

COMANDANTE HUGO RAFAEL CHÁVEZ FRÍAS (†)
LÍDER SUPREMO DE LA REVOLUCIÓN

Nicolás Maduro Moros

Presidente de la República Bolivariana de Venezuela

Jorge Arreaza

Vicepresidente Ejecutivo de la República Bolivariana de Venezuela

Maryann Hanson

Ministra del Poder Popular para la Educación

Junta Administradora del Ipasme

Lic. Silfredo Zambrano

Presidente

Prof. Noris Figueroa

Vicepresidenta

Prof. Pedro Miguel Sampson Williams

Secretario

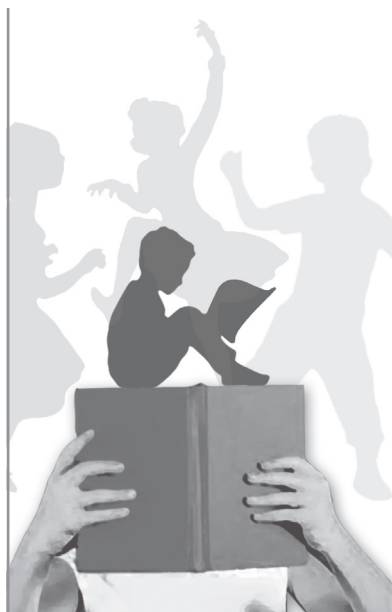
Fondo Editorial Ipasme

Diógenes Carrillo

Presidente

María Clarett Valero S.

Filosofía con los niños desde la narrativa



Fondo Editorial Ipasme

Filosofía con los niños desde la narrativa
María Clarett Valero S.

Depósito Legal: If65120138001499

ISBN: 978-980-401-179-5

Edición: **Miguel Raúl Gómez**

Diseño gráfico y montaje: **Mauricio Gaitán D.**

Diseño de portada: **Yaraiví Alcedo**

Producción: **Luis Duran**

Fondo Editorial Ipasme

Locales Ipasme, final calle Chile con Av. Presidente Medina

(Av. Victoria) Urbanización Las Acacias

Municipio Bolivariano Libertador, Caracas.

Distrito Capital, República Bolivariana de Venezuela

Apartado Postal: **1040**

Teléfonos: **+58 (212) 633 53 30**

Fax: **+58 (212) 632 97 65**

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	9
PRÓLOGO	11
ASPECTOS PRELIMINARES Y METODOLÓGICOS	13
Mirada: aproximación al objeto en estudio	14
Las motivaciones: los niños y las niñas	66
Los relatos como narrativa	77
Fases de la investigación narrativa	78
La estructura del texto investigativo	89
UNA PERSPECTIVA DESDE EL INSTRUMENTALISMO DE DEWEY Y LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS DE LIPMAN	93
La concepción del niño desde la mirada de Dewey	93
La naturaleza de la experiencia en Dewey	95
Sobre el sentido de la experiencia en la educación	100
La filosofía de la experiencia educativa	102
Principios que estructuran la teoría de la experiencia	105
Versión del pragmatismo de Dewey	112
El experimentalismo de Dewey	114
Orientaciones metodológicas de la obra de Dewey	116
Democracia y educación desde la perspectiva pedagógica de Dewey	119

Breves consideraciones históricas del movimiento de la educación progresista	122
Breves consideraciones de un movimiento pedagógico	125
Valoración del legado pedagógico de Dewey	127
La concepción del niño desde la mirada de Lipman	130
Camino hacia el niño de espíritu	134
¿Cuándo empieza el(la) niño(a) a razonar filosóficamente	139
El pensar y el juzgar del niño	147
El mundo constituido lingüísticamente	150
Encontrar sentido en la experiencia	154
La comunidad del diálogo filosófico. Su relevancia para el desarrollo y construcción de la identidad infantil	162
Una perspectiva de infancia y educación	165
El Programa Filosofía para Niños (FpN)	167
La metodología de Lipman	170
Los fundamentos de Lipman	171
La proyección filosófica, pedagógica y política de Dewey en Lipman	172
Cómo nace la filosofía para niños de Lipman	181
Conceptos centrales del Programa FpN	183
Relación entre literatura y filosofía infantil en FpN	190
Filosofía y creatividad	192
La creatividad filosófica	196
Un currículum para niños	198
¿Pueden los niños crear obras más allá de la narrativa en el aula?	199

El programa FpN consigue la atención en diferentes escenarios	203
Investigaciones recientes en Venezuela	228
Un modo de agradecer al maestro Matthew y a Ann Sharp	236
UN ENSAYO PEDAGÓGICO: COMUNIDAD DE INDAGACIÓN Y CREATIVIDAD (CIC)	239
La Comunidad de Indagación Creativa	269
Las obras seleccionadas	271
Sesiones del ensayo pedagógico	276
Asuntos de un filosofar con niños y niñas	360
APROXIMACIÓN A UNA PEDAGOGÍA DE LA CREATIVIDAD DESDE LA NARRATIVA	365
REFERENCIAS	391

AGRADECIMIENTOS

A mi Dios Todopoderoso.

A David, Ariadna, Annabella, Alfonso, Raziél, Ana Sofía, Diego, Marianh, Victoria, Stephannie y Angélica, constelación de estrellas que con luz propia iluminaron este estudio...

Al maestro Gregorio Valera-Villegas, una convicción filosófica, por presentarme la sabiduría del mundo filosófico y por impulsar mis primeros contactos con la filosofía con niños. Además, una convicción humana... ¡GRACIAS por creer en mí!

A Dewey, por el legado de su pensamiento filosófico y pedagógico.

Al maestro Lipman, fuente de inspiración, por su legado: el Programa (FpN).

A los doctores Walter Kohan y Diego Pineda, fuerzas que dan vida a las experiencias de filosofar con los niños.

A un jurado de lujo: doctores Migdy Chacín, Fernando Garlín, Sebastiana Ponte de Golik, Nidia Tabárez y Luis Delgado, que valoraron y dieron sus valiosos aportes para enriquecer este estudio.

A Mónica Valera, quien realizó las grabaciones de las sesiones.

A mis hijas, por ser parte de mi vida...

A mis amigos, por acompañarme de alguna manera en este camino.

A la Comunidad de Indagación Creativa (CIC), círculo alrededor del cual se congregó el esfuerzo de niños-docente investigadora, para entender solidariamente el punto de vista del otro y descubrir el sentido del mundo a través de la maravillosa aventura de filosofar.

A la UNEFA, fuerza gravitatoria que atrae criaturas de diversos lugares, a los amigos que transitan o transitaron por allí y se brindaron generosamente.

La autora

PRÓLOGO

Un ensayo pedagógico es un dispositivo orientado a la puesta en escena, en el aula escolar, de una experiencia educativa, la cual tiene unos supuestos que pretenden ser mostrados, vividos, interpretados (no contrastados). Tal experiencia tiene un carácter conclusivo-abierto, es decir, se cierra mediante la creación de unos productos que expresen lo vivido en el desarrollo de dicha experiencia y, a la vez, se abre a nuevas experiencias. Las vías de expresión pueden ser la narración escrita, oral o plástica, entre otras.

El libro de María Claret Valero, *Filosofar con niños desde la narrativa*, es precisamente un ensayo pedagógico en el aula del jardín de infantes, en el que se juega a la lectura dramatizada del cuento infantil, a la lectura junto al otro para que sirva de base: al preguntar, desde una perspectiva de la filosofía para niños, a la palabra oral, al dibujo o a los rasgos iniciales de una escritura que apenas balbucea.

De igual modo, *Filosofar con niños desde la narrativa*, es también un ensayo para avivar la creatividad y la imaginación en el *kindergarten* como lugar de encuentro de la maestra jardinera que es María Claret, maestra y pedagoga de una gran sensibilidad, y los pimpollos, los niños en flor, que se abren a la vida.

Es también un ejercicio de reflexión pedagógica para contribuir con una pedagogía otra, acerca de la recepción del relato infantil y de la creatividad en el niño (niña y varón) de este nivel del sistema escolar.

Apostemos a la buena acogida del libro de María Clarett; ella lo ha hecho desde la pasión por su práctica docente en la escuela de los primeros pasos.

Gregorio Valera-Villegas
Profesor de Filosofía de la Educación, UCV y USR.

Aspectos preliminares y metodológicos

Este libro es una adaptación de mi tesis doctoral *Experiencia y creatividad en niños de educación inicial desde la perspectiva del instrumentalismo de Jhon Dewey y la filosofía para niños de Matthew Lipman*, presentada en 2012 para optar al Doctorado en Innovaciones Educativas en la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional (República Bolivariana de Venezuela).

En el escenario de un repensar en la época actual, sometida a los imperativos científico-tecnológicos del sistema globalizador, la productividad y la inclinación general a desconfiar de que la educación verdaderamente pueda llegar a humanizar, abordamos el despliegue del ejercicio de *filosofar con niños*, con el propósito de que el aula de preescolar se convierta en un espacio de experiencia dialógica y reflexiva, mediante la cual la educación adquiera su genuino carácter humanista y se transforme en práctica de libertad, si tomamos en cuenta las restricciones y exclusiones de la filosofía en los currícula de este nivel educativo.

Con esto en mente, pusimos en práctica un ensayo pedagógico que denominamos *Comunidad de Indagación Creativa (CIC)*, en la cual construimos los relatos de unos niños particulares, que nos permitió delinear un universo intersubjetivo. Así, el objeto de estudio pudiera resumirse en la experiencia y creatividad en niños de educación inicial, desde la perspectiva del *Instrumentalismo* de John Dewey, teoría del conocimiento que sustenta la necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento, y la *Filosofía* de Matthew Lipman, tomando en cuenta que el pensamiento filosófico tiene tres modos básicos de habilidades: crítico, creativo y ético.

Por tal razón, creímos conveniente ahondar en propuestas epistemo-teóricas vinculadas a la hermenéutica-filosófica y la fenomenología, porque permiten comprender la realidad de la experiencia en ese escenario. Hemos apostado a la propuesta de una pedagogía de la creatividad desde la narrativa, que enfatiza una relación dialéctica entre el niño y el mundo y no simplemente como la acción pedagógica dirigida de los enfoques cognitivos. Metodológicamente, asumimos la perspectiva del método narrativo, que actualmente representa una alternativa legítima e importante dentro de la investigación social y educativa.

Mirada: aproximación al objeto en estudio

Retoques sucesivos permitieron la construcción del objeto de estudio, con la finalidad de alcanzar una visión relacional de la vida social que nos compete y con ello lograr una nueva mirada, la cual constituyó una verdadera ruptura con nuestros cánones mentales establecidos. Ciertamente esta ruptura epistemológica o el vencimiento de los obstáculos epistemológicos supuso una ruptura con los modos de pensamiento, los conceptos, los métodos del sentido común, del buen sentido ordinario. Ello implicó establecer una manera relacional de pensar, una revolución de la mirada, la ruptura con lo preconstruido y todo lo que en el orden social lo sostiene, superando los límites de una orientación vinculada mecánicamente al estructuralismo, en donde las estructuras u objetos pueden ser captados desde el exterior y sus articulaciones pueden ser observadas y medidas en su materialidad.

Desde esta perspectiva, referimos tres aspectos importantes del objeto en estudio: Ideas de cómo entendemos la infancia,

consideración del lenguaje como experiencia humana y la historia del concepto de creatividad:

Ideas de cómo entendemos la infancia. ¿Qué es la infancia? es, tal vez, la pregunta inicial de toda educación; y ¿qué es la filosofía? es, quizá, la primera pregunta de toda filosofía. La pregunta por la infancia es primera porque la manera — declamada o reforzada— en que será respondida demarcará los sentidos educacionales que se descargarán sobre ella. La pregunta por la filosofía es también importante, en tanto el modo — implícito o explícito— en que se responda demarcará los límites de un pensar que pretenda asumir un carácter específicamente filosófico¹. Por eso, los educadores y los filósofos han tenido que responder estas preguntas alguna vez, aun sabiendo que toda respuesta resultaría insuficiente. Es que, como sabemos, las preguntas más interesantes son imposibles de responder acabadamente o, para decirlo mejor, no sólo se plantean para responderse sino para ser pensadas.

Lo primero que nos viene a la cabeza cuando pensamos en infancia, son niñas y niños. Seres pequeñitos que están dando sus primeros pasos. Niñas y niños ocupan el lugar natural de la infancia. Sin embargo, creemos que la cronología no ayuda suficientemente para delimitar quiénes habitan la infancia. Para profundizar estas consideraciones, resulta importante ir más a fondo en ese primer significado de infancia y mostrar algunas de sus implicaciones y fuerzas que la han tornado tan habitual y natural entre nosotros.

Ahora bien, la idea de que la infancia es la primera etapa de la vida es al menos tan vieja como la propia filosofía y se remonta como mínimo a Platón. Aquí se trata de ocuparse de la infancia por cuestiones de justicia, o mejor, por la falta de

¹ Walter Kohan, *Infancia y filosofía*. Editorial Progreso, S.A. de C. V. México, 2009, p. 13.

justicia en la sociedad. En la concepción de Platón², estudiar cómo se da y cómo se debería dar la educación de la infancia permitirá comprender la génesis de la justicia y de la injusticia en una comunidad política.

