Babe* plantea entre otras cosas el problema de la identidad, qué es lo que hace que alguien sea lo que es. Esta cuestión se vincula con las otras dos, en tanto un modo de definir qué se es, es entenderlo precisamente como respondiendo a una finalidad o naturaleza predeterminada. En este sentido Babe es un chanco en tanto cumple con su destino porcino y cualquier intento de modificar tal razón de ser parece convertir al animal en otra cosa: al pato en gallo, al chanco en perro. Es decir, dejan de ser lo que son, porque ser lo que se es se dice de una sola manera. Resuena el lema sanmartiniano: "serás lo que debas ser o si no, no serás nada". La pregunta es, entonces, cuál es el cambio que hace que alguien deje de ser quién es, o dicho de otra manera, qué es lo que hace que alguien sea quien es. Proponemos entonces un primer ejercicio para indagar esta cuestión.

- 1) ¿Qué hace que un chanco sea un chanco?
- 2) ¿Qué hace que Babe sea Babe? ¿el ser chanco? ¿el ser sucio?
- 3) ¿Deja Babe de ser un chanco por ser pastor de ovejas?
- 4) ¿Qué hace que alguien sea quien es?:
 - a. su aspecto: ojos, color de pelo, estatura, etc.
 - b. su forma de ser
 - c. su carácter
 - d. su nombre
 - e. su apellido
 - f. las cosas que piensa

- g. las cosas que siente
 - h. su profesión u ocupación
 - i. el lugar donde nació (pueblo, ciudad, país)
 - j. su familia
 - k. sus amigos
 - l. su lengua materna
 - m. su historia personal (las cosas vivió)
 - n. sus recuerdos
 - o. sus ideas
 - p. su posición social
 - q. su escuela
 - r. su religión
 - s. todas las opciones anteriores juntas
 - t. algunas de las opciones anteriores
 - u. ninguna de las opciones anteriores
5. ¿Cuáles de las opciones anteriores no debería cambiar para que la persona siga siendo la misma?
 6. Entre las opciones anteriores, ¿cuáles se pueden elegir y cuáles no? ¿Por qué? Justificar cada una de las respuestas.
 7. ¿Podemos elegir quiénes queremos ser? ¿En qué medida somos algo que elegimos y algo que nos imponen?
 8. ¿En qué sentido somos lo que queremos ser?
 9. ¿En qué sentido somos lo que no queremos ser?
 10. ¿Podemos ser algo diferente de lo que somos? ¿Cómo?
 11. ¿Queremos ser algo diferente de lo que somos? ¿Qué?
 12. ¿Debemos ser algo diferente de lo que somos? ¿Por qué?

Por otro lado, parece que aquello que somos está en permanente cambio. Somos una historia que se construye en relación con otros. Por ello, tal vez daríamos una mejor respuesta a esta cuestión si dijéramos “estamos siendo de tal manera” y no “somos de tal y cual manera”. Al mismo tiempo, lo que somos está atravesado por lenguajes, somos lo que leemos, lo que decimos, lo que escuchamos, lo que vemos, lo que escribimos, lo que entendemos. Pensemos o no en lo que somos, vamos construyendo una historia de

significados que nos atribuimos. La práctica de la filosofía puede contribuir a pensar en aquello que somos, a preguntarnos si es eso lo que queremos ser, a entender la distancia que separa estos dos lugares. La práctica de la filosofía puede ayudar a tener una relación más activa frente a lo que estamos siendo, a elegir con más fuerza – o entre más opciones – lo que somos, a buscar lo que podemos ser. Al fin, ¿cómo alguien llegar a ser lo que es? ¿Cómo se constituye una identidad? ¿Cómo se modifica lo que somos?

Estas preguntas son enormes. No pretendemos responderlas. Apenas consideramos que tal vez pueda ser interesante pensarlas colectivamente con los niños. Tal vez, la práctica de la filosofía en la escuela nos pueda ayudar, si no a responder estas preguntas, a hacerlas *nuestras* preguntas, a que nos permitamos pensar en lo que somos con su ayuda.

Las siguientes preguntas pueden contribuir en ese camino:

1. ¿En qué medida lo que leemos influye en lo que somos? Si leyésemos otros libros, si nos contaran otras historias, seríamos diferentes?
2. ¿Si otras personas nos leyeran los mismos libros o nos contaran las mismas historias seríamos diferentes?
3. ¿En qué medida lo que aprendemos influye sobre lo que somos?
4. ¿Si habláramos otro idioma, seríamos diferentes?
5. ¿Si tuviéramos otros amigos, otros compañeros, otros maestros seríamos diferentes?
6. ¿Si nunca pensáramos en lo que somos, seríamos diferentes?
7. ¿Si dejamos de pensar en lo que somos, podemos ser diferentes?
8. ¿Cómo llegar a ser lo que queremos ser?

Con una ayudita de mis amigos...

Planteábamos más arriba que el problema de la identidad puede verse también como el de la mirada de los otros. ¿Lo que los demás ven en nosotros forma parte de quienes somos o somos independientemente de la manera en que los otros nos miran? En la película que estamos analizando, está claro que la transformación del chanco es posibilitada en gran parte por la mirada del amo que puede admitir que su puerco sea algo más que lo que “por naturaleza” debería ser. Se plantea entonces el lugar de la mirada de los otros, qué influencia tiene en quienes somos los diferentes modos en los que los demás nos ven. Así planteado, el tema puede parecer complejo para niños que

están en edad de apreciar esta película (ni muy niños, ni muy grandes); sin embargo, todos experimentamos alguna vez el peso de lo que los otros quieren que seamos, o la mirada que ponemos en los demás, estereotipando o dando otra oportunidad.

Una actividad posible podría partir de imágenes de personajes conocidos, que pueden ser rápidamente “rotulados”, para pasar luego a aspectos menos conocidos de la vida de estos personajes, de manera que se pueda comenzar a ver que las personas son el rótulo que las caracteriza pero también otra cosa de acuerdo a los lugares donde estén y a las personas con que se encuentren. Esta misma reflexión puede luego volcarse a los propios miembros del grupo:

1. ¿En qué sentido sos el mismo/la misma en tu casa y en la escuela?
2. ¿Sos del mismo modo con tus amigos que con tus maestros?
3. ¿Qué es lo que hace que con unas personas seas de una manera y con otras personas sean de manera diferente?
4. ¿Influye en los cambios lo que los otros esperan que seas? ¿Cómo?
5. Si tus padres te ven siempre lindo/linda, ¿sos de esa manera? ¿Por qué?
6. Si tus compañeros dicen que sos un/una tramposo/a porque una vez hiciste trampa en un juego, ¿tienen razón?
7. Si todo el mundo dice que Juan es un tramposo ¿Juan es un tramposo?
8. Si todos los maestros dicen que el grupo de 4°B es tremendo, ¿el grupo de 4°B debe ser tremendo? ¿o llegar a serlo?
9. Si todo el mundo dice que tal niño o chica es feo o fea, ¿es feo o fea?
10. Si nadie valora una cosa, ¿puede ser valiosa?
11. ¿Es posible que aquello que los demás ven en alguien llegue a formar parte de lo que esa persona es?

Es de esperar que la problematización de las ideas sugeridas en *Babe* y la discusión de las mismas dé lugar a intereses diversos, por lo cual es posible que no se aborden todos los temas y que surjan líneas de indagación hacia diferentes lugares. Sugerimos aquí posibles caminos a seguir y textos (no únicamente literarios) para continuar las discusiones.

Una clásica canción, para ser trabajada preferentemente con niños más pequeños, *La vaca estudiosa* de María Elena Walsh, remite a cuestiones análogas a las planteadas por *Babe* en cuanto al destino de cada quien: la vaca reúne varios “destinos”,

es vaca, es vieja y es sorda de una oreja, razón por la cual la maestra piensa que está equivocada al querer estudiar y los niños se ríen y se burlan ante tal pretensión.

El libro de Jacques Carelman, *Catálogo de objetos imposibles*, Barcelona, Aura Comunicación, 1990, es un festín de humor y de creatividad que evoca lo mejor del surrealismo y da lugar a cantidad de recursos para poner en juego la imaginación. En el mismo espíritu de desafío hacia los sentidos impuestos, se puede ir a la búsqueda de los *ready-made* de Marcel Duchamp, que inspiran e impregnan la obra de Carelman.

Una actividad complementaria posible para volver sobre la idea de la aceptación o la resistencia frente a lo dado, es la reflexión acerca de algunos refranes populares. los refranes representan en general la postura de la aceptación, como por ejemplo: “Más vale pájaro en mano que cien volando”, “Siempre que llovió paró”, “No hay mal que por bien no venga”, “A lo hecho, pecho”, “No hay mal que dure cien años” e, inclusive, “De tal palo tal astilla”, “Al que nace barrigón es al ñudo que lo fajen”, y tantos otros. La llamada sabiduría popular contenida en los refranes puede ser una interesante materia de reflexión, posterior o también previa, a la exhibición de *Babe*. Someter a examen estos dichos puede revelar modos de ver el mundo y consejos para la acción que no están desprovistos de supuestos. En este sentido, puede consultarse el *Libro de los por qué* de Gianni Rodari (Buenos Aires, Círculo de Lectores, 1984), en el que el autor plantea preguntas de muy distinto alcance a las que da una respuesta, a veces seria, a veces humorística, o ambas a la vez. Los proverbios y refranes son tema permanente de cuestionamiento por parte del autor.

Por otra parte, cantidad de cuentos tradicionales y fábulas reflejan la idea de cierta naturaleza o razón de ser que hay que respetar. Esto se ve claramente en los modelos de hombre y de mujer que propone este tipo de relatos. Al respecto, resultan contrastantes algunas versiones modernas de los cuentos de Grimm como las producidas por Roal Dahl en *Cuentos en verso para niños perversos* (Madrid, Altea, 1987) y *Puchero de rimas* (Barcelona, Anagrama, 1992) así como las de Janosch, *Janosch cuenta los cuentos de Grimm* (Madrid, Anaya, 1986).

El tema de la identidad es tan vasto que será necesariamente demasiado estrecha nuestra sugerencia. Mencionemos simplemente algunos textos accesibles y conocidos: *Los cuentos del sapo*, de Javier Villafaña (Buenos Aires, Hachette) ilustra la cuestión en un tono sugerente y poético. *El mago de Oz*, de L. Frank Baum, tanto en su versión fílmica como la novela, presenta a cuatro personajes en busca de aquello que les falta para terminar de ser lo que quieren ser: el conocimiento, un corazón, la valentía y el

regreso al hogar. Por último, *El rey león*, de Disney, conocido por cantidad de niños, e inspirado lejanamente en *Hamlet*, recupera la idea de la identidad (“recuerda quién eres”) como la fuente de la responsabilidad moral: Simba, a pesar de haber querido dejar atrás el pasado, debe volver a su reino para vengar a su padre y ocupar el lugar que le pertenece, por naturaleza y por ley.

Para seguir pensando estos temas (y eventualmente trabajarlos con los niños) puede leerse de J.L.Borges, “Funes el memorioso”, en *Ficciones*, Buenos Aires, Emecé, varias ediciones, del Subcomandante Marcos, “La historia de los espejos”, en *EZLN, Documentos y Comunicados*, México, Era, 1995, vol. 2 y como bibliografía más teórica, pero definitivamente accesible, Lyotard, J.-F, *La posmodernidad explicada a los niños*, Barcelona, Gedisa, 1996

Estos son sólo unos pocos títulos entre una infinidad de textos posibles y significativos que pueden ser trabajados filosóficamente con niños. No pretendemos dar una secuencia de textos o problemas ni tampoco sugerir textos de lectura obligatoria. Se trata meramente de ideas, sugerencias, surgidas en su mayoría de la experiencia de trabajo con los textos y de preferencias personales. Existen, por lo demás, razones de peso para preferir un texto a otro: los textos o films que se presenten para la discusión deberían ser textos capaces de suscitar los problemas, de ponerlos en acción de tal manera que las cuestiones problemáticas cobren realidad. Aquellos textos que deliberadamente se proponen tratar una cuestión filosófica, que se presentan como cuentos “para pensar”, suelen ser poco sugerentes para el trabajo en el aula y en su afán de explicitar los aspectos conflictivos obstaculizan la capacidad problematizadora de los niños.

EL ANILLO DE GIGES Y LA JUSTICIA

Platón, *La República*, libro II, 359 d-360 c.[Buenos Aires, Eudeba, 1963, trad. cast. A. Camarero]

La propuesta de actividades que presentamos a continuación toma como texto un fragmento de *La República* de Platón. En el fragmento seleccionado, uno de los interlocutores de Sócrates, su amigo Glaucón, narra la leyenda del anillo de Giges en medio de una argumentación colectiva acerca de la justicia, que se extiende desde el comienzo del diálogo hasta el libro IV. El libro I comienza la indagación acerca de la justicia con diferentes interlocutores, entre los cuales el más combativo resulta ser el sofista Trasímaco, ardiente defensor de la tesis según la cual la justicia es lo que conviene al más fuerte, que se beneficia con ella y un daño para el que obedece y está sometido a ella. El primer libro de concluye con la refutación por parte de Sócrates de la tesis de Trasímaco y la afirmación de que la justicia es más ventajosa que la injusticia. Esto es lo que debe probarse en el libro II, así como la tesis socrática según la cual es peor cometer injusticia que padecerla. Glaucón y su hermano Adimanto desafían a Sócrates a que demuestre las ventajas de actuar con justicia. La leyenda del anillo de Giges forma parte del argumento de Glaucón, en el que intenta mostrar que si la injusticia pudiera quedar disimulada, no está claro qué tipo de ventaja ofrecería la justicia.

Si queremos comprender mejor que quienes practican la justicia lo hacen contra su voluntad, por la impotencia de obrar injustamente, hagamos una suposición: demos a ambos, al hombre justo y al injusto, el poder de obrar como les plazca, y observémoslos después para ver a dónde los conduce su pasión. No tardaremos en sorprender al hombre justo siguiendo las huellas del injusto, impulsado como éste, por el deseo de tener más que los otros, deseo que toda naturaleza persigue como algo bueno, pero que la ley reprime por la fuerza para que subsista la igualdad. El mejor medio para darles el poder a que me refiero es concederles el privilegio que en otros tiempos, según dicen, tuvo Giges, antepasado del lidio. Giges era un pastor al servicio del rey de Lidia. Un día, después de una violenta tempestad y de un temblor de tierra, se agrietó el

suelo y se abrió un abismo en el sitio donde Giges hacía pacer sus rebaños. Asombrado, cuentan, Giges descendió al abismo y allí vio, entre otras maravillas, un caballo de cobre, hueco, con multitud de aberturas pequeñas, por una de las cuales introdujo Giges la cabeza y alcanzó a ver en su interior un cadáver de talla superior a la humana, que no llevaba sobre sí más que un anillo de oro en un dedo. Giges tomó el anillo y se fue. Los pastores solían reunirse todos los meses para enviar un informe al rey sobre el estado de los rebaños. Giges concurre también a esta asamblea llevando consigo el anillo y tomó asiento entre los pastores. Por casualidad, volvió hacia adentro el engarce del anillo, y al punto, se hizo invisible para los demás pastores, que comenzaron a hablar como si él se hubiese retirado, lo cual lo llenó de asombro. Entonces, volvió con suavidad el engarce hacia fuera, y de nuevo se hizo visible. El hecho despertó su curiosidad, y a fin de saber si obedecía a una virtud propia del anillo, repitió la experiencia: cuantas veces volvió el anillo hacia adentro se tornó invisible, y siempre que lo volvía hacia fuera, tornaba a hacerse visible. Seguro ya de la virtud del anillo, se hizo nombrar miembro de la comisión de pastores que debía rendir cuentas al rey. En cuanto llegó al palacio, sedujo a la reina, y entendiéndose con ella atacó y mató al rey, y se apoderó del trono.

La interpretación que hace Platón de la leyenda del anillo de Giges señala, entonces, que si se actúa de acuerdo a la justicia esto se debe más a la imposibilidad de cometer injusticia que al convencimiento de que la justicia es un bien que hay que defender. Precisamente, la conclusión-moraleja que Platón hace sacar a Glaucón después de narrar esta leyenda es lo que se quiere poner a discusión:

“Pues bien, si existieran dos anillos semejantes a ese y uno se le diera al hombre justo y el otro al injusto, no encontraríamos a ningún hombre de temple bastante firme para perseverar en la justicia y resistir a la tentación de apoderarse de los bienes ajenos, en tanto que podría impunemente tomar en el mercado lo que quisiera, entrar en las casas ajenas para cometer

abusos deshonestos con quien se le antojara, matar a unos, librar a los presidiarios de sus grillos, y ser dueño, en suma, de hacer lo que le viniera en gana, como un dios entre los mortales. Al proceder así, el hombre justo no se diferenciaría en nada del hombre injusto, pues ambos perseguirían el mismo fin. Y no podría darse mejor prueba que ésta de que nadie es justo de buen grado, sino por necesidad, y que el ser justo no es de suyo un bien, ya que el hombre se torna injusto desde el momento en que cree poder serlo sin peligro. Porque cualquier hombre que tuviese el poder de que antes hablé y que no quisiera cometer injusticia, ni apoderarse de los bienes ajenos, sería mirado por cuantos estuviesen en el secreto como el más desgraciado y el más insensato de los hombres. Sin embargo, todos lo elogiarían en público, engañándose intencionalmente los unos a los otros, ante el temor de ser objeto ellos mismos de alguna injusticia.”

Para el trabajo en el aula, sería preferible leer con el grupo solamente el texto de la leyenda, dado que la conclusión que Platón extrae de ella impone de alguna manera una lectura particular de la misma. A los fines de abrir la indagación, conviene concentrarse en las reacciones que suscita la primera parte del argumento, para poder a partir de allí delinear las cuestiones de interés para el grupo.

En primer lugar, la invisibilidad confiere a Giges un poder que es usado en beneficio propio a expensas de los demás, en el caso de la leyenda, el rey. Pero evidentemente no es el poder de ser invisible lo que preocupa a Platón, sino demostrar que más allá del poder que se tenga, nunca se debe cometer injusticia voluntariamente. Glaucón desafía a Sócrates a demostrar que aun aquel que pudiera sacar el mayor de los beneficios de su situación de poderoso, nunca sería más beneficioso cometer injusticia que actuar justamente. Este poder, que se traduce en impunidad, da lugar a una ecuación que se presentaba como problemática en tiempos de Sócrates y sigue inquietando hoy en día : el poder corrompe, los que llegan a tener poder actúan en beneficio propio, sin perjuicio del daño que puedan infligir a los demás. Esta parece ser la actualidad de la leyenda, ilustra la asociación que está por debajo de la corrupción.

En un primer momento, por lo tanto, puede tematizarse esta conjunción, que encierra una suerte de determinismo. Quien afirma que el poder corrompe, supone que hay algo en la naturaleza del poder que lleva a las personas a actuar de determinada manera. Extremando el argumento, si se admite que el poder produce este efecto en las personas, ¿cómo podría acusarse a alguien de corrupto? Evidentemente, esta conclusión no puede admitirse, aunque suele admitirse, sin embargo, la premisa que la precede. La pregunta sería entonces ¿puede alguien que tenga poder (entendido como impunidad) no usarlo en beneficio propio? Usar el poder en beneficio propio significa aquí cometer injusticia. Qué se entiende por justicia y por injusticia es otro de los temas que surgen de la lectura de esta leyenda.

Otra cuestión podría ser aquello que se considera como moral heterónoma. La justicia es un valor porque otro lo dice, la ley, el rey, los otros, etc., pero la acción no parte de un convencimiento moral de cada uno, autónomo. De acuerdo con las teorías de desarrollo moral, las personas avanzan moralmente desde una moral heterónoma, en la cual la regla está puesta fuera, hacia una moral autónoma, en la que cada uno se vuelve legislador, se da a sí mismo las reglas de su acción. De acuerdo con el testimonio de Glaucón, no sería posible que existiera algo así como una moral autónoma, en la medida en que actuamos justamente por importancia o por coerción. Es legítimo, entonces, someter este punto a la discusión: ¿es posible actuar justamente por convicción y no sólo por coerción? ¿Siempre que actuamos obedecemos a alguna regla que nos dice cómo hacerlo? ¿Qué es lo que orienta nuestras acciones: los deseos y las pasiones, los principios de justicia, ambos, ninguno?

Otro aspecto que puede leerse en la leyenda de Gíges, y a partir de los puntos recién señalados, una cierta idea del hombre como un ser egoísta “por naturaleza” que busca solamente su propio provecho. ¿La ley existe para contrarrestar las tendencias naturales del hombre quien, de no existir algo que lo impidiera, buscaría siempre su único beneficio a expensas de los demás? Si recapitulamos los problemas planteados por esta leyenda, vemos que todos ellos se encuentran íntimamente relacionados. Así, la invisibilidad confiere poder, el poder lleva a cometer injusticia; si se comete injusticia en virtud de la impunidad, quiere decir que la justicia como principio que guía la acción sólo se afirma por coerción y no por convicción autónoma; en definitiva, si los hombres escapan a la mirada de la ley, se comportan como lo que son por naturaleza, seres egoístas que no buscan más que su propio beneficio.

Por último, puede también leerse este relato como una denuncia de la hipocresía social que habitaba la Atenas del siglo V. ¿Actuamos de la forma que actuamos por convicción o sólo porque sabemos que podemos ser vistos – juzgados, castigados - si no lo hacemos? Desde ya, no es esta la posición que habrá de sostener Sócrates a lo largo de la obra de Platón, pero no ese el propósito aquí. No pretendemos enseñar a los niños la teoría platónica de la justicia, sino tomar como base un texto filosófico para ponerlo a discusión en el aula.

En verdad, estas son apenas algunas de las cuestiones que este relato puede provocar. No pretendemos agotar los temas que podrían surgir. Apenas señalar posibles líneas de trabajo. A continuación, daremos algunas propuestas para trabajar con este texto.

Una primera actividad podría ser leer el relato – sin la interpretación de Platón - y preguntar para la clase: ¿qué harían ustedes si tuvieran un anillo con esos poderes? Explorar de forma amplia lo que sugiere en cada uno esto posibilidad. A partir de esa exploración podemos entrar en cuestiones más puntuales, una vez que los estudiantes ya se sientan dentro de la historia, formando parte de ella.

Ser invisible

Esta idea que aparece en el relato puede dar lugar a un juego o ejercicio de imaginación. La facultad de hacerse invisible está asociada a un cierto poder sobre los demás. Así como cuando analizábamos *Babe* hablábamos de la importancia de la mirada del otro, la idea de invisibilidad parece ser el reverso de aquello: la ilusión de escapar a la mirada de los otros. Esta primera actividad apunta, en consecuencia, a indagar en esas fantasías. En el caso de Giges, dada esa circunstancia elige robar; si pensamos en Perseo en lucha contra la Medusa, el hacerse invisible le permite salvar su vida...

Así pues,

1. ¿Qué ventajas tendría ser invisible?
2. ¿Qué desventajas tendría ser invisible?
3. ¿Qué harías si pudieras volverte invisible? ¿Para qué usarías tu poder si pudieras volverte invisible?
4. Piensen una historia en la que:
 - a. alguien se salve de algo por ser invisible
 - b. alguien haga algo interesante gracias a que es invisible

- c. alguien haga algo poco interesante gracias a que es invisible
 - d. alguien se vea perjudicado por ser invisible
5. Si pudieras elegir entre volverte invisible, tener la lámpara maravillosa de Aladino y tener una poción que te confiera una fuerza extraordinaria, ¿qué elegirías? ¿Por qué?