Las conclusiones del estudio de Platón son bastante conocidas: será necesaria una educación ideal de la infancia para una sociedad ideal. Habrá que elegir a las mejores naturalezas recién nacidas, las más aptas para gobernar en la visión platónica y educarlas según los modelos más apropiados. En esa perspectiva, la educación tiene una importancia extraordinaria para conducir alguien hasta la excelencia o virtud, tanto que toda educación determina un orden social: una buena educación lleva a un orden justo y una mala educación a un orden injusto (*La República*, II 376 c-d).

Si vivimos en una sociedad injusta es porque no hemos educado como se debe a la infancia, es la conclusión de Platón. Por lo tanto, una reforma de la educación de la infancia es su apuesta para una transformación social. En este sentido, pensamos que la tarea debe comenzar temprano, desde la más tierna edad porque: “El principio de toda obra es lo principal... porque entonces se forma e imprime el tipo que alguien quiere diseminar en cada persona” (*La República*, II, 377 a-b). De modo que, para educar esas tiernas y nobles naturalezas, será necesario tomar cuanto antes todos los cuidados necesarios y definir muy precisa y escrupulosamente los modelos y también los caminos que tendrán que seguir desde el inicio de sus vidas.

2. La Biblioteca Clásica Gredos ofrece buenas traducciones de los otros diálogos de Platón mencionados en este capítulo (*Timeo*, *La República*) y de la *Física* de Aristóteles. La Editora Colihue de Buenos Aires acaba de publicar una excelente edición comentada del *Timeo* y la editora Biblos, de la misma ciudad, una excelente versión de la *Física* de Aristóteles. La editorial Losada ha hecho lo propio con el *Banquete*. La Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA) ha publicado una muy buena traducción de *La República* y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha publicado una edición bilingüe.

Por tal razón, deben ser cuidados todos los detalles de su educación; además, habrá una cuidadosa selección de los textos que los formarán: los pondremos en contacto con mitos, relatos e historias que no corrompan su naturaleza, para que puedan llegar a ser los adultos que queremos que sean. También por eso, Platón considera que los niños no deben ser dejados libres hasta que sea cultivado “lo que ellos tienen de mejor” (*La República*, IX, 590e-591a). Después, cuando ellos se conviertan en reyes-filósofos, desde el gobierno de la polis, “educarán” a todos los otros habitantes.

El concepto de infancia que se desprende de estos pasajes es nítido. La infancia es una etapa de la vida, la primera, el comienzo, que adquiere sentido en función de su proyección en el tiempo: el ser humano está pensado como un ser en desarrollo, en una relación de continuidad entre el pasado, el presente y el futuro. Allí, la intervención educacional tiene un papel preponderante en esa línea continua. Ella se torna deseable y necesaria en la medida en que los niños no tienen un ser definido: son, sobre todo, posibilidad, potencialidad; serán lo que el proceso de formación haga de ellos. Así, la educación tendrá la marca de una normativa estética, ética y política, instaurada por los legisladores, para el bien de los que actualmente “habitan la infancia”, para asegurar su futuro, para hacerlos partícipes de un mundo más bello, más justo, mejor. En definitiva, la infancia es el material de los sueños políticos a realizar. La educación es el instrumento ideal para realizar tales sueños y la formación de la infancia es el camino para la transformación social.

Estas imágenes de *La República* se plasmaron históricamente en un paradigma que entiende la educación como formación de la infancia. ¿Para qué educar? Pues, para formar la in-

fancia. ¿Y para qué formar la infancia? Para fabricar mejores personas y con ellas tener una sociedad mejor. Pueden cambiar muchas cosas, desde la valorización que se da a la infancia, el lugar que se le otorga para pensar los caminos de su educación, pero nuestra tradición ha sido muy incisiva al pensar esa relación y este paradigma ocupa un papel protagónico en muchos dispositivos contemporáneos. También ha influido fuertemente en los discursos pedagógicos la idea de que la formación de la infancia se dará plasmando ciertos ideales en los niños, o de forma más general en los otros, los que todavía no están educados, los que precisamos equipar adecuadamente para insertarse en el mundo en que vivimos.

Esos discursos tienen en común el pensar, el bien, la transformación social a partir de la formación individual, con vistas en un ideal universal de bien común. Esta forma de entender la educación supone que los niños deben dejar de serlo para ser los adultos que nosotros no somos y queremos que ellos lleguen a ser (en el caso de Platón, filósofos concedores del *Bien* y, como tales, legítimos gobernantes de una polis justa; más contemporáneamente, ciudadanos responsables, democráticos, tolerantes). Este paradigma significa, en otras palabras, que educar es trabajar para que alguien deje de ser lo que es, para ser lo que otro —el educador, la sociedad— quiere que él sea.

Ciertamente, esta concepción de infancia es exitosa y popular. Las diversas ciencias “psi” desarrolladas durante el siglo XX contribuyeron para hacer de esa infancia cronológica un objeto privilegiado de estudio que sería fuente científica de los dispositivos pedagógicos para educarla.

En todo caso, los saberes producidos sobre la infancia permitirían un mejor conocimiento del mundo infantil y a partir

de ese conocimiento sería posible una mejor educación de la infancia. Aún hoy es la visión dominante cuando se piensa en la educación infantil.

Por otra parte, entre los griegos, Heráclito³, un siglo antes de Platón, también parece afirmar algunos rasgos de esa concepción de infancia en algunos fragmentos, en los que la relación entre un niño y un adulto es análoga a la relación entre un animal y un ser humano o entre un ser humano y la divinidad. Es decir, el niño sería un inferior frente al adulto, así como el animal es inferior al ser humano y los seres humanos son inferiores a la divinidad.

Sin embargo, vamos a detenernos un poco en las palabras que los griegos tenían para expresar la temporalidad, porque la infancia es también una palabra que está asociada a la temporalidad y el modo en que pensemos la temporalidad de alguna manera afecta al modo en que pensamos la infancia.

Los antiguos griegos tenían varias palabras para decir y pensar el tiempo. Una de ellas es *chrónos*, que designa la continuidad de un tiempo sucesivo. Algunas décadas después, Aristóteles, define *chrónos* más terrenalmente como “el número del movimiento según el antes y el después” (*Física*, IV, 220a). El tiempo como *chrónos* es, en ambas concepciones, la suma del pasado, del presente y del futuro, siendo el presente un límite entre el tiempo que ya fue y que no es más

3. Hay varias ediciones de calidad de los fragmentos de Heráclito en castellano. Como de todos los griegos antiguos, una buena recomendación es la traducción que ofrece la Biblioteca Clásica Gredos. En el caso de Heráclito, sus fragmentos están incluidos en el tomo I del volumen publicado como *Los filósofos presocráticos*. (Madrid: Gredos, varias ediciones) que tiene, además de la traducción de los fragmentos, comentarios e interpretación de los mismos. En América Latina se han publicado también varias ediciones de los fragmentos de Heráclito, entre ellas en el libro del italiano R. Mondolfo (*Heráclito*; México: Siglo XXI, 1980).

(el pasado) y el tiempo que todavía no fue y, por lo tanto, tampoco es, aunque vaya a ser (el futuro). En esta concepción, el ser del tiempo es un límite entre lo que ya fue, y lo que todavía no es.

Otra palabra para designar el tiempo entre los antiguos griegos es *kairós*, que significa “medida”, “proporción”, y, en relación con el tiempo, “momento crítico”, “temporada”, “oportunidad”; y una tercera palabra, *aión*, la misma que Platón usa para referirse a la eternidad en el citado pasaje del *Timeo*; en sus usos más antiguos, *aión* designa la intensidad del tiempo de la vida humana, un destino, una duración, una temporalidad no numerable ni sucesiva, sino intensiva.

Así, desde esta perspectiva podemos comprender la infancia desde tres connotaciones al referirnos al tiempo: La primera de ellas, *chrónos*, se refiere al desarrollo, al tiempo lineal, secuencial y numérico del que se encarga, por ejemplo, la psicología genética experimental con sus respectivos estadios. La segunda es el *aión*; esta instancia del tiempo se refiere a la experiencia, al devenir, es aquella que irrumpe sobre lo establecido, la que da paso a la expresión de la subjetividad. La tercera es el *kairós*, que constituye el tiempo de la oportunidad, y en la cual reina la infancia.

Heráclito, que daba sentidos muy diferentes a las mismas palabras, también parece afirmar otra tradición para la infancia al asociarla al juego como metáfora del poder de un tiempo (*aión*, fragmento 52) no cronológico: hay un tiempo, no numerable, no secuencial, intensivo, que es un reino infantil.

Y se afirma que al niño pertenece un poder como el de un rey; como si el niño fuera en cierta medida un rey del tiem-

po, de un tiempo que por cierto no es el tiempo cronológico que aglutina pasado, presente y futuro.

Evidentemente, este niño es diferente de ese niño débil de los primeros años de la vida, el que habla poco frente al adulto, el que es en relación con el adulto como éste es frente a la divinidad, sino el propio tiempo que domina la vida humana, que marca una dimensión de la temporalidad intensiva, más allá de la cronología que hace al niño primero, en el sentido de inferior, menor.

Aquí el niño es primero en el sentido de más poderoso, más próximo, más igual. Heráclito, en otros fragmentos, distingue entre dos tipos de existencia humana. Llama a esas dos posibilidades con diversos nombres; por ejemplo, los despiertos y los dormidos, los atentos y los desatentos. Lo que sugiere este pensamiento es que, al menos en un sentido de la temporalidad, los niños están más despiertos y atentos, y son por lo tanto más poderosos que los adultos.

En el fragmento 52 afirma la potencia de la temporalidad de la infancia y en otros señala marcas infantiles, como la espontaneidad, la ingenuidad, la inmoralidad (en el sentido de estar más acá, o más allá, abarcando el bien y el mal, lo justo y lo injusto, lo bello y no bello, como dice en el fragmento 102) para vivir. En todo caso, la infancia, a diferencia de la adultez, es para Heráclito un modo de enfrentar con más oportunidad las contradicciones que hacen parte de lo humano: ver lo no visible, pensar lo no pensable, esperar lo inesperable (fragmento 18).

Por cierto que, en su sentido histórico o genealógico, cada época o cada sociedad tiene una experiencia o un sentimiento específico de infancia. De este modo, la temporalidad

de la infancia se vuelve una cuestión de espacio y de polis, política, como ya vimos que lo anunciaba claramente Platón. Con todo, interesa también notar una infancia en cierto modo atemporal, una experiencia de lo infantil, la infancia como un acontecimiento que atraviesa las diversas infancias constituidas histórica y socialmente en cada comunidad política de sentido y de las que se han trazado ya tantas historias sociales. En otras palabras, hay también algo de infantil, intempestivo, que no podemos dejar de ver y de pensar, que da sentido a la historia genealógica, que ella misma no consigue explicar.

Hay una infancia, acontecimiento que atraviesa la historia social de la infancia. Esa infancia también es política, como ya lo sugería Heráclito, pero de un orden político diferente de la política que vigoriza en los estados de derecho. Vemos que el reino del tiempo *aiónico* es una fuerza infantil. Así muestra que la infancia, más que una etapa de la vida, es una posibilidad, una potencia, una fuerza vital, un modo de la experiencia humana del mundo.

De este modo, la infancia puede ser entendida como algo diferente de una etapa, una fase numerable o cuantificable de la vida humana. En el reino infantil, que es el tiempo *aiónico*, no hay sucesión ni sucesión consecutiva como en el tiempo cronológico, sino la intensidad de una duración.

Para proseguir, buscaremos aquí la compañía del pensador francés contemporáneo Lyotard⁴, quien da singular atención a la infancia, no se limita a la historia y establece una fuerte conexión entre literatura e infancia. De acuerdo con la pers-

4. J. F. Lyotard tiene varios trabajos sobre la infancia o al menos donde ofrece intervenciones profundas sobre ella. Además de su clásico: *La postmodernidad explicada a los niños*, importa aquí su *Lecturas de infancia* (Buenos Aires: EUDEBA, 1997), donde ofrece sus lecturas de Joyce, Kafka, Arendt, Sartre, Valery y Freud.

pectiva de Lyotard, la infancia, antes que una fase en la que se adquiere la palabra, es, sobre todo, un estado latente que habita todas las palabras pronunciadas, las de los seres humanos de todas las edades.

Lyotard encuentra en el realismo de Hannah Arendt y en su crítica al totalitarismo el enigma de algo para lo cual la tradición no tiene respuesta: el enigma de la infancia. La pregunta latente, imposible de no hacer y que Lyotard también se formula, es si del nacimiento de la infancia, de esa vocación por los comienzos que nos acompaña toda la vida, de la capacidad de juzgar que toda educación debería fortalecer, es posible una alternativa al sistema.

En los análisis de Deleuze, las implicaciones ontológicas y políticas de otra concepción de la infancia están también explícitas. Como Lyotard, Deleuze⁵ establece una relación próxima entre infancia y literatura: sugiere que la tarea del escritor no es la de hacer biografía sino de restaurar la infancia del mundo. La escritura es amiga de la infancia cuando no se fija en la temporalidad cronológica de una historia de vida, sino cuando permite al escritor devenir niño a través del acto de escritura y, en ese acto, restaurar un mundo impensado.