Entre decir y hacer

No interesa aquí transformar la discusión en un alegato contra la corrupción. Lamentablemente, todos conocemos casos en que el poder, traducido en impunidad deriva en actos de corrupción. La discusión sería tal vez más rica si se pudiera poner en cuestión, por una parte, a qué se llama corrupción o abuso de poder y, por otra, cuántas veces, al estar garantizada cierta “invisibilidad”—esto es, cuando escapamos a la mirada de los otros— actuamos con justicia o en contra de ella.

El primer ejercicio que presentamos apunta a determinar en qué casos puede afirmarse que una persona actúa injustamente, a partir del examen de diferentes situaciones. Como se verá, las situaciones apelan a un sentido amplio de justicia, que tome en consideración tanto los aspectos legales como los aspectos éticos en ellas involucrados.

1. Pedro tiene 10 años y sus padres le encargaron que cuidara a su hermano menor de 7, Gastón. Cuando Gastón le pide que, como dijeron sus padres, juegue con él, y sugiere el ajedrez, Pedro se niega a hacerlo alegando que su hermano no sabe jugar.
2. Gastón sabe que sólo puede ver televisión los lunes, miércoles y viernes. Es martes, pero como sus padres no están, prende el televisor.
3. Santiago entrega pizzas a domicilio con su moto. Como en su trabajo le exigen que la pizza llegue caliente tiene que ir a toda velocidad. Llega a un semáforo y, como no viene ningún auto y no hay ningún policía cerca, cruza el semáforo en rojo.
4. Santiago se equivocó, había un policía mirándolo. Para evitar hacerle una multa, el policía le pide una suma de dinero. Santiago acepta el trato.
5. Julia no pudo completar un trabajo para la escuela durante el fin de semana. Cuando llega el lunes se encuentra con una amiga antes de que empiecen las clases y copia el trabajo.

6. Es domingo a la tarde, Clara va al supermercado y compra una cantidad de cosas. Cuando va a pagar, la cajera se equivoca al darle el vuelto. Clara se guarda la plata y sale disimuladamente.
7. Durante un partido de fútbol, un jugador toca la pelota con la mano y la jugada se convierte en gol. El árbitro no se da cuenta y el partido termina 1 a 0.
8. Hace mucho que Francisco y su papá no van a la cancha porque el papá anda sin trabajo y no puede gastar en eso. Este domingo separó un dinero, pero la entrada sale más cara de lo que pensaban. Como hay mucha gente, aprovechan el tumulto para entrar sin pagar.
9. Santiago tenía que hacer un trabajo para Ciencias Sociales. Pero durante el fin de semana, se olvidó completamente. El lunes en la escuela, inventa una excusa: le dice a su maestra que estuvo haciéndole compañía a su papá mientras cuidaba a su abuela gravemente enferma. La maestra lo disculpa e inclusive, le manda saludos a la abuela.

Luego de analizar las situaciones, se puede discutir las siguientes preguntas:

- a) ¿En alguna de estas situaciones algún personaje actúa injustamente?
- b) ¿Si las hubiere, hay algunas más injustas que otras? ¿En qué sentido?
- c) ¿Qué es lo que le permite a cada persona actuar de la manera en que lo hace en esas situaciones?
- d) ¿Qué es lo que hubieras hecho de haber estado en el lugar de los diferentes personajes?
- e) ¿Alguno de estos casos representa un caso de corrupción? ¿Por qué?
- f) ¿Qué tiene de particular una situación de corrupción comparada con una situación de injusticia?

¿Qué se entiende por justicia?

Este ejercicio apunta a precisar el alcance del término justicia. Podemos decir que cuando hablamos de justicia nos referimos tanto a un orden jurídico como a un orden moral. Sin embargo, muchas veces se emplea el concepto para designar fenómenos que escapan a la acción o a la voluntad humanas, como por ejemplo catástrofes o enfermedades, en estos casos está implicado un sentido sobrenatural de justicia. Sería importante situar la justicia exclusivamente en el ámbito de lo humano.

Las siguientes expresiones permitirán poner en cuestión el sentido que se atribuye a la justicia en cada caso, e indagar en aquellos casos problemáticos.

¿Qué sentido tiene la palabra 'justicia' en las siguientes afirmaciones? Puede suponerse un contexto que dé sentido a la expresión.

1. No es justo que algunas personas nazcan ricas y otras pobres.
2. Es injusto que algunas personas mueran jóvenes.
3. Es injusto que haya chicos pidiendo plata en la calle.
4. No es justo que los hombres no puedan amamantar a sus hijos.
5. No es justo que a Julieta le salgan los ejercicios más rápido que a mí.
6. Es injusto que porque algunos chicos se porten mal, todos nos quedemos sin recreo.
7. No es justo que algunas personas nazcan en países ricos y otras en países pobres.
8. No es justo que haya países ricos y países pobres.

¿Qué entendemos por justicia?

Si volvemos a la leyenda de Giges e intentamos derivar de ella un concepto de justicia, éste sería que la justicia no es otra cosa que lo que conviene al más fuerte. Se presentan a continuación diferentes ideas acerca de la justicia, defendidas por diferentes filósofos o corrientes filosóficas a lo largo de la historia.

1. Aquel que tiene poder determina lo que es justo y lo que es injusto de acuerdo con su propia conveniencia.
2. Lo justo es acatar lo que determina la ley.
3. La justicia consiste en devolver a cada uno lo que le corresponde: ojo por ojo; diente por diente.
4. Justicia es decir la verdad.
5. Justicia es hacer el bien a los amigos y el mal a los enemigos.
6. Justicia es combatir las desigualdades sociales.
7. Lo justo en una sociedad consiste en hacer el mayor bien a la mayor cantidad de gente.
8. Lo justo consiste en tratar a todos por igual
9. Lo justo consiste en tratar a cada uno según lo que cada uno necesite.

La naturaleza del hombre

Anticipamos más arriba que por debajo de la argumentación de Glaucón y de la leyenda de Giges está la idea de que el hombre busca su provecho personal, y que la justicia no constituiría más que el freno coercitivo a aquellas tendencias naturales de cualquier ser humano. Para abundar en tal concepción de la naturaleza humana, presentamos un texto tomado del *Leviatán* de Thomas Hobbes (1588-1679). Pueden contrastarse aquí con el texto de Platón las nociones de justicia, capacidades naturales y relaciones entre los hombres tal como las describe Hobbes.

De la igualdad de capacidades [con la que la naturaleza ha dotado a cada hombre] surge la igualdad en la esperanza de alcanzar nuestros fines. Y, por lo tanto, si dos hombres cualesquiera desean la misma cosa que, sin embargo, no pueden ambos gozar, devienen enemigos; y en su camino hacia su fin (que es principalmente su propia conservación) se esfuerzan mutuamente en destruirse o subyugarse. [...]

Es por ello manifiesto que durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que les obligue a todos al respeto, están en aquella condición que se llama guerra; y una guerra como de todo hombre contra todo hombre. [...]

De esta guerra de todo hombre contra todo hombre, es también consecuencia que nada puede ser injusto. Las nociones de bien y de mal, justicia e injusticia, no tienen allí lugar. Donde no hay poder común, no hay ley. Donde no hay ley, no hay justicia. La fuerza y el fraude son en la guerra las dos virtudes cardinales. La justicia y la injusticia no son facultad alguna ni del cuerpo ni de la mente. Son cualidades relativas a hombres en sociedad, no en soledad. [...] Y hasta aquí lo que se refiere a la penosa condición en la que el hombre se encuentra de hecho por pura naturaleza.”

Leviatán, cap. XIII.

1. ¿Por qué afirma Hobbes que en el estado guerra de todos contra todos (estado de naturaleza) no existen las nociones de bien y de mal, justicia e injusticia?
2. ¿Cómo aparece entonces la justicia entre los hombres?
3. ¿Puede haber justicia si no hay ley ?
4. ¿Para qué serviría la justicia según este texto?
5. ¿Si no existiera la ley cada uno haría lo que quisiera?
6. ¿Si no existiera la ley, seríamos más libres? ¿Por qué?
7. Otro filósofo, Friederich Nietzsche, escribió “Es mejor dejarse robar que tener espantapájaros en torno a sí mismo, este es mi gusto” (*El gay saber*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, #184). ¿Están de acuerdo? Comparen con el texto leído.

Hasta aquí, algunos desarrollos posibles a partir de la leyenda de Giges. Muchos otros temas y caminos no contemplados acá pueden surgir de la lectura. Agregamos a continuación algunas otras sugerencias que pueden resultar de utilidad.

El tema de la justicia es muy vasto y puede ser abordado desde perspectivas muy diferentes, por su doble carácter ético y jurídico. En este sentido, la investigación del concepto puede partir de situaciones concretas de la vida cotidiana, planteadas dentro del grupo así como tomadas de los medios de comunicación o de otras fuentes de información. El trabajo filosófico en el aula consistirá en esos casos en poner de relieve los aspectos problemáticos de las situaciones, en detectar los supuestos de los que se parte al afirmar posiciones a favor o en contra, pero no apuntará necesariamente a proveer una solución para la situación concreta. En otras palabras, si dentro de la clase se produce una situación de injusticia, la clase de filosofía podrá tomar el problema, con el objetivo de examinar los aspectos injustos de la situación, las posturas de cada uno, las justificaciones válidas o inválidas que cada uno aduce; de esta práctica no deriva necesariamente un cambio de actitud inmediato, ni un tipo de sanción. La discusión filosófica propicia un espacio abierto de reflexión en el que cada quien puede volver sobre su pensamiento, fortaleciéndolo o modificándolo, resultados todos que pueden darse en el largo plazo.

Para tener una visión más global de la idea de justicia en Platón, puede recurrirse directamente a sus textos, por ejemplo *República*, libros I a IV y *Gorgias*, para

mencionar sólo dos diálogos en los que Platón pone a Sócrates a discutir acerca de la justicia con importantes sofistas de la época. Por otra parte, el *Critón* es un diálogo más breve, en el que el propio Sócrates se ve en la situación de actuar o no contra la ley, para escapar a la pena de muerte que se le ha impuesto. Al tratarse de un diálogo breve que parte, no de una idea de la justicia, sino de una situación específica en la cual la justicia se vuelve problema, puede tenerse en cuenta para el trabajo en el aula, con chicos de tercer ciclo de EGB, como mínimo. La propia historia de la vida de Sócrates puede dar lugar a un debate sobre la relación entre justicia y ley. Una presentación sencilla y completa del caso Sócrates, puede encontrarse en “¿Por qué mataron a Sócrates?”, en Pablo da Silveira, *Historias de filósofos*, Buenos Aires, Alfaguara, 1997.

“La fuerza de los fuertes”, de Jack London (en *La huelga general*, Buenos Aires, Biblioteca Página /12) es un cuento en el que se narra lo que podría llamarse el pasaje del estado de naturaleza a la sociedad civil: el proceso que se da desde el momento en que los come-carne deciden unirse hasta el quiebre de su sociedad, y los problemas que surgen de la distribución de la tierra, del trabajo, el dinero, etc. Este tema excede lo desarrollado en estas páginas, pero puede surgir a partir del texto de Hobbes. La cuestión de la justicia como prerrogativa del poderoso linda con la idea del derecho del más fuerte. A propósito, puede, por una parte, un argumento clásico contra la ley del más fuerte, contenido en Rousseau, *Contrato social*, libro III.

El más fuerte no es, sin embargo, lo bastante para ser siempre el amo, si no convierte su fuerza en derecho y la obediencia en deber. De ahí el derecho del más fuerte, que irónicamente se toma como un derecho en apariencia, pero que realmente se constituye en un principio. Pero, ¿no se nos explicará nunca esta palabra? La fuerza es una capacidad física, de cuyos efectos no veo qué clase de moralidad pueda derivarse. Ceder ante la fuerza es un acto de necesidad, no de voluntad; o en todo caso, es un acto de prudencia. ¿En qué sentido podría ser un deber?

Supongamos por un momento que se trata de un derecho como se pretende. De ello resulta algo inexplicable, porque desde el momento en que es la fuerza la que constituye el derecho, el efecto cambia con la causa; toda fuerza capaz de sobrepasar a la anterior se convierte en derecho. Desde el momento en que es posible desobedecer impunemente, es

legítimo hacerlo y puesto que el más fuerte es quien siempre tiene razón, lo único que hay que hacer es conseguir ser el más fuerte. Ahora bien, ¿qué derecho es aquel, que desaparece cuando la fuerza cesa? [...] Se constata así que la palabra “derecho” no añade nada a la fuerza y que aquí no significa nada en absoluto.

Por otra parte, puede indagarse la cuestión de qué sea lo que hace más fuerte a cada uno en cada caso en distintos relatos o situaciones: una poción mágica, un talismán, un superpoder, tal como surge de relatos fantásticos o de series animadas; o teniendo en cuenta criterios más realistas, la fuerza de las armas, del dinero, el tráfico de influencias, etc.

EL TIEMPO

A diferencia de las propuestas de actividades anteriores, la presente está organizada en torno de un núcleo problemático, el tiempo. Es uno de aquellos temas que instala inmediatamente la problematización, porque en cuanto se deja de hablar del tiempo como si fuera algo familiar, surge la perplejidad, ya no se sabe de qué se está hablando. Muchos filósofos a lo largo de la historia se han referido a la problemática del tiempo, aquí hemos seleccionado algunos fragmentos entre los muchos posibles. El orden en que están presentados es aleatorio: no interesa aquí una presentación cronológica ni otra posible ordenación. El fragmento de las *Confesiones* de San Agustín aparece en primer lugar por ser un texto inquietante, que da cuenta de una experiencia que o bien todos hemos hecho o todos estamos en condiciones de hacer. Esto es, encontrarnos en la perplejidad de no saber qué es aquello que creemos saber.

Estos textos pueden ser la base a partir de la cual se instale el tema, o pueden ser presentados en una segunda oportunidad, una vez instalada la problematización a partir de otro tipo de texto (ver referencias, *infra*).

⌚ San Agustín, *Confesiones*, Libro XI, cap.XIV.

¿Qué es pues el tiempo? ¿Quién podría explicar esto fácil y brevemente? ¿Quién podría comprenderlo con el pensamiento para hablar luego de él? Y, sin embargo, ¿qué cosa más familiar y conocida mentamos en nuestras conversaciones que el tiempo? Y cuando hablamos de él, sabemos sin duda qué es, como sabemos o entendemos lo que es cuando lo oímos pronunciar a otro. ¿Qué es pues el tiempo? Si nadie me lo pregunta lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé. Lo que sí digo sin vacilación es que sé que si nada pasase no habría tiempo pasado; y si nada sucediese no habría tiempo futuro; y si nada existiese, no habría tiempo presente. Pero aquellos dos tiempos, pasado y futuro, ¿cómo pueden ser si el pasado ya no es y el futuro todavía no es? Y en cuanto al presente, si fuese siempre presente y no pasase a ser pasado, ya no sería tiempo sino eternidad. Si, pues, el presente, para ser tiempo es necesario que pase a ser pretérito, ¿cómo decimos que existe éste, cuya causa o razón de ser están en dejar de ser, de tal modo que no podemos decir con verdad que existe el tiempo sino en cuanto tiende a no ser?

⌚ Platón, *Timeo*, 37c-d

Cuando su padre y progenitor vio que el universo se movía y vivía como una imagen generada de los dioses eternos, se alegró y, feliz, tomó la decisión de hacerlo todavía más semejante al modelo. Entonces, como éste es un ser viviente eterno, intentó que este mundo lo fuera también en lo posible. Pero dado que la naturaleza del mundo ideal es sempiterna y esta cualidad no se le puede otorgar completamente a lo generado, procuró realizar una cierta imagen móvil de la eternidad y, al ordenar el cielo, hizo de la eternidad que permanece siempre en un punto una imagen eterna que marchaba siempre según el número, eso que llamamos tiempo.

⌚ Heráclito, fragmento 52

El tiempo es un niño que juega a las damas, su reino es el de un niño.

⌚ Aristóteles, *Física*, IV, II, 220 a.

El tiempo es el número [la medida] del movimiento según el antes y el después.

⌚ J. L. Borges, *Borges oral. Conferencias*, Buenos Aires, Emecé/ Ed. de Belgrano, 1979, pp. 124-125.

¿Por qué imaginar una sola serie de tiempo? Yo no sé si la imaginación de ustedes acepta esa idea. La idea de que hay muchos tiempos y que esas series de tiempos — naturalmente que los miembros de las series son anteriores, contemporáneos o posteriores entre sí— no son ni anteriores, ni posteriores, ni contemporáneas. Son series distintas. Eso podríamos imaginarlo en la conciencia de cada uno de nosotros.

La idea es que cada uno de nosotros vive una serie de hechos, y esa serie de hechos puede ser paralela o no a otras. ¿Por qué aceptar esa idea? Esa idea es posible; nos daría un mundo más vasto, un mundo mucho más extraño que el actual. La idea de que no hay un tiempo [...] La idea de varios tiempos.

El problema del tiempo ha recibido una especial atención de parte de los filósofos de distintas épocas y culturas. Hemos retomado algunas de esas ideas para

discutirlas en el aula, tomando fragmentos cortos y acotados, frases inclusive, que sugieren más que informan acerca de los pensamientos de los diferentes pensadores.

El fragmento que presentamos de San Agustín remite simplemente a la perplejidad que provoca el fluir del tiempo y refleja una impresión con la que los niños y los jóvenes suelen identificarse. Aunque manejamos permanentemente el concepto de tiempo, cuando queremos explicar qué es, se nos escapa de las manos.

El nombre de Heráclito evoca una figura enigmática, oscura. Este fragmento también lo es. Pero no es menos sugerente, inquietante. ¿Por qué juntos el tiempo y un niños? ¿Por qué los niños para hablar del tiempo? Pareciera que Heráclito está hablando del tiempo como devenir, tiempo de la vida humana (en griego antiguo hay dos palabras para referirse al tiempo, *aión*, la que usa aquí Heráclito y *chrónos* que se refiere más al tiempo en su dimensión no humana). En la primera parte del fragmento, Heráclito compara al tiempo con un niño que juega un juego que se parece con nuestro juego de damas. Lo decisivo en las damas es saber bloquear el camino del adversario y superar sus defensas. Es un juego entre contrarios en pugna, que para Heráclito representaban el modo de ser de nuestro mundo: la oposición entre contrarios en pugna permanente.

Pero Heráclito sugiere algo más: que el reino del tiempo, que su lógica y poder, se parecen con los poderes de un niño. ¿Qué quiere decir esto? ¿Qué imágenes evoca? ¿Qué le dice a un niño? ¿Nos atreveremos a escucharlos?

Algunos siglos después, Platón en el *Timeo* se refiere al tiempo como la imagen móvil de la eternidad. La eternidad inmutable, fuera del tiempo representa para Platón lo perfecto; es a partir de ella que se define el tiempo y no al revés. Es decir, solemos entender lo eterno como aquello que permanece por siempre, como si la eternidad fuera un tiempo extendido al infinito. Pero la idea de eternidad, al menos para Platón, está precisamente fuera del tiempo, el tiempo pertenece a nuestro mundo cambiante, es la eternidad en movimiento. Aristóteles, por su parte, toma la idea movimiento en relación con la de tiempo: la percepción de uno y otro van de la mano, ¿si no hubiera cambio alguno, podríamos percibir el tiempo? El más mínimo cambio interno o externo revela el movimiento. De allí la necesidad de establecer una relación entre ambos, el tiempo como medida del movimiento.

Por último, el texto de Borges, tomado de una conferencia titulada “El tiempo” sugiere la posibilidad de entender el tiempo como pluralidad, como tiempos paralelos que conforman cada uno una serie. Como si cada vez que hablamos del tiempo en verdad estuviéramos hablando de un tiempo entre tantos otros.

Es evidente que estos fragmentos constituyen un recorte muy parcial en la problemática del tiempo; las actividades que proponemos a continuación tienden a poner en juego estas diferentes perspectivas, observar en qué medida conviven o no en nuestra experiencia cotidiana del tiempo.

De qué hablamos cuando hablamos del tiempo

Una primera aproximación a la idea de tiempo puede darse a través del examen de la palabra ‘tiempo’. Usamos permanentemente la palabra tiempo y muchas veces con sentidos distintos. Además, detrás de las expresiones que usamos cotidianamente suelen esconderse ideas acerca del tiempo de las que no siempre tenemos conciencia. El propósito de este ejercicio es precisamente intentar sacarlas a la luz. No se pretende llegar a un uso unívoco de la palabra tiempo ni disolver los problemas que el modo en que usamos la palabra ‘tiempo’ sugiere. Nos proponemos sólo potenciar los sentidos envueltos en ella.

¿Qué significan las siguientes expresiones? Si es preciso, imaginen un contexto en que puedan ser dichas.

1. “¿En qué **tiempo** y en qué modo está conjugado este verbo?”
2. Vive ocupada, nunca tiene **tiempo**.
3. ¡Cómo vuela el **tiempo**! Ya pasaron 10 años desde que se fue.
4. Qué feo **tiempo**. Mejor no salgamos a la calle.
5. El **tiempo** de la infancia es un tiempo que nunca se olvida.
6. Todo **tiempo** pasado fue mejor.
7. En **tiempos** de la colonia en Buenos Aires había esclavos.
8. Tenés que darle **tiempo** al **tiempo**.
9. Hay un **tiempo** para trabajar y otro para divertirse.
10. El **tiempo** es oro.
11. Se te terminó el **tiempo**, entregá tu prueba.
12. En el segundo **tiempo**, el equipo jugó peor que en el primero.
13. Hay que respetar el **tiempo** de los chicos: algunos aprenden unas cosas más rápido y otros más despacio.
14. No lo pasé muy bien en la casa de Julia, nos pasamos todo el **tiempo** mirando la tele.

15. Empecemos de nuevo, todos a un **tiempo**.
16. El **tiempo** pasa, nos vamos poniendo viejos...
17. Decídte de una vez, nos estamos quedando sin **tiempo**.

Luego de analizar el sentido de la palabra en cada caso se puede continuar con las siguientes preguntas (aunque el sentido de algunas expresiones esté acotado a situaciones específicas, como es el caso del “primer y segundo tiempo” en el fútbol o el “tiempo” en que está conjugado un verbo, eso no disminuye en nada el aspecto problemático del concepto. En efecto, ¿por qué se dice “primer tiempo” a la primera parte de un partido? ¿Qué hace allí la idea de tiempo?)

El tiempo y el paso del tiempo

1. ¿Por qué se dice que el tiempo pasa?
2. ¿Se puede ver el “paso” del tiempo? ¿Cómo?
3. ¿Se puede medir el paso del tiempo? ¿Cómo?
4. ¿Es lo mismo decir que “pasa el tiempo” o que “pasan las horas”?
5. ¿Se puede pensar en un tiempo que no pase?
6. ¿El tiempo pasa para todas las cosas?
7. ¿Pasa el tiempo para una piedra? ¿Cómo?
8. ¿Pasa el tiempo para una planta? ¿Cómo?
9. ¿Pasa el tiempo para un animal? ¿Cómo?
10. ¿Pasa el tiempo para alguien que ya se murió?
11. ¿El tiempo es algo que pasa o es algo que *nos* pasa?
12. ¿Cuál es el tiempo que pasa: el pasado, el presente o el futuro?