Así, Deleuze se inscribe también en esa tradición que distingue distintos modos de la temporalidad. Importa de modo especial para nuestro estudio su distinción entre, de un lado, el devenir y, del otro, la historia. La historia no pertenece al mismo campo que la experiencia, sino que es el conjunto

5. Los escritos de Deleuze sobre la escritura están dispersos entre *Mil mesetas* (Con F. Guattari; Valencia: Pretextos, 1987), *Crítica y clínica* (Barcelona: Anagrama, 1999) y *Conversaciones* (Valencia: Pretextos, 1992). También puede asistirse con provecho la letra "e como infancia" de su abecedario (con Claire Parnet, París: Montap Montaparnasse, 1996, DVD).

de condiciones de una experiencia y de un acontecimiento que, en sí mismos, tienen lugar fuera de la historia. La historia es la sucesión de efectos de una experiencia o un acontecimiento, pero no se puede confundir con ellos, como si la experiencia fuera un otro de la historia. De esta manera, de un lado están las condiciones y los efectos; del otro lado, el acontecimiento mismo, la creación. De un lado, entonces, está lo continuo y sucesivo: la historia, *chrónos*, las contradicciones y las mayorías; del otro lado, lo discontinuo: el devenir, *aión*, las líneas de fuga y las minorías. Una experiencia, un acontecimiento, interrumpen la historia, la revolucionan, crean una nueva historia, un nuevo inicio, devenires infantiles para ella.

De modo que para Deleuze hay dos líneas temporales: la línea de la sucesión en la historia y líneas del devenir que atraviesan, interrumpen y discontinúan esa(s) línea(s) de la historia. Por eso, el devenir, el acontecimiento (acontecer) y la experiencia (experienciar) son verbos en infinitivo y no conjugados o sustantivos. Por ello, la infancia como acontecimiento es propiamente un devenir-niño, un infantil.

De tal manera, las distinciones entre historia y devenir y entre *chrónos* y *aión* son paralelas a la distinción entre macro y micropolítica. En cierto sentido, hay dos infancias. Una es la infancia mayoritaria, la de la continuidad cronológica, de la historia, de las etapas del desarrollo, de las mayorías y de los efectos: es la infancia en su sentido más inmediato y habitual en lo que acostumbramos llamar de “tradición occidental”, aquella que es educada en conformidad con los modelos de la formación. Según vimos, esa infancia es comprendida como primera etapa de una vida marcada por el tiempo de la progresión secuencial: somos primero bebés, después

niños, adolescentes, jóvenes, adultos, ancianos. Ella ocupa una serie de espacios molares: las políticas públicas, los estatutos, los parámetros de la educación infantil, las escuelas, las casas para menores. Y hay toda una serie de dispositivos sociales, culturales, económicos en este espacio molar de la infancia.

Existe también otra infancia, que habita otras temporalidades, otras líneas, infancia minoritaria. Infancia afirmada como experiencia, como acontecimiento, como ruptura de la historia, como revolución, como resistencia y como creación. Infancia que atraviesa e interrumpe la historia, que se encuentra en devenires minoritarios, en líneas de fuga, en detalles; infancia que resiste los movimientos concéntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes y totalitarios: infancia que se torna posible sólo en los espacios en que no se fija lo que alguien puede o debe ser, en que no se anticipa la experiencia del otro. Espacios propicios para esas infancias son aquellos en que no hay lugar para los estigmas, los rótulos, los puntos fijos.

Realmente, ambas infancias nos atraviesan, una y otra infancia no son excluyentes. Las líneas se tocan, se cruzan, se enredan, se confunden. También es importante explicitar que no nos anima la condenación de una y la mistificación o idealización de la otra. No se trata de establecer condenas o inocencias. No se trata, tampoco, de decir cómo hay que educar a la infancia. La distinción que estamos trazando entre dos infancias, inspirados en algunas ideas de Deleuze, no es normativa, sino ontológica y política.

Lo que está en juego no es afirmar lo que debe ser la infancia (y, con ella, el tiempo, la historia, la educación, la política), sino mostrar la multiplicidad que hay latente en lo que se

presenta muchas veces como unitario, esto es, lo que puede ser (en el sentido de la potencia, no de la mera posibilidad), lo que es. Así, la infancia, que aun bajo el discurso de la pluralidad, de la diversidad y del multiculturalismo presupone en verdad una concepción única del tiempo, la historia, la política, contiene en verdad más de una infancia, y con ella, más de un tiempo, una historia y una política. La infancia que se sabe unificadora afirma la fuerza de lo mismo, del centro, del todo; la otra, la diferencia, el afuera, lo singular. Una lleva a consolidar, unificar y conservar; la otra a irrumpir, diversificar y revolucionar.

En este campo conceptual, Deleuze ha propuesto el concepto de devenir-niño, que nos puede ayudar a explicitar más todavía las diferentes infancias. Como acabamos de ver, el devenir instaaura otra temporalidad, que no es la de la historia. Por esa razón, devenir no es imitar, asimilarse, hacer como un modelo, volverse o tornarse otra cosa en un tiempo sucesivo. Devenir-niño no es volverse un niño, infantilizarse, ni siquiera retroceder a la propia infancia cronológica. Devenir es encontrarse con una cierta intensidad. Devenir-niño es la infancia como intensidad, un situarse intensivamente en el mundo; un salir siempre de “su” lugar y situarse en otros, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, presente o futuro; algo sin temporalidad cronológica, más con geografía, intensidad y dirección propia. Un devenir es algo “siempre contemporáneo”, creación cosmológica: un mundo que explota y explosión de mundo.

Por consiguiente, y por experiencia, podemos decir que los devenires son siempre minoritarios y andan en paralelo: devenir-intenso, devenir-imperceptible. Lo que los distintos devenires tienen en común es que se oponen a los modelos

y a las formas dominantes: marcan líneas de fuga a transitar, intensidades inexploradas: son una invitación abierta a las potencias latentes del mundo que habitamos.

Otra expresión que Deleuze utiliza para expresar esa otra forma de infancia, es la de bloque de infancia, es la infancia que crea, la infancia del artista, creadora, incorruptible, consistente, compacta. En común con el devenir-niño, los bloques de infancia disocian la infancia de los años que alguien tiene, la etapa de la vida que transita, la forma corporal específica que viste. Deleuze afirma que los niños obtienen sus fuerzas del devenir molecular que hacen pasar entre las edades, y que saber envejecer no es mantenerse joven, sino extraer los flujos que constituyen la juventud de cada edad.

Tenemos, pues, que en esta línea de pensamiento, devenir-niño es, así, una fuerza que extrae de la edad que se tiene, del cuerpo que se es, sin importar los años que marcan los documentos, los flujos y las partículas que dan lugar a una “involución creadora”, a “nupcias anti-naturaleza”, a una fuerza que no se espera, que irrumpe, sin ser invitada o anticipada.

Consideración del lenguaje como experiencia humana. El ser humano es, pues, muchas cosas juntas, como hemos visto; entre ellas, una fundamental, ser de lenguaje. Mejor aún, simbólico y lingüístico, y no exclusivamente racional, como comúnmente se le ha definido. De tal manera, que esta lingüisticidad como condición le permitirá usar el lenguaje para manifestar su experiencia; a través de ella él expresa su identidad y su diferencia, e impregna el modo de estar en el mundo como sujeto histórico⁶.

6. Valera-Villegas, Gregorio. ¿Filosofía en la escuela? Formación, pensamiento e infancia. En Gregorio Valera-Villegas, Gladys Madriz y Arleny Carpio (Comps). *La Filosofía como experiencia del pensar*. Caracas: CIPOST, 2008, p. 23.

Diversos autores, han escrito sobre la experiencia humana de lenguaje, sus diversas formas, manifestación y los elementos comunes: el lenguaje como una realidad y una experiencia esencialmente humana. Así vemos que cada autor ha orientado su propuesta partiendo de una determinada noción del mundo y manera de comprender la realidad.

Por su parte, la filosofía del lenguaje es considerada una rama de la filosofía que estudia el lenguaje. Es filosofía en cuanto que estudia fenómenos tales como el significado, la verdad, el uso del lenguaje (también llamado “pragmática”), el aprendizaje y la creación del lenguaje, el entendimiento del lenguaje, el pensamiento, la experiencia, la comunicación, la interpretación y la traducción, desde un punto de vista lingüístico.

Los lingüistas se han centrado, casi siempre, en el análisis del sistema lingüístico, con sus formas, niveles y funciones, mientras que la preocupación de los filósofos del lenguaje fue más profunda o abstracta, interesándose por cuestiones tales como las relaciones entre el lenguaje y el mundo, esto es, entre lo lingüístico y lo extralingüístico, o entre el lenguaje y el pensamiento. De los temas preferidos por la filosofía del lenguaje, merecen ser destacados el estudio del origen del lenguaje, la simbolización del lenguaje (lenguaje artificial) y, sobre todo, la actividad lingüística en su globalidad, y la semántica en particular, la cual en la “filosofía del lenguaje” aborda las designaciones y la llamada semántica veritativa. Ambas son las concepciones prearistotélicas del lenguaje: naturalismo y convencionalismo. Por su parte, el naturalismo apuesta por la postura de la mimesis, en la que el lenguaje (componentes lingüísticos y ontológicos) ofrece un reflejo fiel de la realidad, y por tanto constituye un méto-

do heurístico para alcanzar el conocimiento de la realidad, y el convencionalismo niega una conexión directa de tal forma que la utilización de los nombres es por convención social. Niega pues la capacidad del lenguaje de ofrecer un reflejo fiel de la realidad.

Asimismo, el significado es un concepto fundamental para la filosofía del lenguaje. El concepto es mirado desde un punto de vista netamente filosófico y a veces psicológico. Por lo general, no se estudia lo que palabras individuales u oraciones puedan significar. Así entonces, con respecto al significado, han surgido las siguientes preguntas: ¿Cuál es la naturaleza del significado?, ¿Qué significa la palabra “significado”?, ¿Cuál es la razón por la cual las expresiones tienen los significados que tienen y no otros?, ¿Qué expresiones tienen el mismo significado que otras y por qué?, ¿Cómo es posible componer las oraciones en “todo” con sentido?, ¿Tienen las partes de una oración sentido?, ¿Cómo pueden los significados de las palabras ser conocidos por los hombres?

En una temática parecida, surge el fenómeno de la verdad y su relación con el significado. Más que estudiar qué oraciones son actualmente verdaderas, esta rama de la filosofía estudia qué tipo de significados pueden ser verdaderos o falsos. Así, entonces, pueden surgir preguntas tales como: ¿Qué significa que una oración sea verdadera?, ¿Pueden oraciones sin sentido ser verdaderas o falsas?, ¿Pueden ser verdaderas o falsas las oraciones que se refieren a cosas que no existen?, ¿Son las oraciones las que son verdaderas o falsas, o es el uso de estas el que determina su valor de verdad?

Con respecto al uso del lenguaje, en un área de la lingüística llamada pragmática, pueden surgir preguntas tales como: ¿Qué es lo que en realidad hacemos con el lenguaje?, ¿Cómo

es que lo usamos socialmente?, ¿Cómo se relaciona el lenguaje con el mundo?, ¿Cuál es el propósito del lenguaje?

Ahora bien, referente al aprendizaje y creación del lenguaje, cabe preguntarse, entre otras cosas: ¿Es posible tener algún tipo de pensamientos sin tener vocabulario?, ¿Qué tipos de pensamientos necesitan vocabulario para existir?, ¿Cuál es la influencia del lenguaje y el vocabulario en el conocimiento del mundo?, ¿Puede alguien pensar sin usar el lenguaje?

Tocando el tema del pensamiento y la mente, también nos preguntamos: ¿Cómo se relaciona el lenguaje con la mente del emisor y la del receptor?, ¿Cómo se relaciona el lenguaje con el mundo?, ¿Cómo construye nuestra realidad el lenguaje?

Así pues, la filosofía del lenguaje es parte vital de una filosofía en general, debido a que puede determinar noción de experiencia y la existencia del sujeto, así como también la noción de uno mismo. Filósofos importantes del lenguaje, como Frege, Russell, Whithead, Wittgenstein, Humboldt, Morris, Gadamer, John L. Austin y Mijaíl Bajtín, no se preocuparon por el significado individual de una palabra u oración. Pues el diccionario más cercano o la enciclopedia pueden resolver el problema sobre el significado de las palabras, y cómo hablar correctamente un lenguaje, al saber cuál es el significado de la mayoría de las oraciones.

Podemos ver que lo que más les interesa a los filósofos es la pregunta: ¿Qué significado tiene una expresión que quiere decir alguna cosa?, ¿Por qué las expresiones tienen el significado que tienen?, ¿Qué expresiones tienen el mismo significado que otras expresiones y por qué?, ¿Cómo puede conocerse el significado?, y la pregunta más básica: ¿Qué se quiere decir cuando usamos el término significar?

En la misma línea, los filósofos se maravillan sobre las relaciones entre el significado y la verdad. Los filósofos están menos interesados en conocer qué oraciones son realmente verdad, y más en qué tipos de significados pueden ser falsos y cuales verdaderos. Algunos ejemplos sobre las preguntas orientadas a la verdad que los filósofos del lenguaje se hacen, incluyen: ¿Pueden oraciones sin significado ser verdaderas o falsas? ¿Qué ocurre con oraciones sobre cosas que no existen? ¿Son las oraciones las verdaderas o falsas o es el uso de las oraciones lo que las hace tales?