Tiempo y eternidad

El fragmento de Platón citado más arriba introduce un concepto que es menos familiar a la experiencia cotidiana, el de eternidad. En el mundo de las Ideas de Platón, del cual nuestro mundo sensible no es más que una copia imperfecta, el tiempo no existe, las Ideas son eternas e inmutables. El tiempo es entonces la imagen de esa eternidad en movimiento, pues el mundo sensible sí está sujeto al cambio. Sin entrar en los detalles de la tesis platónica, ésta puede dar pie a una indagación sobre la noción de

eternidad. Esta noción suele entenderse en dos sentidos; el primero, más cercano a Platón, como la ausencia de tiempo, algo eterno no tiene antes ni después, no cambia, permanece en un presente sin principio ni fin; el segundo, como la ausencia de fin, es eterno aquello que no termina, independientemente de que pueda haber comenzado, en este sentido puede decirse que alguien inmortal es eterno. En el marco de una indagación acerca del tiempo, la discusión sobre la eternidad puede aportar algunos elementos de interés, aunque más no sea la experiencia de la dificultad (mucha o poca) de concebir la idea de algo eterno.

1. ¿Qué quiere decir que algo es eterno? Den un ejemplo.
2. ¿Puede existir algo eterno? ¿Cómo sería?
3. ¿Es lo mismo ser eterno que ser inmortal? ¿En qué sentido?
4. ¿Puede existir algo inmortal? Den un ejemplo.
5. ¿Puede alguien “inmortalizarse”? Si la respuesta es no, ¿por qué?, si la respuesta es sí, ¿cómo?
6. ¿Qué sería el tiempo si no fuéramos mortales?

El tiempo y la experiencia

En este ejercicio se ponen en juego distintas ideas: por un lado, se inquiriere acerca de la existencia del tiempo. ¿En qué sentido puede decirse que el tiempo existe? ¿Existe fuera de nosotros o es una dimensión de la experiencia puramente humana? Por otro, se plantea la posibilidad de un tiempo subjetivo, más allá del tiempo convencional, reflejado en la experiencia que cada uno en la que el tiempo pasa más rápido o más lento de acuerdo a nuestro estado de ánimo, por ejemplo.

1. Si no existieran los relojes ¿existiría el tiempo?
2. Si no existiera la palabra ‘tiempo’ ¿existiría el tiempo?
3. Si nada cambiara ¿existiría el tiempo?
4. ¿Existe el tiempo? ¿Cómo?
5. Si no hubiera nadie que pudiera percibir el tiempo ¿existiría?
6. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?
 - a. El tiempo es lo que nos permite medir los cambios.

- b. El tiempo existe sólo en la mente de los hombres. Si no hubiera hombres, no habría tiempo
 - c. Cuando no existían los hombres, no existía el tiempo.
7. ¿Alguna vez tuviste la impresión de que el tiempo pasara más lento o más rápido? ¿Por ejemplo? ¿Cómo es posible?
 8. ¿El tiempo pasa del mismo modo para todos?
 9. ¿Cuánto dura un sueño? ¿Dura lo mismo que tu recuerdo del sueño?
 10. ¿Qué quiere decir Borges cuando afirma: “cada uno de nosotros vive una serie de hechos, y esa serie de hechos puede ser paralela o no a otras”?
 11. ¿Es posible que haya más de un tiempo al mismo tiempo?
 12. ¿Es posible que haya más de una realidad al mismo tiempo?

Como se ve, las preguntas que sugiere este tema son infinitas (otro concepto que podría hacerse jugar con el de tiempo...) así como los caminos que abre para la indagación: acerca de las vivencias subjetivas, la realidad, la historia, la fantasía, la memoria, entre otros muchos temas que no podemos tratar aquí. Para finalizar, propondremos algunas ideas para abordar el tema o seguir indagando en él.

Una primera experiencia que puede realizarse para plantear de manera problemática la cuestión del tiempo, es comparar los diferentes modos que existieron, o existen actualmente, para su medición. La idea del tiempo está muy ligada comúnmente a la medición del tiempo, el tiempo que nos abruma en la vida cotidiana es el tiempo del reloj. Por eso mismo, puede ser interesante descubrir que las mediciones del tiempo variaron a lo largo del tiempo, que en otras épocas los minutos y los segundos “no existían”, en el sentido en que no formaban parte de la vida de las personas. Esto es, la experiencia que nosotros en el siglo XXI tenemos del tiempo es diferente de la que podían tener quienes en otra época se guiaban simplemente por las variaciones del clima o el movimiento de los planetas.

La experiencia del tiempo parte también de las propias experiencias de vida. En la vida de cada uno, en las historias de vida, hay hechos significativos que marcan un antes y un después, y que van más allá de las fechas convencionales que valen para todos. Así, por ejemplo, el día del cumpleaños de cada uno es una fecha para la mayoría, pero es un tiempo especial para el que cumple y los que lo rodean, o un

acontecimiento que permita a alguien decir que tras él “volvió a vivir” o “cambió su vida”. Comenzar, entonces, la indagación a partir de las fechas para todos y para cada uno puede también ser un buen inicio. Para una presentación de la problemática filosófica del tiempo (no para trabajar con los niños, sino para docentes que quieran interiorizarse más en el tema), puede consultarse F. Savater, *Las preguntas de la vida*, Buenos Aires, Ariel, 1999, cap. 10, “Perdidos en el tiempo”.

Si vamos a la literatura, la ciencia ficción ofrece una enorme variedad de tematizaciones sobre el tiempo. H. P. Lovecraft, R. Bradbury, H. G. Wells, J. Windham, I. Asimov, A. Clark, J.G. Ballard, para citar sólo algunos autores clásicos de este género, construyen relatos en los que la idea del tiempo es central y es puesta a jugar de las más diversas maneras. Asimismo, el cine ofrece múltiples posibilidades de aproximarse a los juegos temporales a través de la ciencia ficción. Se pueden considerar por ejemplo, la serie de *Volver al futuro I, II y III*, de R. Zemeckis, que desde el propio título plantea una paradoja y en la que el personaje viaja en el tiempo, a riesgo de provocar aquello que J. Windham llama “cronoclasmas” es decir choques de tiempos pasados paralelos que podrían provocar alteraciones no deseadas en el presente. También en *Terminator* los personajes viajan en el tiempo para matar a la madre del líder, para evitar que éste nazca y en *El vengador del futuro*, el tema del tiempo se combina con la realidad virtual.

Pero la ciencia ficción no es la única manera en que la literatura se ocupa del tiempo. Las formas de organizar el relato así como los relatos mismos pueden servir de base a la discusión de este tema, y también los relatos al alcance de los niños. Así por ejemplo, “La nona Insulina”, de Ema Wolf en *Los Imposibles*, Buenos Aires, Primera Sudamericana, 1988, comienza diciendo: “A medida que pasaban los años la cara de la nona Insulina se volvía más lisa y desarrugada. Las manos más firmes, la espalda más derecha. Hasta se notaba que crecía un poco. Con el tiempo se le afirmaron los dientes y dejó de usar bastón.” El relato concluye con el grito de la nona Insulina al nacer. En dos páginas y por medio del humor se revisa la flecha del tiempo ¿qué pasaría si el tiempo fuera para atrás?. Lewis Carrol explora paradojas de este tipo en *Alicia a través del espejo* y tantos otros en tantos otros textos.

Por último, teniendo en cuenta las edades y las posibilidades de los chicos, podría introducirse también una perspectiva proveniente de la ciencia, que tenga en cuenta los cambios en la concepción de tiempo ocurridos a partir de la teoría de la relatividad, como la que se encuentra en el libro de Stephen Hawking, *Historia del*

tiempo. Del big bang a los agujeros negros, Buenos Aires, Crítica, 1988 o alguna de las preguntas consideradas por I. Asimov en *Cien preguntas básicas sobre la ciencia*, Madrid, Grupo Zeta, 1991.

SABERES Y CERTEZAS, O NO TANTO

Poemas y otros textos literarios

Hay algo en la literatura que parece intimidar. El poema es un caso ejemplar. Como si el poema no debiera ser abordado desde la discusión: el poema no afirma, expresa; como si desde esa creencia el placer atribuido a la lectura se opusiera a la discusión de las ideas. En efecto, entender la poesía como emoción, como la pura expresión de las emociones del poeta parece ponerla en un lugar en el que la discusión es imposible. Pero la poesía establece también una especial relación con el lenguaje y en esa relación se emparenta con la filosofía. La filosofía explica, argumenta, desarrolla, analiza una idea; la poesía la condensa en algunos versos. Pero la idea sigue estando allí y permite también ser leída desde la filosofía. La poesía invita permanentemente a ese sentido descrito más arriba como “desnaturalizar la realidad”, las cosas son vistas desde otro punto de vista. La metáfora como recurso privilegiado crea un sentido antes inexistente: la impertinencia semántica que constituye la metáfora no es una cuestión puramente ornamental, revela aspectos de la realidad que permanecen ocultos al lenguaje descriptivo.

La presente actividad propone, entonces, la discusión a partir de textos literarios: un brevísimo cuento y un poema. La lectura y análisis de los mismos tomarán la forma que el docente decida, acá intentaremos solamente sugerir algunas líneas de lectura que permitirían abordar los textos desde una perspectiva filosófica.

Escrúpulo

Me parece que vivo,
que estoy entre los ruidos,
que miro las paredes,
que estas manos son mías,
pero quizás me engañe
y paredes y manos
sólo sean recuerdos
de una vida pasada.

He dicho “me parece”.
Yo no aseguro nada.

Oliverio Girondo, “Escrúpulo”, en *Persuasión de los días*, Buenos Aires, Losada, 1992, p.89.

El poeta busca la certeza de los sentidos, para confirmar la impresión de que está vivo: apela a su oído, estar entre los ruidos; a la vista, mirar las paredes; al tacto, las manos son suyas. Los sentidos no alcanzan para dar cuenta de esto, puede haber un engaño, puede ser un recuerdo, de otra vida o de un pasado. ¿Una vida pasada es acaso otra vida, es la vida de otro, o de ese otro que soy yo mismo en el cambio? Nada se puede asegurar, no hay conocimiento confiable. Pero sin embargo, ¿quién recuerda los recuerdos de una vida pasada? ¿quién que no esté vivo los recordaría? ¿Podría decirse “Me parece que estoy vivo” aunque sólo sean recuerdos de una vida pasada? Sólo algunas preguntas para pensar el poema.

Explorar los sentidos

Explorar los sentidos, los sentidos del poema, los sentidos filosóficos y, por qué no, los sentidos sensoriales. Nada más a la mano que el conocimiento que dan los sentidos, y nada más denostado por gran parte de la historia de la filosofía. Tal vez sea ésta una oportunidad para poner en cuestión estos múltiples sentidos de los cinco sentidos.

1. ¿Qué es una ilusión óptica? ¿Podría haber una ilusión auditiva? ¿táctil? ¿olfativa? ¿gustativa? Den ejemplos.
2. ¿Hay algún sentido que nos permite percibir más diferencias? ¿Cuál?
3. ¿Hay algún sentido que permita conocer mejor que otros? ¿Cuál? ¿Por qué?
4. ¿Qué quiere decir que los sentidos engañan?
5. Cuando ves el color rojo, ¿todas las personas ven el mismo color? ¿Cómo lo sabés?
6. Cuando oís una música, ¿los que están alrededor tuyo oyen la misma música?
7. ¿Cuándo sentís el sabor del helado, ¿podés estar seguro/a de que tu amigo siente el mismo sabor? ¿Cómo?
8. Cuando tenés frío, ¿estás seguro de que tu compañera siente el mismo frío que vos? ¿Por qué? ¿Cómo podés saber que “hace” frío?
9. Si dos personas están oyendo la misma música, ¿escuchan la misma música?
10. Si dos personas se ponen el mismo perfume ¿huelen igual? ¿Por qué?

11. Si dos personas miran la misma escena (a un grupo de chicos jugando, por ejemplo) ¿ven lo mismo? ¿Por qué?
12. Si dos personas leen un mismo texto, ¿entienden lo mismo? ¿Por qué?
13. Si dos personas analizan un problema ¿piensan lo mismo? ¿Por qué?

Esta lista de preguntas puede conducir a una conclusión totalmente solipsista, es decir, una posición en la que el sujeto queda atrapado dentro de sí mismo y no puede afirmar nada de lo que hay más allá de su mente, o a una toma de conciencia de la diversidad que pueda permitir plantear cuáles son las posibilidades que surgen a partir de la diversidad de miradas sobre el mundo que parecen existir. ¿Hay una realidad o hay tantas realidades como miradas se proyecten sobre ella? ¿Si cada uno ve algo diferente cómo es posible la comunicación? ¿Si cada uno siente o ve lo que le parece, cuál es la realidad? ¿Existe una realidad compartida o cada mente ve una realidad diferente de las demás? Estas son algunas de las preguntas que subyacen al problema de lo que podemos saber del mundo.

El sueño de Chuang Tzu

Chuang Tzu soñó que era una mariposa y no sabía al despertar si era un hombre que había soñado ser una mariposa o una mariposa que ahora soñaba ser un hombre.

HERBERT ALLEN GILES. *Chuang Tzu* (1889)

Jorge L. Borges, Adolfo B. Casares, *Cuentos breves y extraordinarios*, Buenos Aires, Losada, 1992.

Soñar

Los sueños siempre han dado que pensar a los poetas y a los filósofos. Los sueños parecían revelar algo, aportar un saber extrasensorial. El propio Sócrates aparece durmiendo y soñando en el *Critón* de Platón y al despertar invoca con certeza lo que su sueño le transmitió. Por no hablar de Descartes en las *Meditaciones metafísicas* quien, en su búsqueda del principio indubitable del conocimiento, reafirma su desconfianza en las sensaciones aludiendo precisamente a la dificultad de distinguir claramente entre el sueño y la vigilia. Cuando los sueños pasaron al terreno del inconsciente, la filosofía dejó de prestarles atención. Sin embargo, los sueños siguen inquietando a los niños, el origen de los sueños, las sensaciones que provocan, etc. Y no solo a los niños. La propuesta es entonces entrar en ese terreno.

Actividad sugerida: **Narrar por escrito un sueño.**

Esta consigna se dirige fundamentalmente a posicionar a los estudiantes en la lógica propia del sueño, muy diferente de la lógica de la vigilia.

Buscar en la memoria, evocar el sueño y transcribirlo plantean una serie de problemas que pueden ser luego retomados en una discusión. Habrá quienes recurran a sueños que se reiteran, otros que cuenten un cuento de cuando eran más pequeños, etc. La actividad busca, inicialmente, instalar la evocación de lo onírico.

Luego, pueden discutirse las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué se dice “tener” un sueño? ¿En qué sentido se puede decir que lo tenemos? (en francés, por ejemplo, se dice “hacer un sueño”)
2. ¿Es el mismo sueño el que soñás y el que recordás? ¿Por qué?

3. ¿Puede ser que cuando sueñes pienses que estás despierto?
4. ¿Puede ser que sueñes y sepas que estás soñando?
5. ¿Puede ser que estés despierto/a y pienses que estás dormido/a? ¿Cómo?
6. ¿Podés distinguir claramente cuando dormís y cuando estás despierto/a? ¿Cómo? ¿Estás seguro/a de que ahora estás despierto/a?
7. ¿Podés soñar estando despierto/a? ¿Cómo?
8. ¿Es posible que un sueño dé miedo? ¿Cómo? ¿Por qué?
9. ¿Qué es lo que da miedo de un sueño?
10. Cuando soñás ¿estás pensando? ¿Por qué?
11. Cuando dormís ¿estás pensando? ¿Por qué?
12. Cuando recordás, ¿estás pensando? ¿Por qué?

Saber

Tanto en “Escrúpulos” como en el “Sueño de Chuang Tzu” aparece la cuestión de lo que se sabe y la imposibilidad de estar seguros de algo. El poeta se expresa en términos de “me parece”, “quizás”, “sólo”, “yo no aseguro nada”: parece buscar pruebas, en los ruidos, las paredes, las propias manos, pero todo eso puede ser puesto en cuestión, pueden ser recuerdos. Chuang Tzu, por su parte, no sabe quién es, no sabe si sueña o si está despierto, no sabe si es hombre o mariposa.

Por eso, podemos proponer la pregunta, ¿qué quiere decir saber algo?

Partamos de algunas cosas de las que creemos estar seguros, cosas que creemos saber con certeza:

1. Sabés qué día naciste? ¿Cómo lo sabés?
2. ¿Sabés cómo te llamás? ¿Cómo lo sabés?
3. ¿Sabés cuánto es 2×3 ? ¿Por qué? ¿Cómo?
4. ¿Sabés cuanto es 189.765×924.563 ? Si lo sabés ¿cómo? Si no lo sabés ¿podés hacer algo para averiguarlo?
5. ¿Sabés quién es tu mejor amigo/a? ¿Cómo?
6. ¿Sabés lo que soñaste anoche? ¿Cómo?
7. ¿Sabés lo que piensa tu amigo/a? ¿Cómo?
8. Teniendo en cuenta las respuestas anteriores, enumerá los modos en que podés saber algo y si te parece, agregá alguno más.

9. ¿Saber algo significa: saber que lo que sabemos siempre va a ser así?

estar seguro de que no es de otro modo?

afirmar que por ahora algo parece verdadero?

10. ¿Existen cosas que te gustaría saber y no sabés?

[A partir de esta última pregunta, puede ser fructífero indagar cuáles son esas cosas. Cada niño puede escribir libremente las preguntas que le vengan a la mente, las preguntas que se hace, aquellas que siempre piensa o que piensa en ese momento y volcarlas en un papel a fin de compartirlas con el resto de sus compañeros. Las preguntas contienen muchas veces supuestos no explicitados, por ejemplo “¿Cómo te llamás?” supone ya que la persona a la que se dirige la pregunta tiene un nombre, se llama de alguna manera. Los supuestos son aquellas cosas que sabemos, pero que no se explicitan, que permanecen en el nivel de lo incuestionado. Una primera tarea a hacer con las preguntas es detectar todo lo que está afirmado además de preguntado en las interrogaciones. Si alguien pregunta por ejemplo, “¿Cómo se creó el mundo?” está asumiendo al menos dos supuestos: primero, que hay algo así como un mundo; y segundo, que ese mundo fue creado de alguna manera. Es decir, quien formula la pregunta parte de un saber que le permite preguntar, el supuesto del que parte le genera algunas dudas.]

Crear, parecer, saber

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones acerca de las cuales se propone que los estudiantes se pronuncien. ¿Se trata de algo que creen? ¿De algo que les parece? ¿De algo que saben?

	CREO	ME PARECE	SÉ /ESTOY SEGURO
1. Estoy despierto			
2. La pared es blanca			
3. Está mal mentirle a los amigos			
4. Este libro es buenísimo			
5. ‘Necesario’ se escribe con C y con S			
6. La Tierra gira alrededor del Sol			
7. Si nació en 1988 en el 2010 tendrá 22 años			
8. Cuando sea grande seré escritor			
9. Es injusto que algunos chicos trabajen			
10. Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos (art. 1 de la Declaración Universal de DDHH)			

1. ¿Es posible creer una cosa y al mismo tiempo estar seguro de ella?
2. ¿Es posible que algo me parezca de una manera y al mismo tiempo estar seguro de ella?
3. ¿Por qué marcaron cada cosa en el ejercicio anterior? Fundamenten.
4. ¿De dónde nos viene la seguridad o la certeza de que sabemos algo?
5. Volvamos al ejemplo 4: Antes de Copérnico (y aun después de él) la gente creía que era el Sol el que giraba alrededor de la Tierra. Discutan si están de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones:
 - a. Como hoy sabemos que la tierra gira alrededor del sol, todos creían una mentira.
 - b. Como la mayoría pensaba que la Tierra giraba alrededor del Sol, para ellos era verdad.
 - c. Como la mayoría pensaba que la Tierra giraba alrededor del Sol, efectivamente la Tierra giraba alrededor del Sol.
6. En el pasado, se creía que algunas personas nacían esclavas. Aún hoy, existen sociedades en las que no se les reconoce el mismo derecho a todos sus miembros (las mujeres por ejemplo). Si tomamos el ejemplo 10 del cuadro, dirían ustedes que:
 - a. Aunque haya quienes no lo crean, los seres humanos siguen siendo iguales.
 - b. Si todos están de acuerdo en que haya esclavos, entonces debe admitirse la esclavitud.
 - c. Cada uno puede pensar lo que quiera: si quieren pensar que los nombres nacen libres e iguales, está bien, y si piensan lo contrario también.
 - d. Justifiquen la respuesta elegida y expliquen por qué rechazan las otras opciones o propongan una otra respuesta diferente de las sugeridas.

LOS NIÑOS Y EL DERECHO AL RESPETO

Janusz Korczak, *El derecho del niño al respeto*, capítulo III, “El derecho al respeto”, en *Le droit de l'enfant au respect*, Paris, Robert Laffont, 1978.

Janusz Korczak fue educador, médico y escritor, pero sobre todo un hombre que dedicó su vida, su trabajo y su muerte a los niños. Trabajó al mismo tiempo como médico pediatra y educador dedicado fundamentalmente a los niños huérfanos. Pero Korczak es judío polaco en un país y un tiempo en que el antisemitismo aumenta. Después de 1940, dirige su orfelinato dentro del ghetto de Varsovia y en 1942, tras la destrucción del ghetto, Korczak, junto con sus colaboradores y doscientos niños son trasladados al campo de exterminio de Treblinka, donde morirán en una cámara de gas.

El texto que presentamos para el trabajo en clase fue escrito por Korczak en 1929, seis años después de la primera Declaración de los derechos del niño, ratificada en Ginebra el 26 de septiembre de 1923, y acerca de la cual señala Korczak: “Los legisladores ginebrinos han confundido las nociones de derecho y de deber: el tono de la Declaración remite a la plegaria y no a la exigencia. Es un llamado a la buena voluntad, un pedido de comprensión.” *El derecho del niño al respeto* constituye, por el contrario, una apelación a los adultos a reflexionar acerca de lo que significa la infancia y de sus modos de relacionarse con ella. Despliega y cuestiona los prejuicios y la indulgencia con la que nos referimos a la infancia y reclama un derecho al respeto.

El texto fue escrito hace más de 70 años y alguien podría objetar que los tiempos han cambiado y que el lugar de los niños en el mundo ya no es el que era hacia 1929. Es probablemente cierto en más de un sentido: en la educación, en el reconocimiento (y la reformulación) de los derechos de los niños. Pero evidentemente no lo es en muchos otros, en la mortalidad infantil, en los niños que pelean en las guerras, en los niños que trabajan, en los niños golpeados, abusados física, verbal o psicológicamente. Y más modestamente, en los pequeños preconceptos acerca de los niños que siguen vigentes en cada uno de los adultos.

Hacer filosofía con niños, afirmábamos en la primera parte de este libro, implica, entre otras cosas, preguntarse una y otra vez qué es un niño. La pregunta es no sólo pertinente para docentes que llevamos esta práctica a las aulas, sino para los propios niños, que necesitan reflexionar y expresarse acerca de la realidad con la que se enfrentan, los modos en que se vinculan con los adultos y con sí mismos. ¿Cómo un

niño aprende lo que es un niño? ¿Cómo aprende a ser niño? En su relación con otros, niños y adultos. Y los niños son los niños que pueden ser, los que su contexto les permite. No pueden ser otra cosa.