Aquí, el lenguaje y la verdad son importantes no solo porque son usados en nuestra vida diaria, sino porque el lenguaje forma el desarrollo humano desde la primera infancia y continúa hasta la muerte. El conocimiento en sí mismo se entrelaza con el lenguaje. Nociones de sí mismo, la experiencia y la existencia pueden depender enteramente de cómo el lenguaje es usado y es aprendido a través del lenguaje.

El mismo tema del aprendizaje del lenguaje nos lleva a preguntas interesantes: ¿Es posible tener pensamientos sin tener lenguaje?, ¿Qué tipos de pensamiento se necesitan para que el lenguaje ocurra?, ¿Cuánto influye el lenguaje en el conocimiento del mundo y cómo actúa en él?, ¿Se puede, de algún modo, razonar sin el uso del lenguaje?...

Ello, nos conduce a inferir que la filosofía del lenguaje es importante por todas las razones arriba mencionadas, y también porque es inseparable de cómo uno piensa y vive. La gente, en general, tiene un conjunto de conceptos vitales, los cuales están conectados con signos y símbolos, incluyendo todas las palabras (símbolos): objetos, amor, bueno, Dios, masculino, femenino, arte. Incorporando significado, cada uno ha formado una visión del universo y cómo ellas —las palabras— tienen un significado dentro de él.

Así, hemos descubierto el lenguaje con su dimensión cultural, social, comunicativa y ética. La temática del lenguaje en el planteamiento filosófico de Gadamer⁷ discípulo de Martín Heidegger, es uno de los temas menos comprendidos de su hermenéutica filosófica. Sin embargo, en la última sección de *Verdad y método*⁸, introduce dicha problemática bajo el rótulo de “El lenguaje como hilo conductor del giro ontológico de la hermenéutica”. En esta obra, Gadamer considera que el lenguaje es la esencia del ser humano y como tal, es el medio a través del cual es posible que la comprensión tenga lugar en el ser humano, es más, todo lo que puede ser comprendido es lenguaje. Podemos ver que, para Gadamer, el mundo es constituido lingüísticamente y no puede existir nada más allá del lenguaje. Ello abre una reflexión que nos conduce a asumir el lenguaje como el auténtico médium de nuestro ser con el mundo y de toda experiencia hermenéutica.

No obstante, sólo una vez entendido el “fenómeno de la comprensión” como aquello que atañe a toda nuestra experiencia del mundo y praxis vital, se estará en condiciones de redescubrir el carácter lingüístico y la estructura dialógica que lo caracterizan. Ahora bien, este redescubrir el carácter lingüístico del fenómeno de la comprensión supone al mismo tiempo emanciparnos de la visión instrumental del lenguaje, así como de la predominancia de la lógica del enunciado, dominantes en la tradición filosófica occidental.

7. Hans Georg Gadamer nació en Marburgo el 11 de febrero de 1900. Después de haberse interesado por la filología griega y alemana, en 1922 obtuvo el doctorado en Filosofía en Marburgo con Natorp, filósofo de orientación neokantiana. En 1923 se trasladó a Friburgo, donde siguió las lecciones de Husserl, Heidegger, Friedländer (filólogo), R. Otto y R. Bultmann (teólogo). En 1929 consiguió la habilitación en Filosofía bajo la dirección de Heidegger. Posteriormente fue profesor en Marburgo, Kiel, Danzig, Leipzig, Franckfurt y Heidelberg. *Verdad y método* es fruto de los trabajos realizados en Heidelberg entre 1949 y 1959, y constituye sin duda la obra más sistemática y personal de Gadamer.

8. Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme. En adelante, VM. 1977.

Tradición que Gadamer cuestiona por haber vivido desde Platón y con la única excepción de San Agustín, en un tenaz olvido del lenguaje como médium de toda experiencia hermenéutica. Todo ello, sin duda, en favor de una concepción del lenguaje visto desde la totalidad de nuestra conducta en el mundo, que, como lo señala Gadamer, “es a la vez un vivir en diálogo”⁹.

Como puede verse entonces, Gadamer se inscribe de partida en una concepción ontológica del lenguaje, entendido éste tanto como: “el medio universal en el que se realiza la comprensión misma”¹⁰, como “el horizonte y el medio en el que se realiza el acuerdo entre los interlocutores y el consenso sobre las cosas”¹¹. Lo que significa que tanto la experiencia hermenéutica como el lenguaje mismo son entendidos desde el modelo de la conversación. De este modo, la comprensión es algo que ocurre siempre de forma lingüística, en el sentido de que comprender no es algo distinto del hablar de la cosa misma y ponerse de acuerdo sobre algo. De lo que resulta a su vez que el lenguaje es, él mismo, comprensión e interpretación en la medida en que vive de la unidad interna de pensar y hablar.

Del campo amplio de las reflexiones que abre esta problemática se destaca la idea de que el lenguaje no es ni el objeto ni el sujeto de la experiencia hermenéutica, sino más bien el lugar, el médium donde se conectan y conjugan el hombre y el mundo o, en otros términos, donde se da la apertura del ser humano a la verdad y al sentido de las cosas y de los otros. En este sentido, el lenguaje no es un médium vacío en

9. Gadamer, Hans-Georg, “Lenguaje y comprensión” (1970), en: *Verdad y método II*, Salamanca: Sígueme, En adelante, VM II. 1998, p. 194.

10. Gadamer, Hans-Georg, “Europa y la ‘oikoumene’”, en: *El giro hermenéutico*, Madrid: Cátedra, 1998, p. 222.

11. *Ibidem*, pp. 461-462.

el que se encuentre lo uno o lo otro, sino la suma de todo lo que puede encontrarse con nosotros. Es decir, este vivir en el lenguaje significa, para Gadamer, “moverse en el lenguaje sobre algo y en el lenguaje encontrarse con alguien”¹².

Queremos con ello significar que en Hans-Georg Gadamer hemos conseguido una de las síntesis más interesantes con un aporte que no sólo pretende ofrecer una técnica de abordar el trabajo intelectual interpretativo del lenguaje escrito, sino como una verdadera gnoseología pedagógica que permite entender al hombre en su totalidad, por medio de la experiencia del lenguaje y la interpretación como inherente a la persona.

La singular forma ontológica que ofrece Gadamer en su hermenéutica permite comprender aún más al niño, en su experiencia constructiva de su realidad y de su conocimiento; por ello el enorme interés pedagógico que ha despertado en la investigadora.

Realmente, es una breve síntesis sobre lo que este autor contemporáneo de gran relevancia aporta a la filosofía, pero nos abre una intuición de lo que puede ser su enorme aporte a la pedagogía, pues su manera de comprender al hombre y de explicar su experiencia de conocimiento va muy en línea con las nuevas propuestas didácticas y curriculares.

Ahora bien, desde el punto de vista de la hermenéutica filosófica, nos refiere a una de los sentidos de la palabra hermenéutica, como es *traducir*¹³. La enseñanza del filosofar vista como traducción —en tanto ejercicio hermenéutico— va más

12. Gadamer, Hans-Georg, “La herencia de Hegel” (1980), en: *Antología*, Salamanca: Sígueme, 2001, pp. 316- 317.

13. La traducción es una manifestación especial del proceso hermenéutico básico que es el comprender. Otro de los sentidos de la hermenéutica está en el querer decir, expresar y a la manera de cómo se hace, estilo, forma, e interpretar una pieza musical, montar una obra de teatro.

allá de una metodología, porque involucraría asumir una forma de estar en el mundo y de cómo a través de la experiencia vivida interpretamos lo que pasa, lo que nos rodea, la relación con el otro, los problemas, los discursos.

De allí, pues, que la enseñanza del filosofar puede asimismo tomar como herramienta para diseñar dispositivos pedagógicos filosóficos al círculo hermenéutico. De este modo, aquello sometido a una hermenéutica entra en una serie de círculos constituidos de diferentes partes, en una interacción dialéctica todo-parte, parte-todo. Ello presupone: lo dialógico, los conocimientos previos sobre el asunto o problema, antes de dar inicio a un proceso de comprensión. Es evidente que la formulación de la pregunta y la elección del asunto de referencia constituyen en sí mismos, un proceso hermenéutico. Se trata, entonces, de una forma particular de mediación en el cual, el niño o la niña, en este caso, haga propio lo extraño, para que pueda incorporarlo a su conocimiento y comportamiento. En otras palabras, la enseñanza representa el desafío de alcanzar la traducción de problemas comunes a problemas filosóficos, y también el proceso de traducción de problemas filosóficos a la experiencia del niño o la niña.

Por consiguiente, y ante lo expuesto, filosofar entendido como traducción y desplegada mediante el establecimiento de dispositivos con base en círculos hermenéuticos, supondrá internalizar la idea por parte de los sujetos de filosofía involucrados (docente y niños), que tanto la tradición filosófica como los prejuicios filosóficos deben ser violados. Como diría Skliar, siguiendo de alguna manera a Derrida y a Deleuze, ser infieles a esa tradición y esos prejuicios para atreverse a pensar de una forma otra¹⁴.

14. Skliar nos pregunta en su libro si podemos ser infieles con la herencia. Y luego agrega: "Se da como supuesto, además, que la herencia es aquello que puede ser interpretado de formas diferentes, aquello que, de hecho, puede ser traducido cada vez de modo inverso..." (Skliar, Carlos, *La educación (qué es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007, p. 29.

Por ello, el docente será un traductor en la medida en que no limite su práctica docente a una repetición mecánica y fiel de los contenidos de un programa, sino que se abra a un proceso de traducción que permita una apropiación, reinterpretación y recreación de problemas y asuntos filosóficos por parte del educando, para hacer suyo, por sí mismo, lo que antes le era extraño.

Así, en el marco de este propósito, hallamos en el paradigma conversacional de impronta gadameriana una fuente importante de inspiración para una aproximación al lenguaje, que nos permitió captar el potencial positivo de la diversidad y, al mismo tiempo, repensar la educación como el ámbito llamado a desplegar las virtualidades de la lingüística del ser del niño y la niña en el mundo.

Historia del concepto de creatividad. Siguiendo en línea de un repensar la educación, abordamos la historia de la estética, que no ha sido la trasmisión de una generación a otra de las mismas definiciones y teorías; ambas se han ido formando de modo gradual y han sufrido alteraciones. Las opiniones actuales referentes a la belleza y al arte, la forma y la *creatividad* son los resultados de muchos intentos sucesivos, realizados desde diferentes puntos de vista, por métodos diferentes. Las múltiples consideraciones han complicado estos intentos sucesivos: los conceptos que pertenecen al conjunto inicial no han sido fáciles de reconciliar con ideas posteriores. Por otra parte, los conceptos que gradualmente entran a formar parte de la estética se han derivado de una variedad de campos: de la filosofía, de los estudios de los artistas, de la crítica artística y literaria y del lenguaje ordinario; y en campos diferentes la misma expresión ha tenido a menudo un sentido diferente. Notables personalidades, entre escrito-

res, artistas y eruditos, han marcado los conceptos con sus personalidades, diferenciándose considerablemente entre sí. Es así como a través de los años se ha alterado el sentido de las expresiones. Los cambios han sido suaves pero constantes, y a través de milenios han hecho que cambie totalmente el sentido de las antiguas expresiones.

En Grecia, en Roma y en la Edad Media, incluso en una época tan tardía como los comienzos de la época moderna, en la época del Renacimiento, significaba destreza, a saber, la destreza que se requería para construir un objeto, una casa, una estatua, un barco, el armazón de una cama, un recipiente, una prenda de vestir, y además la destreza que se requería para mandar también un ejército, para dominar una audiencia. Todas estas destrezas se denominaban artes: el arte del arquitecto, del escultor, del alfarero, del sastre, del estratega, del geómetra, del retórico. Además, una destreza se basaba en el conocimiento de unas reglas, y por tanto no existía ningún tipo de arte sin reglas, sin preceptos: el arte del arquitecto tiene sus reglas, diferentes de las del escultor, del alfarero, del geómetra y del general. De este modo, el concepto de regla se incorporó al concepto de arte, a su definición. De tal manera, que hacer algo que no se atuviera a unas reglas, algo que fuera sencillamente producto de la inspiración o de la fantasía, no se trataba de arte para los antiguos o para los escolásticos: se trataba de la antítesis del arte.

El arte, tal y como se entendía en la Antigüedad y en la Edad Media, tenía por tanto un ámbito considerablemente más amplio de lo que tiene hoy día. No sólo podían considerarse arte la pintura y la sastrería, sino también la gramática y la lógica en cuanto son conjuntos de reglas, tipos de habilidades. De este modo, el arte tuvo en un tiempo un campo mu-

cho más amplio: era más amplio porque incluía no sólo los oficios manuales, sino también las ciencias.

Podemos ver que aquello que vinculaba las bellas artes con las artesanías impresionó más a los antiguos y a los escolásticos que lo que las separaba; nunca dividieron las artes en bellas artes y artesanías. En su lugar, las dividieron según su práctica requiriese sólo un esfuerzo mental o también uno físico. A las artes del primer tipo los antiguos las denominaron *liberales* o liberadas, y a las segundas *vulgares* o comunes; la Edad Media denominó las segundas como artes mecánicas. Estas dos clases de artes no se encontraban separadas simplemente, sino que se valoraban de forma bastante diferente: se pensaba que las artes liberales eran infinitamente superiores a las comunes, las artes mecánicas. Tampoco se creía, según este aspecto, que todas las bellas artes eran liberales: el arte del escultor, que exigía un esfuerzo físico, era para los antiguos un arte vulgar, como lo podía serlo igualmente la pintura.

Así, durante la Edad Media, sin más calificación, se entendió estrictamente la clase de arte más perfecta como un arte liberal. Y las artes liberales eran: la gramática, la retórica, la lógica, la aritmética, la geometría, la astronomía y la música, que se referían sólo a las ciencias. Estas artes liberales se enseñaban en las universidades, en la facultad de arte; las de la segunda clase apenas formaban una escuela de destrezas prácticas o bellas artes, si no una de ciencias teóricas. Se incluía en esta lista la música, porque se construyó principalmente como teoría de la armonía y no como la práctica de la composición, del canto, del tocar instrumentos. Las mejores clasificaciones que se hicieron de las siete artes mecánicas

las ofrece Radulf de Campo Lungo y Hugo de San Víctor, pertenecientes ambos al siglo XII¹⁵.

¿Y que pasaba con la poesía? No aparece en ninguna clasificación. En la antigüedad, y por consiguiente más aún en la Edad Media, se pensaba que era un tipo de filosofía o profecía, y no un arte. El poeta era un profeta, no un artista. ¿Y la pintura, y la escultura? No se incluían ni entre las artes liberales ni entre las mecánicas. La respuesta podría consistir en la forma programática: como estaba la clasificación a siete, sólo se nombraban las más importantes, mientras que la utilidad de las artes visuales, de la pintura o de la escultura, era algo marginal y no merecía la pena incluirlas en las clasificaciones. Esta es la razón por la que ni Radulf ni Hugo las incluyeron en sus listas¹⁶.

Este sistema de conceptos persistió hasta los tiempos modernos, aplicándose hasta una época tan tardía como el Renacimiento. Pero exactamente en esa época comenzó a tener lugar una transformación. Para que el antiguo concepto de arte engendrara al que hoy día se utiliza más, sucedieron dos cosas: en primer lugar, los oficios y las ciencias tuvieron que eliminarse del ámbito del arte, e incluirse la poesía; y en segundo lugar, hubo que tomar conciencia de que lo que queda de las artes una vez purgados los oficios y las ciencias, constituye una entidad coherente, una clase separada de destrezas, funciones y producciones humanas. Incluir la poesía entre las artes fue lo más fácil: Aristóteles, al establecer las reglas de la tragedia, había pensado ya que se trataba de una destreza y, por tanto, un arte. Y cuando a mediados del siglo XVI se publicó la *Poética* de Aristóteles, traducida

15 Tatariewicz, Wladislaw. *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Editorial Tecnos, 2008, p. 42.

16. *Ibidem*, p. 43.

en Italia, una vez que ésta hubo despertado admiración y ganado un gran número de imitadores, dejó de ponerse en duda la inclusión de la poesía entre las artes. En 1549 aparecen sucesivamente una serie de poéticas que imitan el espíritu de Aristóteles¹⁷.

La separación de las bellas artes de los oficios facilitó la situación social. La belleza en el Renacimiento comenzó a valorarse más y a jugar un rol en la vida que no había tenido desde los tiempos antiguos: pintores, escultores, arquitectos se valoraron más; de cualquier modo pensaban que eran superiores a los artesanos y querían que se les dejase de identificar con las artesanías. La mala situación económica estuvo inesperadamente de su parte; el comercio y la industria, que habían prosperado a finales de la Edad Media, habían decaído ahora y se comenzó a pensar que las obras de arte eran una forma de inversión y se les consideró los representantes de las artes liberales.

Si bien es cierto que lo más difícil fue separar las bellas artes de las ciencias, lo que lo impedía era precisamente las ambiciones de los pintores y escultores. Fue en los últimos años del Renacimiento cuando se hizo una objeción a la concepción tradicional del arte que la basaba en el estudio de leyes y reglas —precisa, científica y matemática—: el arte puede hacer más que la ciencia, pero no puede hacer lo mismo. Un indicio de esta objeción aparece ya en Miguel Ángel y Galileo. Durante mucho tiempo no se había dispuesto de conceptos y términos con los que referirse a todas las bellas artes: fue necesario crear estos conceptos y términos¹⁸.

Hoy día es bastante difícil entender el hecho de que en el Re-

17. *Ibidem*, p. 43.

18. *Ibidem*, p. 44.

nacimiento no se poseía inicialmente el concepto de escultor tal y como nosotros lo comprendemos actualmente. Fue sólo en el siglo XVI cuando comenzó el proceso de integración conceptual. Por fin comenzó a comprenderse que las obras del escultor están relacionadas con las destrezas, y las obras del pintor y el arquitecto se relacionan hasta el punto que pueden abarcarse con un solo concepto.

Hoy en día, nos parece extraño que esto hubiese ocurrido tan tarde, de que se hubiese podido trabajar durante tanto tiempo sin poseer un concepto general de las artes visuales. El concepto tomó forma en el siglo XVI; sin embargo, no se utilizó el término de artes visuales, ni el de bellas artes. En su lugar, se hicieron referencias de las artes del diseño, o el dibujo, lo que unifica a estas artes, lo común a todas ellas. Sobre la integración de estas tres podemos leer *La vida (Le vite)* de Vasari y el *Tratado sobre las perfectas proporciones (Trattato delle perfette proporzioni, 1567)*.

No obstante, y a pesar de la evolución del concepto de las artes del diseño, el actual sistema conceptual no se había conseguido aún: las artes del diseño no se habían unificado aún con las de la música, la poesía y el teatro. Comenzaron a hacerse esfuerzos para su creación en el siglo XVI, pero se vio que el asunto era difícil y la realización de la tarea duró dos siglos. En esos momentos se pensaba que había una afinidad entre todas estas artes, pero no estaba claro qué era lo que las unía entre sí, al tiempo que las separaba de las artesanías y las ciencias, sobre qué base podría formarse un concepto que fuera común a todas ellas. Entre el siglo XV y el XVIII se realizarían muchos intentos e ideas para la creación de un concepto que incluyera un conjunto de artes.

Resulta claro que la recapitulación histórica mencionada anteriormente indica que desde el siglo XV en adelante se sin-

tió vivamente que la pintura, la escultura, la arquitectura, la música, la poesía, el teatro y la danza forman un grupo separado de artes, distintas de las artesanías y de las ciencias, con las que habían compartido durante mucho años el nombre común de “artes”. Sin embargo, no se tenía claro qué era exactamente lo que unificaba a este grupo, y qué nombre requerían por lo tanto. Incluso en una fecha tan tardía como es 1747, Giambattista Vico sugirió el nombre de artes “agradables”; en ese mismo año, James Harris propuso el de artes “elegantes”. Tres años más tarde, en 1750, Charles Batteux las denominó “bellas artes”. Con el que se estableció un concepto¹⁹.

Evidentemente, era un cambio significativo. El término “bellas artes” se incorporó al habla de los eruditos del siglo XVIII y siguió manteniéndose en el siglo siguiente. Se trataba de un término que tenía un campo bastante claro: Batteux presentó una lista que incluía a cinco de las bellas artes —pintura, escultura, música, poesía y danza— añadiendo dos más que estaban relacionadas: la arquitectura y la elocuencia. Esta clasificación se aceptó a nivel universal, estableciéndose no sólo el concepto de las bellas artes, sino también el de su clasificación, el de sistema de las bellas artes, que después de añadir la arquitectura y la elocuencia formaron un número de siete. Así, el concepto de bellas artes y su sistema nos parece simple y natural, pero sólo el historiador sabe el tiempo que tomó y el esfuerzo que se hizo para lograr su adopción.

Desde el siglo XVIII en adelante no había quedado ninguna duda de que los oficios manuales eran oficios y no artes, y las ciencias eran ciencias y no artes; de este modo, sólo las bellas artes eran realmente artes. Y como esa era realmente

19. *Ibidem*, p. 48.

la situación, se pensó que era posible y adecuado denominarlas sencillamente artes, puesto que no existía ningún otro tipo de artes. Y esta terminología sí que fue aceptada; no sucedió inmediatamente por supuesto, sino en el siglo XIX.

En esta época cambió el significado de la expresión “arte”: se restringió su ámbito, y ahora incluía sólo las bellas artes, dejando fuera las artesanías y las ciencias. Puede decirse que sólo se conservó el término, y que surgió un nuevo concepto de arte.

Una vez ocurrido eso, el nombre de “bellas artes” fue aceptado por un grupo de artes aún más restringido, las artes visuales, las mismas que antes habían sido denominadas “artes del diseño”: ese fue el propósito que tenían tales nombres y que se utilizó en el siglo XIX como “Escuela de Bellas Artes” y “Sociedad para el estímulo de las Bellas Artes”: éstas designaban escuelas y sociedades relacionadas con la pintura y la escultura, y no con la poesía o la música.

Ahora bien, la teoría de las bellas artes que Betteux presentó se reducía a afirmar que la característica común a todas ellas es que *imitan* la realidad. Sin embargo, sólo de forma aparente, pues ya desde la Antigüedad (para ser más precisos, desde Platón y Aristóteles), las artes se habían dividido en originales e imitativas, y todas las discusiones que se hicieron sobre la *mímesis*, o la *imitatio*, en el curso de más de dos mil años, habían pertenecido exclusivamente a las artes “imitativas” o “miméticas”, a la pintura, la escultura y la poesía, y no a la arquitectura o la música. Batteux fue el primero en considerar que todas las bellas artes eran miméticas, y basó su teoría general en la *mímesis*. La teoría no parece correcta; no obstante gozó de gran popularidad. Se trataba, pues, de la primera teoría general del arte que se hacía para realizar una nueva comprensión de las artes.

Por otra parte, a finales del siglo XVIII, Friedrich von Schiller expresó el siguiente aforismo: “El arte es aquello que se da a sí mismo su propia regla”. Sin embargo, esta idea que hacía referencia a la autonomía del arte no obtuvo la aceptación que tuvo la idea de Batteux.

Así pues, y mirando retrospectivamente la evolución del concepto de arte, diremos que esta evolución fue natural y verdaderamente inevitable. Únicamente podemos preguntarnos por qué se necesitaron tantos siglos para que el concepto adquiriese la forma que tiene hoy día. Sin embargo, sucedió algo peculiar. El concepto de arte antiguo-medieval —punto de partida de la evolución— había sido difícil, pero claro, y había permitido que se llegara a una definición sencilla y correcta. Por otra parte, el concepto actual, el punto final de esa evolución, es más restringido que el anterior y al parecer mejor definido.

Sin embargo, el significado del arte varió considerablemente según las épocas. El concepto, como ya hemos visto, incluía en un principio, y excluyó más tarde, las artesanías y ciertas ciencias; a la inversa, al principio excluía y después incluyó la poesía. Después de Batteux el significado se estableció comprendiendo sólo las siete artes particulares.

En el siglo XVII dos de las siete bellas artes se consideraron por separado —la poesía y la oratoria— como *belles lettres* o literatura elegante. Esto redujo las bellas artes a cinco. En el siglo XIX se separaron dos artes más, la música y la danza, quedando sólo así tres artes visuales: la pintura, la escultura y la arquitectura. De tal manera que únicamente a las artes visuales se les considera “arte”.

Ahora bien, en el siglo XIX parecía entonces que el concepto de arte, aunque teóricamente fuera permanente, era bastante

fluido en la práctica. Los criterios para decidir qué era o no una obra de arte eran muchos, y todos bastantes inestables. En teoría el único criterio fue la belleza; en la práctica entraban también en juego consideraciones tales como el contenido del pensamiento, la expresión, el grado de seriedad, la rectitud moral, la individualidad y el propósito no-comercial. Hoy día se han abandonado simplemente muchos de estos requisitos, pero siguen permaneciendo las dificultades teóricas. Pues bien, el antiguo concepto de arte estaba claro y bien definido, pero no corresponde ya a los requisitos actuales. El concepto moderno es en principio aceptable, pero parece que sus límites son muy confusos. Por ejemplo, la palabra “arte” puede tener un significado general y una serie de significados particulares. Puede significar el arte como un todo, un arte único de muchas formas, o un arte particular, como la pintura, la escultura y la música.

Como vemos, estas son, entonces, las áreas de incertidumbre. No son tan problemáticas como pueden aparecer a primera vista porque, según sea su propósito de cualquier discurso en particular podemos establecer la cuestión adoptando una convención particular. Así, el significado de artes es más extenso hoy día, de lo que ha sido nunca. Incluye artes que se encontraban fuera de la lista original de Batteux, como por ejemplo, la horticultura, la fotografía y el cine. Asimismo, incorpora nuevas formas de artes antiguas, por ejemplo la música electrónica y la pintura abstracta.

Ahora bien, nuestra época ha heredado la definición que establece que el arte es la producción de belleza, y la suplementaria que afirma que el arte imita la naturaleza. Ninguna ha demostrado, sin embargo, ser realmente la adecuada y esto ha impulsado la búsqueda de nuevas y mejores defini-

ciones. Algunas habían aparecido ya a principios de siglo. Lo que no se ha puesto nunca en duda es la categoría genérica a la que pertenece el arte: el arte es una actividad humana consciente. En este sentido, algunas definiciones pretenden descubrir esta diferencia en ciertos rasgos de las obras de arte, otras en la intención del artista, otras a su vez en la reacción que las obras de arte producen en el receptor.