Dice Korczak:

Es como si hubiera dos vidas: una seria, respetable, la otra, inferior aunque tolerada con indulgencia. Decimos: el futuro hombre, el futuro ciudadano. Lo que quiere decir que la verdadera vida, las cosas serias comenzarán para ellos más tarde, en un futuro lejano. Condescendemos a que den vueltas alrededor de nosotros, pero sin ellos la vida parece mucho más cómoda.

Pero no, porque los niños siempre han estado y siempre estarán. No nos han caído del cielo de sorpresa para estar con nosotros sólo un rato. Un niño no es una relación que se encuentra por casualidad en un paseo y de la que nos podemos desprender rápidamente, con una sonrisa o un simple buen día.

Los niños constituyen un importante porcentaje de la humanidad, de sus poblados, pueblos y naciones como habitantes, como nuestros conciudadanos, nuestros compañeros de siempre. Han sido, son y serán.

No existe una vida sólo para la risa. No, la infancia son largos e importantes años en la vida de un hombre.

La cantidad de niños dejados de lado, ignorados, explotados, depravados, maltratados aumenta día a día. Por cierto, están protegidos por la ley, pero ¿lo están suficientemente ?

Hemos introducido una escolaridad obligatoria, impuesto el trabajo intelectual, puesto al día registros de nombres y domicilios. Y allí va el niño cargado de la dura obligación de conciliar los intereses contradictorios de las dos autoridades a las que está simultáneamente sometido. [...]

La escuela crea el ritmo de las horas, de los días de los años y confía a sus administradores el cuidado de atender a las necesidades de nuestros jóvenes ciudadanos. Sin embargo, el niño es un ser dotado de inteligencia que conoce sus necesidades, sus problemas, sus dificultades. No son necesarias las órdenes despóticas, los rigores impuestos, el control desconfiado. Lo que se necesita es tacto para hacer posible el entendimiento y una confianza en la experiencia, que facilitará la convivencia, la colaboración.

El niño no es un tonto: entre ellos, no hay más imbéciles que entre nosotros. Envueltos en nuestra dignidad de adultos, les imponemos un número considerable de deberes difíciles y tareas irrealizables. Cuántas veces se detiene el niño estupefacto ante tanta arrogancia, tanta agresividad, tanta estupidez adulta.

El niño tiene un futuro, pero también un pasado hecho de acontecimientos importantes, de recuerdos, de meditaciones profundas y solitarias. Como nosotros, sabe y olvida, respeta y desprecia, razona bien y se equivoca cuando no sabe. Prudente, da su confianza o la niega.

Es como un extranjero en una ciudad desconocida, en la que no conoce la lengua, las costumbres ni la dirección de las calles. A menudo prefiere arreglárselas solo, pero cuando es demasiado complicado, pide ayuda. Entonces, necesita de alguien amable que le informe.

Respeto por su ignorancia.

Un alma mezquina, un pícaro viene a abusar de la ingenuidad del extranjero y le ofrece una respuesta incomprensible a fin de inducirlo a error. Otro mascullará entre dientes algunas palabras poco amables. Como ellos, en lugar de servirle de ayuda amable, le ladramos groseramente, amedrentamos al niño con nuestras inyectivas, nuestras palabrotas, nuestros castigos.

Sería muy pobre el saber de un niño si sólo fuera a buscarlo en un compañero o nos lo robara escuchando nuestras conversaciones detrás de las puertas.

Respeto por su laboriosa búsqueda del saber.

Respeto por sus fracasos y por sus lágrimas.

Poco familiarizados aún con el dolor y la injusticia, sufren y lloran más que nosotros. Pero nos burlamos de sus lágrimas, no nos parecen graves, a veces nos irritan.

—Llorón, mantequita, quejoso, Magdalena, lágrimas de codrilo

He aquí algunos encantadores epítetos con los que hemos enriquecido nuestro vocabulario para hablar de los niños.

Cuando se obstina o se encapricha, sus lágrimas expresan su impotencia, su rebeldía, su desesperación; es el pedido de auxilio de un ser abandonado o privado de libertad, que padece una limitación injusta y cruel. Esas lágrimas son, a veces, signo de una enfermedad y, siempre, de sufrimiento.

Respeto por la propiedad y el presupuesto del niño. Éste participa de las preocupaciones materiales de su familia, resiente las dificultades y, al comparar su situación con un compañero más afortunado, sufre de solo pensar en quitar unos pocos pesos al presupuesto familiar penosamente ganado. Le es difícil sentirse a cargo de los suyos.

¿Cómo hacer cuando necesita comprarse un gorro, un libro, una entrada de cine? ¿Qué hacer cuando no hay más lugar en el cuaderno viejo o cuando pierde o le quitaron un lápiz? ¿Qué hacer cuando se tiene ganas de hacer un regalo a la persona que se quiere, prestar dinero a un amigo, comprarse una golosina? Hay tantas cosas de las que es difícil privarse, tantos deseos, tantas tentaciones alrededor... y le falta dinero.

Entre todos esos objetos obtenidos por la mendicidad y que constituyen la propiedad del niño, no debe verse un amontonamiento de cosas sin valor: representan los materiales y las herramientas de su trabajo, sus esperanzas y sus recuerdos.

Toda esa amargura de sus primeros años, todas esas preocupaciones, esas inquietudes, esas decepciones no tienen nada de imaginario; son auténticas.

A lo largo de su crecimiento, pasa por primaveras de trabajo intenso y otoños de descanso. A veces al corazón le cuesta seguirlo, sus huesos crecen, las glándulas cambian de química atrofiándose o despertándose; aparecen carencias o excesos e inquietudes, y sorpresas siempre nuevas.

Unas veces, quisiera correr al aire libre, luchar, levantar pesas, llevarse la victoria; otras, le gustaría esconderse en un rincón, soñar, evocar recuerdos nostálgicos. De a ratos, ama la vida dura, el esfuerzo; de a ratos, la tranquilidad, el calor, el confort. Sus entusiasmos y sus decepciones se suceden.

Cansancios súbitos, resfríos, indisposiciones se encadenan. Tiene demasiado calor, tiembla de frío, tiene sueño, se muere de hambre, de sed, se siente mal: todo ello, no son las excusas o las muecas del vago.

Respeto por los misterios y los golpes de ese duro trabajo que es el crecimiento.

Respeto por los minutos del tiempo presente. ¿Cómo sabrá arreglárselas mañana si le impedimos vivir hoy una vida responsable?

No agredir, no humillar, no hacer de él un esclavo del mañana; dejar vivir sin desalentar, ni violentar, ni apurar.

Respeto por cada minuto que pasa, pues morirá y no volverá más; si dañamos ese momento, sangrará, si lo asesinamos, volverá para acechar nuestras noches.

Dejémoslo, confiado, beber la alegría de la mañana. Es lo que quiere. Un cuento, una conversación con el perro, jugar a la pelota no son para él una pérdida de tiempo; nunca se apura al mirar una imagen, al copiar una carta. Hace todo con encantadora bonhomía. Y tiene razón.

Tenemos un miedo ingenuo de la muerte porque ignoramos que la vida es un cortejo de momentos que mueren y renacen. Un año: apenas alcanza para adaptar la eternidad al uso cotidiano. Un instante: el tiempo de una sonrisa o de un suspiro. Una madre desea criar a su hijo. No podrá. Es constantemente una mujer diferente que deja a un hombre para recibir a otro, y es así desde siempre.

Atribuimos a nuestro pobres años grados diferentes de madurez. Error: no hay jerarquía en lo que respecta a la edad, como no hay graduaciones al nivel de los sentimientos, ya sea que se trate del dolor, de la alegría, de la esperanza, de la decepción.

Cuando hablo o juego con un niño, un instante de mi vida se une a un instante de su vida, y esos dos instantes tienen la misma madurez. Si estoy en medio de un grupo, a un solo niño saludo con la mirada o con una sonrisa. Y si me enojo, no destruyo, sin embargo, nuestra unión, pero enveneno un importante momento de su vida por un malvado o vindicativo momento de la mía.

¿Renunciar en nombre de un futuro incierto? ¿Qué cosa tan seductora promete? Lo pintamos de colores exageradamente sombríos, luego llega el día en que se cumplen nuestras previsiones: la casa se derrumba porque hemos dejado de lado la construcción de los cimientos.

Lo que es, lo que vale

“Sin ellos la vida parece mucho más cómoda”. Es que los niños son otros, hablan otro lenguaje, viven otro mundo, tejen otras relaciones. Son extranjeros. Y esa diferencia

incomoda, es negada, ignorada. Hacemos de los niños pequeños adultos, seres que van a ser algún día, como si no fueran nada... que estemos dispuestos a aceptar. La no adultez de los niños nos incomoda, por eso los pensamos, sobre todo, como pequeños adultos, como lo mismo en miniatura, como un futuro igual.

A ese futuro igual se llega a través de un presente jerarquizado: es pequeño, por lo tanto es de poco valor. “Niños pequeños, problemas pequeños”, dice una vez más el dicho popular. Y así parece que ser pequeño empequeñece. ¿Cómo es que se da este pasaje de lo descriptivo a lo valorativo presente en la mayoría de los prejuicios? El pasaje que va de niño a pequeño y de pequeño a nimio. “Son cosas de chicos”, es decir, son cosas pequeñas, sin importancia. Esta transición es la que permite pasar de la afirmación “Las mujeres tienen generalmente menos fuerza física que los hombres” a la otra según la cual el sexo femenino es el “sexo débil”. El habla cotidiana, cargada de prejuicios, incluye más de una falacia de este tipo: de pequeño a poco importante; de menos fuerte a débil y de débil a incapaz; de diferente a despreciable.

Para una primera aproximación a este problema, se puede intentar hallar un contexto para cada una de las siguientes expresiones:

“Son cosas de chicos”

“Son cosas de mujeres”

“Son cosas de viejo”

“Son cosas de hombres”.

1. ¿Qué sentido tienen estas expresiones?
2. ¿En algún contexto puede alguna indicar “cosas” valoradas positivamente? Den un ejemplo.
3. ¿En algún contexto puede alguna indicar “cosas” valoradas peyorativamente? Den un ejemplo.

La niñez estado o transición

¿Qué idea se tiene de la niñez? Nuevamente, a partir del hecho de que es un estado que pasa, inevitablemente, con el tiempo, la niñez se transforma en transición hacia otra cosa. El niño es un adulto en potencia, todavía no es totalmente, le falta algo:

edad, experiencia, saber, siempre le faltará algo que sólo los adultos tienen. El texto de Korczak cuestiona esta idea, el niño es algo más que el futuro ciudadano, “el niño tiene un futuro, pero también un pasado”. Curiosamente, esta idea suele estar presente aun en los niños y jóvenes, que entienden que van a la escuela para prepararse para la vida, para ser alguien en el futuro, con lo cual no necesariamente se deja de lado, pero sí pasa a un segundo plano el tiempo presente de la niñez o pubertad.

Por esta razón, resulta relevante discutir en el aula acerca de la vivencia de la infancia, del crecimiento y del tiempo propio de ese momento de la vida, porque tal vez podamos contribuir así no solamente a formar adultos más reflexivos en el futuro, sino a trabajar con personas que enriquezcan y resignifiquen su experiencia presente.