Pues bien, con la imitación sucedía lo mismo que con la belleza. La palabra, de nuevo, tiene muchos significados diferentes. Para Platón, la imitación sólo podía representar la apariencia de las cosas; mientras que para Demócrito reproducía las obras reales de la naturaleza; para Aristóteles tenía incluso un significado diferente. Y de hecho Batteux, sin darse cuenta, escogió y eligió entre estos significados diferentes. Sin embargo, ninguno de ellos tomado aisladamente puede aplicarse en todo el arte.

Hubo que esperar hasta el siglo XX para que se incorporara a la definición del arte, la idea de Aristóteles, quien decía: "Nada debe exigirse de las obras de arte excepto que tenga formas"²⁰. Puede decirse que de todas las definiciones del arte conocidas, ésta es la más moderna. Es la que más atrae al hombre moderno, posiblemente según la fórmula de August Zamoyski, donde se afirma que: "el arte es todo aquello que ha surgido a partir de una necesidad de dar forma a algo". Sin embargo, incluso esta definición tiene sus dificultades. Pues todo lo que existe tiene algún tipo de figura, estructura o forma; por tanto, la figura, estructura o forma como tales no pueden ser el rasgo distintivo del arte.

En todo caso, el rasgo distintivo del arte que distrae nuestra atención es la expresión. Definición que se concentra en la

20. *Ibidem*, p. 58.

intención del artista y es de origen relativamente reciente. Los protagonistas de esta definición fueron Benedetto Croce y sus seguidores, algunos filósofos partidarios de la psicología del arte, y también un número de artistas como Kandinsky. Sin embargo, con esta expresión nos enfrentamos al eterno problema de la ambigüedad, que ha acosado otros intentos de definición. Pues la expresión es sólo el objetivo de algunas escuelas artísticas y no puede, por tanto, ser el rasgo distintivo de todo el arte. Pues todo arte constructivista caería fuera del ámbito de la definición.

Otros rasgos a considerar como definición de arte es la experiencia estética y el efecto de un choque. Aquí se considera que una obra de arte tiene éxito siempre que haya producido un efecto. Mientras que la primera definición afirmaba que el arte es lo que produce un tipo de experiencia, que van desde una tranquila emoción al éxtasis, la segunda requiere que el recorrido debe proceder del éxtasis al choque. Puede decirse que se trata de una definición de vanguardia. Pero es inaplicable a otros tipos de arte y difiere bastante en particular de lo que generalmente se denomina arte clásico.

Sin embargo, otra definición identificaría el arte con la *creatividad*. Se ha hecho un intento peculiar para calificar esta definición diciendo que el arte es aquella creatividad que no se atiene a ningún tipo de reglas. Es peculiar porque equivale a invertir completamente el modo de entender el arte que predominó en el mundo antiguo. Pero también es demasiado restringida, ya que su variante especifica el arte como la creación de lo irreal. Hemos visto las dificultades con las que tuvieron que enfrentar estos intentos para definir un mismo fenómeno. Con el tiempo, en nuestro siglo se ha llegado a la conclusión de que conseguir una definición

de “arte” que sea de una gran amplitud no es sólo muy difícil, sino imposible.

En poco tiempo, todos los conceptos básicos de la estética, como por ejemplo la belleza, la experiencia estética y el arte, se relegaron a la categoría “abierta”. La opinión de que el arte es un concepto abierto fue del esteta americano M. Weitz en 1957: “Es imposible establecer tipo de criterios del arte que sean necesarios y suficientes; por lo tanto, cualquier teoría del arte es una imposibilidad lógica, y no simplemente algo que sea difícil obtener en la práctica”²¹. Es algo implícito a la creatividad del arte que los artistas pueden crear siempre una serie de cosas que no se hayan creado antes: por eso las condiciones del arte no pueden establecerse nunca de antemano.

Según Weitz, ninguna definición del arte es, después de todo, realmente necesaria, porque podemos tratar perfectamente el tema sin tener una. Sin embargo, pensamos que no poseer una definición implica un serio obstáculo a la hora de realizar, como en este caso, un estudio de investigación. Por esta razón, creemos que es más sensato seguir intentando una definición.

No cabe duda de que el carácter variado de lo que denominamos arte es un hecho. El arte no sólo adopta formas diferentes según las épocas, países y culturas; desempeña funciones diferentes, surge de motivos diferentes y satisface necesidades diferentes. Por ello, no es cierto que sea tan sencillo decir que el arte sirve a los mismos intereses.

Pues bien, se puede plantear una definición alternativa; el arte tiene muchas funciones diferentes: puede representar

21. *Ibidem*, p. 62.

cosas existentes, pero puede también construir cosas que no existan. Trata de cosas que son externas al hombre, pero expresa también su vida interior. Estimula la vida interior del artista, pero también la del receptor. El receptor le aporta satisfacción, pero puede también emocionarle, provocarle, impresionarle o producirle un choque. Como puede verse, todas son funciones del arte y es imposible ignorar ninguna. Pero tampoco puede el arte reducirse a ninguna de estas funciones de forma aislada.

Por otra parte, puede decirse que el arte es la construcción de formas. Esta fue la opinión de Bell. O que el arte es una representación de la realidad. O también que el arte es expresión, como lo definió Croce. Sin embargo, estas definiciones no se preocupan tanto del significado real de la palabra arte.

Si bien es cierto que el arte es una actividad humana, no un producto de la naturaleza, y además es una actividad consciente, no un reflejo o producto del azar, es bastante evidente que aunque se haya conseguido un bello diseño arrojando por ejemplo una esponja húmeda a la pared, esto no se considera una obra de arte. Así, el arte se separa fácilmente de la naturaleza, y el *Genus* de la definición no se pone en duda. La dificultad surge cuando se desea separar el arte de otras actividades humanas, de otras formas de cultura y descubrir aquellas propiedades que sólo el arte posee.

Por eso, los teóricos buscan estas propiedades comunes, no en las mismas obras de arte, sino más bien en las intenciones que subyacen en ellas, en el efecto que producen en la gente, en la relación que mantienen con la realidad y en su valor específico. Pero ninguna de estas opiniones ha podido revelar propiedades que fueran comunes a todo arte y tampoco se encuentran en ningún otro tipo de actividad humana que no sea el arte.

El resultado de todo esto es que, cualesquiera que sean las opiniones que compartamos, siempre llegaremos a una disyunción o división. La definición tiene que tener en cuenta tanto la intención como el efecto. Diremos, entonces, que el arte es una actividad cuyos productos pueden deleitar, emocionar o producir un choque. Se tratará de nuevo de una definición disyuntiva. Pero, tendremos que añadir que debe ser un producto que nazca del deseo de representar la realidad, del impulso de configurar algo o de la necesidad de expresarse.

La conclusión puede ser la siguiente: una definición del arte debe tener en cuenta tanto la intención como el efecto y especificar que tanto la intención como el efecto pueden ser de un tipo u otro. Por eso la definición no será sólo un conjunto de disyunciones, sino que consistirá de dos conjuntos de disyunciones. ¿Será algo así?:

El arte es una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia, si el producto de esta reproducción, construcción, o expresión puede deleitar, emocionar o producir un choque.

La definición de una obra de arte no será muy diferente:

Una obra de arte es la reproducción de cosas, la construcción de formas, o la expresión de un tipo de experiencias que deleiten, emocionen o produzcan un choque.

La definición propuesta hace referencia al arte en el sentido más amplio.

Si el problema de la definición del arte se cierra de este modo, el problema de su teoría sigue abierto. Esto quiere decir que si se ha logrado aislar el fenómeno del arte, la tarea de expli-

car ese fenómeno sigue aún abierta. Si el arte es imitación, construcción y expresión, entonces ¿por qué y con qué fin realizamos esas funciones, por qué y con qué fin imitamos las cosas, construimos formas y expresamos experiencias? ¿Cuál es el origen y el propósito de estas actividades?

Se han dado, a través de los siglos, respuestas que son relativamente simples a estas cuestiones, tres en particular.

La primera respuesta indica que la imitación, construcción y expresión son una tendencia natural y una necesidad del hombre. Por tanto, estas funciones no necesitan demostrar ninguna otra causa o propósito. Imitamos, construimos, expresamos nuestras experiencias porque queremos plantear más cuestiones, y buscar otro tipo de explicaciones es algo superfluo.

La segunda respuesta indica que estas actividades sí tienen un propósito, y se trata de uno que es bastante sencillo: imitamos, construimos, nos expresamos porque nos causa placer hacerlo, y haciéndolo producimos objetos que proporcionan placer a otras personas también. No se necesita ni puede darse otra explicación que no sea ésta hedonista.

La tercera respuesta es una admisión de la ignorancia. Se trata de una respuesta escéptica —no basta con experimentar placer con el arte.

Estas respuestas fueron aceptadas y la gente se contentó con ellas siglo tras siglo.

Sin embargo, con el tiempo han aparecido otras teorías del arte: el arte es el favor de Dios; es un balance de la conciencia; es una crítica social; es la planificación de un nuevo mundo. Nuestra época no se contentará con las simples teorías ante-

riores. Por otra parte, no se ha elaborado ninguna teoría que haya obtenido una aceptación universal. En su lugar, se han hecho varias promesas de elaborar teorías.

El nuevo arte surgió del antiguo a modo de oposición. Calificando como vanguardia al grupo de artistas rebeldes y haciendo una representación simplificada de las cosas, puede decirse que la transformación se realizó en tres etapas: la de la vanguardia anatematizada, la militante y la victoriosa. La primera etapa tuvo lugar en el siglo XIX, durante el reinado del arte convencional: se incluiría a los escritores aislados y a los artistas independientes que se mostraban indiferentes a la opinión y la provocaban; hoy en día son famosos, pero en aquella época fueron censurados. Esta vanguardia provocó rápidamente una situación donde la libertad en el arte no era sólo algo permisible; las coacciones sobre los artistas habían llegado a su fin.

Después de la Primera Guerra Mundial, y especialmente después de la Segunda, la vanguardia alcanzó la victoria. Los artistas vanguardistas al trasgredir las convenciones se hicieron solicitados, agasajados y muy bien pagados. Los artistas conservadores fueron obligados a retroceder hacia posturas defensivas y salieron del apuro como pudieron imitando a la vanguardia. Desde entonces, sólo esta última ha tenido importancia. Si a la vanguardia militante se le denominara como modernismo, entonces el período que comienza a partir de las Guerras Mundiales puede llamarse postmodernista. Actualmente, no existe ya ningún tipo de vanguardia, porque todo lo que hay es vanguardia.

La vanguardia obtuvo la victoria gracias al talento de sus artistas, pero gracias también a su propia diferencia, a la cual debía su atractivo. La diferencia se convirtió en su programa:

¿Por qué no cambiar las cosas que nos rodean? La diferencia elevó la vanguardia a las alturas, y sólo la diferencia puede mantenerla allí: se había diferenciado a sí misma, debe ser incesantemente nueva. En la vanguardia victoriosa, los cambios de formas son constantes, casi anuales; los cambios de formas, programas, conceptos, eslóganes, teorías, nombres e ideas tienen lugar más rápidamente de lo que había sucedido anteriormente. El teórico francés A. Moles ha escrito: “El arte de la rebelión se ha convertido en una profesión.” Puede que fuese más justo decir que en el arte la rebelión se ha hecho profesión. El pintor francés Dubuffet, dice lo siguiente: “La esencia del arte es la novedad”²². Puede verse que la novedad no es la única característica de la vanguardia, sino también lo es el extremismo; ello confirió a los cambios el aspecto de una serie de giros que iban de un extremo a otro, de una polarización de idas y venidas, a posturas extremas.

Ahora bien, el arte según su sentido tradicional no significa sólo la producción, sino también el producto: el libro, la escultura, la pintura, el edificio o la composición musical. Los surrealistas afirman, sin embargo, que se interesan exclusivamente por la *creatividad*, que ésta es importante por sí misma, y no el objeto producido. Dubuffet no niega las obras de arte, pero sí cree que su vida es breve y sólo tiene efecto en tanto sean nuevas y asombrosas. El artista americano J. Dibbets dice lo siguiente: “No me interesa construir objetos”. Otro, Robert Morris, dice que no es necesario producir una obra de arte; puede “apreciarse de oídas”. El francés A. Moles escribe lo siguiente: “Ya no existen obras de arte, sólo situaciones artísticas”. Lo mismo afirma el teórico francés J. Leymarie: “Lo que cuenta es la función creativa del arte... no

22. *Ibíd.*, p. 73.

los productos artísticos”²³. Ello significa, entonces, el arte sin obra de arte, y que no sólo cambia la teoría, sino la misma definición; puede decirse que es la mayor novedad en una época ávida de novedad.

Al mismo tiempo, se puede decir que en el campo del arte nuestra época se inclina principalmente por la oposición. Está en contra de la estética —que generaliza las experiencias individuales, dando lugar a las generalizaciones y a su vez a los dogmas—. Contra la forma —petrificación de la *creatividad* viva—. Contra el trato social del arte, cuya consecuencia es que el arte deja de ser una cuestión personal, el diálogo privado del artista con el universo. Contra las obras de arte en sí mismas, estos productos de la *creatividad* son superfluos y estamos saturados de ellos.

Por lo antes expuesto, podemos pensar, entonces, que el arte es por su naturaleza un ámbito de libertad, puede adoptar muchas formas, puede expresar experiencias, y además puede establecer su propia regla, siempre y cuando se realicen en una obra concreta. Sin embargo, se trata de una libertad con un ámbito limitado. Y finalmente nos preguntamos: ¿Ha perdido el arte sus antiguas funciones, especialmente su función mimética? Así como lo hemos visto, el arte tuvo en una ocasión una función mimética, pero ¿ha muerto irrecuperablemente? Así lo creen algunos innovadores y lo creemos nosotros. Por la sencilla razón de que vivimos en una época de búsqueda de novedad y la historia enseña que todo cambia, y por lo tanto la idea del arte es algo que también ha cambiado.

Importa decir que nos hemos acostumbrado a hablar de la *creatividad* artística, y a asociar los conceptos de artista y

23. *Ibidem*, p. 76.

creador que nos parecen inseparables. Sin embargo, el estudio de períodos antiguos nos convence de que esto no fue así, y que ambos conceptos sólo han llegado a vincularse muy recientemente.

Los griegos no tuvieron términos que se correspondieran con los términos “crear” y “creador”, pues la expresión “fabricar” les bastó. En realidad, ni siquiera hicieron extensiva esta expresión al arte o a artistas tales como pintores y escultores, ya que dichos artistas no hacen cosas nuevas, sino que simplemente imitan las cosas que ya existen en la naturaleza. ¿Podemos decir que un pintor fabrica algo?, preguntaba Platón en *La República*, y contestaba: “Es seguro que no, simplemente imita”²⁴. Puede decirse que, según los antiguos, un artista se diferenciaba de un creador, incluso de otro modo; es decir, el concepto de creador y de *creatividad* implica la libertad de acción, mientras que el concepto griego de artista y de las artes suponía una sujeción a una serie de leyes y normas. El arte se definía como la fabricación de cosas según normas. La diferencia entre un artista y un creador sería pues dual: el artista no crea, sino que imita y se rige por leyes, no por la libertad.

La actitud de los antiguos hacia el arte, como hemos visto anteriormente, puede expresarse de un modo más completo así: el arte no contiene ningún tipo de *creatividad*, es imposible, ya que el arte es una destreza, es decir, la destreza para fabricar ciertas cosas, y esta destreza presupone un conocimiento de normas y la capacidad para aplicarlas. Tal postura de los antiguos puede expresarse igualmente así: el artista es un descubridor y no un innovador. De tal manera que no existía un término que se correspondiera con el de *creativi-*

24. *Ibíd.*, p. 279.

dad, pero en realidad se pensaba que el poeta era alguien que creaba, y sólo a él se le consideraba así. En las artes visuales, la libertad del artista estaba limitada por las proporciones que Policleto había establecido para la figura humana y que él sostenía eran las únicas adecuadas y perfectas.

En Roma, estos conceptos griegos se alteraron en parte. Horacio escribió que no sólo los poetas, sino también los pintores, tenían derecho al privilegio de atreverse a lo que quisieran. Los críticos de arte del período de la decadencia de la Antigüedad pensaron de un modo parecido. Filóstrato escribió que “uno puede descubrir una semejanza entre la poseía y el arte de los poetas y prosistas, sino que las manos de los escultores están igualmente dotadas de la bendición de la inspiración divina”²⁵. Era algo nuevo; los griegos del período clásico no habían aplicado los conceptos de imaginación e inspiración a las artes visuales. Por otra parte, en el período cristiano se produjo un cambio fundamental: la expresión *creatio* llegó a designar el acto que Dios realiza creando a partir de la nada.

Todo esto cambió en los tiempos modernos. Es ampliamente sabido que los hombres del Renacimiento fueron conscientes de su independencia, libertad y *creatividad* propia. Este sentimiento tenía que manifestarse ante todo, y por encima de todo, en la interpretación del arte. ¡Pero con qué dificultad se produjo! Los escritores del Renacimiento intentaron dar voz a ese sentido de independencia y *creatividad*, buscando la palabra adecuada. Probaron varias expresiones, pero la *creatividad* no se incluyó en ese momento.

Hasta que por fin alguien la empleó: fue un polaco del siglo XVII, el poeta y teórico de la poesía Maciej Kazimierz

25. *Ibidem*, p. 281.

Sarbiewski (1595-1640). No sólo escribió que el poeta “inventa” y construye según un estilo, sino que también dijo, invocando finalmente la expresión, que el poeta “crea algo nuevo”. El concepto de *creatividad* se transformó, el sentido de la expresión cambió radicalmente, es decir, el requisito “a partir de la nada” desapareció. La *creatividad*, de acuerdo con esta nueva construcción, significaba la fabricación de cosas nuevas en lugar de fabricar algo a partir de la nada. La novedad podía entenderse de un modo limitado o de un modo amplio; pero, no todas las novedades bastaban para la *creatividad*. Puede decirse que, finalmente, fue la novedad la que definió la *creatividad*.

Con el nuevo concepto surgió una nueva teoría: la *creatividad* era un privilegio exclusivo del artista. Los comienzos de esta teoría datan del siglo XVII, pero se adoptó bastante más tarde. Es un punto de vista típico del siglo XX: sólo el artista es creador. Así lo formuló Lamennais, quien, al vivir en la primera mitad del siglo XX, fue testigo de la transformación del concepto. El cambio no se produjo fácilmente. Ya en la segunda mitad del siglo, el gran Larousse consideraba la costumbre de llamar creador a un pintor. Al fin se venció la resistencia, y las palabras “creador” y “artista” se convirtieron en sinónimos, tal y como antes lo habían sido “creador” y “Dios”. La expresión permaneció, pero el concepto era nuevo y también lo era la teoría. Tal como sostiene consistentemente el esteta italiano G. Morpurgo Tagliabue, el concepto de *creatividad* abrió un nuevo período en la historia de la teoría del arte.

Así, en el siglo XVIII, el concepto de *creatividad* fue apareciendo con mayor frecuencia en teoría del arte. Iba unido al concepto de *imaginación*, que en aquel período estaba en

boca de todos. Diderot sentía que la imaginación es sencillamente la memoria de formas y contenidos, sin crear nada, simplemente combina, aumenta o disminuye. Fue precisamente en la Francia del siglo XVII donde la idea de la *creatividad* del hombre encontró resistencia. Batteux escribió: “La mente humana estrictamente hablando, no puede crear; todos sus productos llevan el estigma de su modelo”²⁶. Era algo inaccesible al humano.

En el siglo XIX, el arte se tomó su revancha por la resistencia en los siglos precedentes a considerarlo como *creatividad*. Ahora no sólo se le reconoció la *creatividad*, sino que únicamente se le reconocía a él. Así, “creador”, llegó a ser sinónimo de artista y poeta. En el siglo XX se piensa que esto no es así, que no sólo los artistas pueden ser creativos, sino también las personas activas de otros campos de la cultura. Significa entonces que la *creatividad* es posible en todos los campos de la producción humana. Esta ampliación del ámbito de la *creatividad* no suponía que se hubiese operado un cambio, sino simplemente una aplicación consistente de un concepto aceptado, pues la *creatividad* se reconoce por la novedad de sus producciones, y la novedad se da no sólo en obras de arte, sino también en los trabajos de la ciencia y la tecnología. Sin embargo, la ampliación del alcance del concepto alteró en realidad su contenido.

Así, un erudito, al revisar la historia del concepto de *creatividad*, se encuentra con tres interpretaciones diferentes: una de ellas presenta la *creatividad* como divina, la segunda como humana y la tercera exclusivamente artística. Resulta claro que la *creatividad* humana viene a ser el último de estos conceptos, típico de nuestros tiempos. Sin embargo,

26. *Ibidem*, p. 284.

las otras dos no han caído en desuso, ya que los teólogos siguen utilizando el primero, y los periodistas utilizan a menudo el tercero.

Hay también otra interpretación de la creación que ha sido adaptada. Si no por los teólogos, sí por ciertos filósofos: según ellos la historia del mundo es una creación continua. Esta idea que aparece en Tomás de Aquino se convirtió con Malebranche en una tesis fundamental. Según el acto de creación continua, el mundo deja de existir en el momento en que Dios cese de crearlo. Ello significa que el mantenimiento de la existencia implica también creación. Entonces, cabría preguntarse: ¿Qué queda del concepto religioso en la concepción moderna de *creatividad*, tal como se emplea en el arte y la teoría? No mucho: ni la creación a partir de la nada, ni su estar fuera del tiempo, ni su ser una cuestión de fe. Podemos pensar, entonces, que la *creatividad* del artista se concibe más bien en el sentido de una producción que no está obstaculizada por nada.

Ahora bien, el concepto contemporáneo de *creatividad* tiene un ámbito muy amplio: abarca toda clase de actividades y producciones humanas, no sólo aquellas que han sido realizadas por los artistas, sino también las de los científicos y técnicos. Se puede decir que el arte encaja en este concepto, pero no lo enriquece. ¿Cuál es la sustancia de este concepto, en qué consiste la *creatividad* —en sentido amplio—, qué rasgos hacen que sean diferentes las actividades y las obras creativas de las cosas que no lo son?

La respuesta parece sencilla. El rasgo que distingue a la *creatividad* en todos los campos, tanto en pintura como en literatura, es la ciencia. Como en tecnología, es la novedad: la novedad que existe en una actividad o en una obra. Sin em-

bargo, la *creatividad* no se da cada vez que se da la novedad. Es decir, toda *creatividad* implica novedad, pero no a la inversa; lo que es nuevo en un sentido de la expresión, no lo es en otro sentido. Cualquier producción humana se parece en cierto modo a lo que ha existido antes, y en cierto modo se diferencia. Sin embargo, la novedad está sujeta a gradación: es mayor o menor. Pero no hay medida, balanza o aparato que pueda medir la novedad, a la manera de un termómetro que marca los grados de temperatura. Pero, repetimos, no se da un fenómeno análogo a la ebullición que indique que la novedad se ha convertido en *creatividad*. Cabe agregar que en la *creatividad* humana existen varias clases de novedad cualitativamente diferentes: una forma nueva, un modelo nuevo y un método nuevo de producción²⁷. Podemos citar, por ejemplo, en un automóvil, una nueva carrocería, un nuevo tipo de carrocería, un nuevo motor, un nuevo tipo de motor; el primer automóvil constituyó incluso una novedad cualitativa. De tal manera que esta distinción no es sólo aplicable al arte.

Tal como hemos visto, la novedad consiste, en general, en la presencia de una cualidad que antes estaba ausente, aunque a veces se trate únicamente de un aumento cuantitativo o que se produzca una combinación distinta a la que se estaba acostumbrado. Un historiador de filosofía de finales del siglo XIX, Degérando, pensaba incluso que toda *creatividad* no es más que una nueva combinación. En este sentido, la novedad lograda por personas creativas tiene varios orígenes: es deliberada o no intencionada, impulsiva o dirigida, espontánea o resuelta metódicamente a base de estudio y reflexión; es el sello de las diversas actitudes de las personas creativas, la expresión de sus diferentes mentalidades, des-

27. *Ibidem*, p. 293.

trezas y talentos²⁸. Es evidente, entonces, que la creación de un trabajo nuevo tiene varios efectos, teóricos y prácticos, comprendiendo desde los efectos neutros hasta aquellos que han conmovido al individuo y la sociedad, desde los triviales hasta los que han marcado una época transformando la vida humana. Esta diversidad, junto al concepto de novedad se incorpora al concepto de *creatividad*.

Sin embargo, puede entenderse que de tal modo, la creatividad abarca únicamente las creaciones que tienen unas consecuencias de gran alcance. Pensamos que lo esencial aquí es: el criterio de la *creatividad* no es sólo la novedad; comprende también algo más que un nivel elevado de acción, un mayor esfuerzo, una mayor eficacia.

De lo que se ha dicho se desprende que las personas creativas son aquellas cuyos trabajos no son sólo nuevos, sino que además son la manifestación de una habilidad especial, una tensión, una energía mental. Así, la energía mental utilizada en la producción de algo nuevo nos da la medida de la *creatividad*, así como la de la misma novedad. De esta forma, la *creatividad* tiene dos criterios, dos medidas. Sin embargo, ni la energía mental ni la novedad se presentan para ser medidas, sólo pueden evaluarse intuitivamente. En consecuencia, la *creatividad* no es un concepto con el que se pueda operar con precisión.

Ahora bien, cabe preguntarnos por qué se valora la *creatividad*. Puede decirse, al menos, por dos razones: porque producir cosas nuevas amplía el marco de nuestras vidas, y también porque es una manifestación del poder de independencia de la mente humana, una manifestación de su indi-

28. *Ibidem*.

vidualidad y singularidad. “No puedo”, escribía Van Gogh, “prescindir en mi vida y en mi pintura de algo que es más fuerte que yo, que es mi vida: de la capacidad de crear”.