1. ¿Tiene algo de bueno ser chico? ¿Qué cosa?
2. ¿Tiene algo de malo? ¿Qué cosa?
3. Cuando eras más chico, ¿querías ser más grande? ¿Por qué?
4. ¿Por qué pensás que muchos chicos no pueden aguantar a llegar ser grandes?
5. Ahora que sos más grande ¿quisieras volver a ser más chico? ¿Por qué?
6. ¿Por qué pensás que muchas personas adultas quisieran ser chicos de nuevo?
7. ¿Te parece que los adultos respetan a los chicos? ¿Por qué?
8. ¿Te parece que los adultos respetan a los chicos del mismo modo que exigen que se los respete a ellos mismos? ¿Por qué? ¿Qué pensás al respecto?
9. Si los chicos tienen ciertos derechos (ver Convención acerca de los derechos del niño), eso quiere decir que los adultos tienen ciertas obligaciones respecto de los chicos?
10. Observá la siguiente lista de cosas que pueden ser necesarias (o no) para los chicos, ¿te parece que hay algunas más necesarias o importantes que otras? ¿Podés establecer un orden? (Puede haber más de una en el mismo nivel).

Justificá tus respuestas:

- a. Tener educación
- b. Tener momentos de recreación
- c. Estar bien alimentado
- d. Ser escuchado por los adultos que lo rodean
- e. Tener muchos juguetes
- f. Ver televisión
- g. Tener ropa para vestirse

- h. Recibir cariño
- i. No ser maltratado
- j. No trabajar
- k. Poder discutir las reglas que se le imponen
- l. Jugar
- m. Leer
- n. Decir lo que piensa acerca de un problema que lo involucra
- o. No ser obligado a bañarse
- p. Ser respetado

El derecho al respeto

Respeto es algo que se le suele exigir a los niños, pero la noción de respeto no siempre es clara. Hablamos de respeto a las personas mayores, respeto a los símbolos patrios, a las normas, a los compañeros de escuela, y en el presente texto, del respeto que se debe a los niños. Tomando como punto de partida algunas situaciones, se tratará de indagar:

1. Si estás en un colectivo y sube una mujer embarazada, ¿es una falta de respeto no cederle el asiento? ¿Por qué?
2. Un niño, Miguel, está esperando que lo atiendan en una panadería, entra un hombre y hace su pedido. El panadero le dice que estaba el chico, pero el hombre responde: “¿Qué apuro puede tener él? Atiéndame a mí primero”. ¿El hombre está faltando el respeto al chico? ¿El panadero? ¿Por qué?
3. Miguel responde: “Estoy yo primero y corresponde que me atienda a mí”. ¿Está faltando el respeto a alguien? ¿Por qué?
4. Martín tiene tres años y le pregunta a su papá si cuando él sea grande va a poder ser más grande que su hermano mayor. Al papá de Martín le da gracia el comentario de su hijo y se ríe. ¿Le está faltando el respeto?
5. Una maestra está escribiendo algo en el pizarrón, pero cuando se da vuelta se le engancha el delantal y se le rompe. Al ver la situación, Lucía no puede parar de reírse, ¿está faltándole el respeto a la maestra?

6. La maestra se olvida un acento al escribir una palabra. Laura se lo hace notar. ¿Es una falta de respeto?
7. La clase está discutiendo qué quiere decir respetar. Mientras Magali expresa su opinión, Ana dibuja. ¿Es una falta de respeto? Luego, cuando Ana habla, Magali charla con su compañero de al lado, sin prestar atención a Ana. ¿Le está faltando el respeto?
8. ¿Podés recordar una situación en que le hayas faltado el respeto a alguien?
9. ¿Podés recordar una situación en la que alguien te haya faltado el respeto?
10. Intenten una caracterización general del sentido de respeto.

Cosas de chicos para respetar

El derecho al respeto que reclama Korczak incluye respeto por diferentes aspectos de la vida del niño. Una discusión puede partir precisamente de allí, ¿qué es lo que para cada miembro del grupo incluye el respeto a cada una de las cosas reclamadas por el autor? Korczak pide para el niño:

1. Respeto por su ignorancia
2. Respeto por su laboriosa búsqueda del saber
3. Respeto por sus fracasos y por sus lágrimas
4. Respeto por la propiedad y el presupuesto del niño
5. Respeto por los misterios y los golpes de ese duro trabajo que es el crecimiento
6. Respeto por los minutos del tiempo presente
7. Respeto por cada minuto que pasa

Además de debatir las instancias a ser respetadas, podemos también problematizar la propia noción de respeto, su condiciones de posibilidad y la dinámica o lógica que lo hace posible, deseable o necesario. Para caminar en esta dirección podríamos pensar en preguntas para los niños consideren, tales como:

- ¿Qué pide Korczak cuando pide estos diferentes tipos de respeto? ¿Pueden pensar ejemplos que ilustren cada caso?
- ¿Pedirían respeto por alguna otra cosa?

El respeto es :

1. ¿algo que se exige?
2. ¿algo que se otorga?
3. ¿algo que se merece?
4. ¿algo que se conquista?
5. ¿algo que se necesita?

Sería importante complementar estas discusiones con informaciones concretas acerca de la situación de los niños en diferentes lugares del mundo: desde situaciones dramáticas como la de los refugiados, exiliados, los niños que viven en países en guerra, subalimentados hasta niños que gozan de los mayores beneficios. La búsqueda de información no agota la discusión ni le pone punto final, no se pretende con esto resolver los problemas filosóficos del respeto, la injusticia, la desigualdad, pero sí, tal vez, darles un marco más amplio que el de la clase, la experiencia personal o la vivencia puramente subjetiva.

Existe una serie de instrumentos que podrían servir de apoyo para complementar este trabajo. Las informaciones sobre la situación de los niños en el mundo puede ser informada con indicadores de los muchos informes producidos por organismos como UNICEF, UNESCO o AMNISTÍA INTERNACIONAL, y también mostrada crudamente a través de alguno de los muchos libros de fotografías publicados por estos mismos organismos. El fotógrafo brasileño Sebastián Salgado ha producido diversos libros con fotografías sobre la infancia en su país y en el mundo. En uno de sus último libros, "Retratos de niños del éxodo", las fotos son de niños que migran en las más diversas partes del mundo. Son fotos que respetan el drama, que miran rostros que miran igualmente de frente. Que tal vez nos ayuden a ver la infancia, una infancia, otra infancia."

Recientemente, directores de cine iraníes han producido un buen número de películas como "La manzana", "El espejo", "El jarro", "Balón Blanco" donde la infancia y las relaciones entre los niños y adultos son cuestiones centrales. Los personajes principales son casi siempre niños que son doblemente diferentes, en tanto niños y en tanto pertenecientes a una cultura diferente de la occidental. Otra película interesante para trabajar con los niños es "Hijos del paraíso". Uno de los personajes centrales es un niño de 9 años, que no tiene una vida fácil. Su padre, desempleado, le dice que ya no tiene más edad de niño y que debe trabajar para pagar el alquiler.

Pero este niño está obsesionado con un acontecimiento aparentemente simple y común, para una visión adulta. Ha perdido las zapatillas de su hermana. Está conmovido por la pérdida. Toda la historia narra diversas tentativas del niño por recuperar esas zapatillas. La relación con la pérdida es vivida de forma extraña para un adulto, las tentativas de recuperación son también peculiares, nacen nuevos vínculos con la propia hermana. El niño se entera que hay una maratón que tiene como premio para el que llega en tercer lugar un par de zapatillas. Los dos primeros premios son más importantes y tentadores para cualquiera pero no para un niño que necesita recuperar las zapatillas de su hermana. El niño corre rápido y va bien en la carrera. Quiere llegar en tercer lugar. No lo consigue. ¡Gana! No puede ocultar su tristeza. No quería ganar. Su lógica no acepta pensar cosas tales como que con los premios que obtendrá podrá comprar varios pares de zapatillas. Así pensarían algunos adultos. Pero no este niño.

Esta película muestra al fin los niños en sus diferencias. Permite percibirlos. No parece incomodarse con ellas. Posibilita pensar la pregunta “¿qué es un niño?” desde otro lugar que aquellos comunes recorridos por las producciones cinematográficas más comercializadas. Nos ayuda a pensar una pregunta. A pensar una pregunta. Por nosotros mismos. Tal vez, allí encontremos, niños y adultos, sentidos para una práctica. Tal vez valga la pena pensar y vivir esa práctica con ayuda de la filosofía.

La cuestión del respeto, puede completarse también con el estudio de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 y, si fuera posible, con la comparación con los textos que la precedieron, tanto aquel al que se refiere Korczak de 1924, como la Declaración de los Derechos del Niño de 1959. Es importante permitir la reflexión sobre estos temas y analizar, a la luz de las Declaraciones, los cambios que tuvieron lugar a lo largo del tiempo. Así, por ejemplo, el artículo 7 de la Convención declara el derecho a la identidad, mientras que el 8 (más tardío) explicita la responsabilidad del Estado en asistir a quienes hayan sido privados ilegalmente de su identidad. Tomemos por un momento este derecho. Muchos niños y adultos no verían nada problemático en él; problemático sería el artículo 27, que reconoce el derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social; o el 32, donde dice que el niño está protegido contra el desempeño de cualquier trabajo. ¿Pero la identidad? ¿Cuán difícil puede parecer esto? Está claro que no es así y que nuestro país ha visto a cantidad de niños, ya adultos hoy, privados de su identidad: a

algunos su identidad les ha sido restituida, a otros las Abuelas de Plaza de Mayo los siguen buscando. Esta breve digresión permite ilustrar de qué manera un problema, como el derecho o la identidad, que puede ser analizado filosóficamente tiene una carnadura histórica-real que no debería dejarse de lado. En una palabra, si las Declaraciones y las Convenciones se aprenden como palabras escritas y nada más, corren el riesgo de convertirse en una suerte de dogma laico. Es necesario volver sobre estos derechos y explicitar su sentido. Al respecto, se puede proyectar *Botín de guerra*, de Isidoro Blaustein o, inclusive, *La historia oficial*, de Luis Puenzo.

Historias de niños, películas de niños, libros sobre niños hay muchos. La literatura infantil y juvenil, o la literatura a secas, provee de innúmeros textos en los que niños y jóvenes son personajes centrales de las historias. Pero no es poca cosa para un niño o un joven aún en edad escolar preguntarse qué significa ser un niño o un joven, qué se espera de él o de ella, qué se anhela que él o ella sean, pero también, cómo es su experiencia del mundo hoy por hoy. Desde *Mi planta de naranja-lima*, de J.M. de Vasconcelos, convertido en muchos casos y desde hace años en una suerte de clásico de escuela primaria, hasta las recientes películas iraníes como las ya citadas *La manzana*, *Hijos del paraíso*, *El espejo*, *El jarro*, *Balón Blanco*, pasando por la tradicional y menos tradicional literatura infantil y los éxitos editoriales como la serie de *Harry Potter*, se hace presente el tema de la infancia. La selección de textos se hará en función de los criterios de cada docente, y de los sentidos problemáticos que se desee indagar. Sería tedioso e infinitamente incompleto remitir a textos diversos. Baste recordar una palabras de Michel Tournier, novelista francés, a propósito de lo que se supone que los niños pueden leer.

Tournier escribió una extraordinaria novela llamada *Viernes o los limbos del Pacífico*, en la que cuenta una nueva historia de Robinson Crusoe. Años después, rescribió su novela, despojándola de aquello que la hacía más recargada, más difícil de leer, e integrando más íntimamente los aspectos filosóficos y narrativos de la novela. La nueva novela se llamó *Viernes o la vida salvaje*. Sin quererlo logró que la nueva versión se considerase un libro para niños. A lo que Tournier, no sin cierta ironía, respondió: “[Andersen, Grimm, La Fontaine, Lewis Carroll, Saint-Exupéry] “no se dirigían en modo alguno a un público infantil. Mas como tenían genio, escribían tan bien, tan límpidamente, tan brevemente —calidad rara y difícil de alcanzar— que todo el mundo

podía leerlos, incluso los niños”. En este sentido, la literatura es, antes de infantil o de adultos, buena o mala. Y a los niños les encanta, sobre todo, la buena literatura.