Puede comprenderse que la alta valoración de la *creatividad* surgió principalmente en el campo del arte. Tanto se ha asociado una interpretación positiva a la *creatividad*, que apenas podría decirse que un hombre contemporáneo sintiera una actitud indiferente hacia ella. Sin embargo, en la historia de la cultura europea dominó durante mucho tiempo una actitud negativa; no se hablaba de *creatividad*, porque ésta pasó desapercibida y paso desapercibida porque no se valoró. Y no se valoró porque se pensaba que el cosmos era la mayor perfección. “¿Qué podía crear yo, que fuese igual de perfecto?” se preguntaban los hombres de la Antigüedad y la Edad Media; el culto a la perfección cósmica era un dogma.

Ante lo expuesto y para el propósito del presente estudio de investigación, creemos que el término *creatividad* denota cada actuación del ser humano que trasciende la simple aceptación; no sólo se es creativo, en lo que se hace con el mundo y lo que se piensa de él, sino también en cómo se ve el mundo.

En este propósito, el ser humano ha de completar los estímulos que recibe del mundo, debe configurar su propia imagen del mundo, pues las sensaciones que recibe son incompletas; por lo tanto, requieren integración, porque son simple materia. En otras palabras, el ser humano recibe del exterior sensaciones desconectadas que él ensambla —que debe ensamblar— configurando una sola imagen. Esto era ya conocido de Platón y de algunos platónicos. Esta teoría fue sistemáticamente expuesta por Kant, y Goethe describió

al hombre como un ser que da forma a aquello con lo que entra en contacto²⁹.

Asimismo, esta convicción ha sido expresada por Heidegger, Cassirer y Koestler: la *creatividad* por medio de la cual completamos los datos que recibimos del exterior es un hecho incuestionable. La *creatividad* entendida así se manifiesta no sólo en lo que la gente pinta y compone, sino en las mismas cosas que ve y oye. Pero también hay sitios en ella para las variedades individuales: el artista puede pintar de un modo u otro. Nuestros ojos y mentes integran las sensaciones, por ejemplo, de una determinada flor o piedra, pero conectan también fenómenos creando grandes ideas sobre el mundo.

Por eso podemos decir que el concepto de *creatividad* que ha cambiado de significado a lo largo de la historia, hoy, es una contraseña fértil y se podría pensar que no es un concepto científico sino filosófico.

Estas vicisitudes del concepto de *creatividad* expuesto aquí, hace que nos inclinemos por considerar, como una historia de progreso que gradualmente supera la resistencia, el prejuicio y la ceguera hacia los rasgos creativos del gran arte. No hay duda de que esto es así; sin embargo, el asunto no es tan simple. La cuestión es que el arte y la poesía tienen al menos dos valores básicos, cuyo objetivo puede haber sido y ser, por un lado, la búsqueda de la verdad, la estructuración de la naturaleza, el descubrimiento de las reglas, de las leyes que gobiernan la conducta humana; y por otro, la *creatividad*, la creación de nuevas cosas que no han existido anteriormente, de cosas que han sido inventadas por el hombre.

En resumen, el arte y la poesía tienen lemas: ley y *creatividad*; o reglas y libertad; o también, destreza e imaginación.

29. Wladislaw Tatarkiewicz. *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A), 2008.

Sin embargo, la historia del concepto de *creatividad* indica que durante largo tiempo el primer papel fue el que predominó y muestra que durante mucho tiempo se pensó que ambos papeles no podían realizarse a la vez. Ello demuestra que durante mucho tiempo no existió un nombre apropiado para la *creatividad*, y que más tarde, cuando lo hubo, se temió usarlo, quizá, expresándose la idea de la *creatividad* mediante otras palabras; se hizo una distinción básica en este sentido entre poesía y el resto de las artes, detectándose la *creatividad* antes en poesía.

Todo ello indica que el trabajo de un artista es diverso, pudiéndosele tratar de diferentes modos; y que en siglos anteriores ha sido tratado de un modo totalmente diferente al nuestro, en cuya poesía pueden encontrarse ambas tendencias: mientras algunos artistas y poetas persiguen *la libertad individual y la creatividad*, otros buscan y desean encontrar las leyes universales que gobiernan el arte y la poesía, deseando someterse a esas leyes.

Así pues, durante muchos siglos, la Antigüedad no empleó el concepto de *creatividad*, ni tampoco se dio este concepto bajo otro nombre; y puesto que el concepto no existía, no podía haber teoría, o una idea general de la creatividad. Sobre todo no se discutía de *creatividad* en el arte. Realmente, el concepto de *creatividad* entró en la cultura europea no a través del arte, sino a través de la religión; más concretamente, vía la religión cristiana, uno de cuyos dogmas es la creación del mundo por Dios. Desde luego que el concepto religioso de creación no tiene ninguna conexión con el arte, pero el concepto artístico posterior sí que comenzó con él y se modeló en el arte. La creación, según la doctrina cristiana, es sinónimo de un acto mediante el cual Dios da existencia a las cosas, a partir de la nada.

Este recorrido nos muestra que el concepto de *creatividad* entró en la cultura europea tardíamente, venciendo resistencias —algunos de esos episodios presentados anteriormente con esfuerzo, y sin lugar a dudas, abrió un nuevo período en la historia de la teoría del arte: el arte había sido imitación en el período clásico; había sido expresión en el período romántico; y, finalmente, podemos decir que el arte concebido como creación pertenece a nuestra época.

Importa destacar aquí que el arte como experiencia, en John Dewey, nos relaciona el romanticismo nórdico y el expresionismo abstracto. No obstante, la estética de Dewey va mucho más allá, pues articula la relación entre la sensibilidad estética moderna y las prácticas artísticas, la naturaleza y la vida cotidiana.

Su concepción estética nos devuelve a lo que en su día fue la más importante apuesta de la Estética desde la Ilustración; es decir, a la organización de un entramado conceptual, que nos permite concebir las experiencias estéticas como manifestaciones de nuestro potencial para desarrollar una vida más digna e inteligente. Una vida en la que el arte no sea un decorado, ni un entretenimiento de lujo, sino una manifestación de nuestra sensibilidad. En su obra *El arte como experiencia*, publicada en 1934, articula la relación entre lo innovador sensitivo, las obras de destreza, la naturaleza y la subsistencia habitual, junto con construir una nueva estética a partir de la tradición empirista anglosajona, que toma más en cuenta al ser viviente que el arte, ya que este carácter vive perdiendo y ganando equilibrio con el entorno que lo rodea, puesto que al estarse mimetizando con su ambiente logra buscar un estado de armonía interior y cumplimiento de la experiencia, mezclando crudas

emociones como misterio, duda, incertidumbre, semiconocimiento, fantasía y producción.

Las motivaciones: los niños y las niñas

Podríamos decir que el **objeto del estudio** trata de la construcción de unos relatos, la voz de un actor —docente-investigador—, su relato compartido con otros sujetos —niños y niñas— atendiendo la narrativa y el arte del dibujo como los ejes centrales de la experiencia de un ensayo pedagógico.

La generación de esta narrativa, conjuntada a partir de las distintas voces por el investigador con carácter único, nos recuerda que:

La narración de la experiencia está unida al cuerpo y a la voz, a una presencia real del sujeto en la escena del pasado. No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en comunicable, es decir, lo común³⁰.

Ello nos conduce a inferir que uno de los rasgos que identifican a las narrativas es precisamente su carácter experiencial. Pues aquí se narran experiencias vividas por el narrador, interpretadas, enlazadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la narrativa.

Importa señalar que el gran reto de la educación para el siglo XXI, signado por la incertidumbre y las profundas crisis, es fomentar una inagotable actitud crítica que permita redescubrir y reescribir nuestra identidad y la de los demás para

30. Sarlo, B. *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005, p. 29.

la construcción de escenarios de convivencia ciudadana. En este sentido, son interesantes las nuevas visiones y aportaciones del llamado paradigma literario, según el cual educar y ser educado implica reconocer que narración y vida son inseparables, y que fundamentalmente somos contadores de historias y vividores de relatos.

De tal manera, que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe centrarse en escuchar y en responder, en permitir que las experiencias propias y ajenas encuentren expresión a través del lenguaje como experiencia humana. Debemos aprender a escuchar, a contar, a vivir y a reescribir nuevos relatos. Si queremos aproximarnos realmente al niño o a la niña, la narración debe constituir el principal de los recursos educativos. En el paradigma literario, los relatos, los mitos, proporcionan una conexión permanentemente abierta con la radical alteridad del Otro y dan la oportunidad de mantener una relación auténtica y original con las verdades de la vida misma³¹.

La dimensión narrativa de la educación ayudó, sin duda, a reconceptualizar lo educativo mediante la vinculación de las experiencias de vida y la formación personal: dejando hablar, permitiendo relatar nuestras vidas, podremos acercarnos o alejarnos de aquellos valores verdaderamente humanos y humanizadores: alteridad, extranjería, hospitalidad, compasión, pluralismo, heterogeneidad, tolerancia, dignidad, solidaridad, entre otros.

De acuerdo con esta visión literaria, no se trató de perseguir el cambio de personalidad o de conducta, sino la transformación de la identidad capaz de redimensionarse éticamente, cuestión importante teniendo en cuenta la época actual,

31. Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 1990.

sometida a los imperativos científico-tecnológicos del sistema globalizador, y la inclinación general a desconfiar de que la educación verdaderamente pueda llegar a humanizar.

Nos planteamos:

- Comprender la creatividad como habilidad del pensamiento en el niño y la niña de educación inicial, desde el instrumentalismo en Dewey y la comunidad de la indagación de Lipman.
- Interpretar las experiencias infantiles de un ensayo pedagógico centrado en el pensamiento creativo y su acercamiento a la literatura.
- Construir notas para una pedagogía de la creatividad desde la narrativa.

Partimos de la idea de que la investigación es un acto de preocupación. Preocupación por el mundo que nos ha recibido, porque queremos conocer sus secretos, así como conocer lo que es más intrínseco al ser. Entendiendo que preocuparse es servir y compartir nuestro ser con aquellos que se encuentran a nuestro alrededor y que de alguna manera se tornan importantes. Aquí se traduce en preocuparme por unos niños que comparten mi vida en un escenario educativo, que incluye ciertos aspectos transformados en abrigadas y sentidas necesidades:

- Necesidad de reafirmar que es errónea la idea de que los niños tienen ideas erróneas. ¡Sí, realmente lo creo así! Sencillamente, porque los niños razonan dentro de su lógica, que se mezcla con la fantasía y con su indagación sobre la realidad que perciben. Ese universo fantasioso del niño nos revela cómo explica él la realidad. Realmente, son hi-

pótesis, conjeturas, miradas intuitivas hacia la realidad y no "ideas erróneas" sobre la realidad. En definitiva, es exploración, investigación, creatividad. Y esta maravilla de esfuerzo cognitivo se revela al filosofar con los niños.

Es lamentable que la gente eduque teniendo esta idea errónea, pensando que los niños piensan mal (erróneamente) y que hay que arreglar su modo de pensar. Y por esta razón, mucha de la capacidad creativa de los humanos se pierde durante el proceso educativo de la niñez. Cuando llegan a la adolescencia, muchos de los jóvenes ya no preguntan, ya no especulan, ya no imaginan, ya no creen que pueden flexibilizar su manera de ver el mundo y de explicarlo. ¡Es una lástima!

- Necesidad de preguntarme por el lugar que ocupa la práctica de filosofar con niños. Pretendo con la presente investigación, a través del ensayo pedagógico, reasegurar y legitimar para los niños, para la infancia, un lugar en la filosofía. Y es ésta la línea de pensamiento: No es mostrando que los niños puedan razonar como adultos! Se trata, más bien, de prepararme para escuchar distintas voces: aquellas voces históricamente silenciadas por el simple hecho de emanar de personas estigmatizadas, etiquetados o señalados en la categoría de niños, "los no adultos".
- Y finalmente, necesidad de descubrir el objeto de estudio en toda su riqueza... y mayor profundidad. Como investigadora deviene un cierto sentido de protectora del objeto de estudio, para poder mostrarlo en toda su riqueza. Ello significó ser tan perspicaz, intuitiva y aguda como fue posible para mostrar o descubrir el objeto de estudio en su mayor profundidad.

De igual manera, referimos que “la investigación en el campo de la educación, basada en las ciencias humanas, y que se lleva a cabo por educadores, debe siempre ser guiada por normas pedagógicas”³². Entendemos que el autor se refiere a algo así como el soporte de una acción, a la luz de la cual deviene la reflexión sobre las experiencias vividas y que no solamente puede atenerse plenamente al paradigma de la prueba y predictibilidad. Dicho de otro modo, el recorrido de la investigación es el de la impredecibilidad constitutiva de la praxis pedagógica, o lo que es lo mismo: “el hecho de que se trata de una actividad que pone la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones y, por tanto, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre del científico”³³. Desde esta perspectiva, el propósito de la presente investigación pedagógica es generar discursos que ayuden a los educadores a comprender, desde dentro, la práctica que realizan, ofreciéndoles marcos de interpretación amplios donde puedan reflexionar y moverse libremente.

Probablemente, el núcleo de lo pedagógico no sea otra cosa que lo que ya sabemos y lo que ignoramos. Es lo que creemos saber, por las teorías y los textos educativos que leemos, pero es lo que todavía ignoramos, cuando pretendemos aplicar esas teorías y saberes, y cuando problematizamos aquí y ahora. De allí emerge una inquietud, un constante cuestionamiento e interrogación, una pregunta que se repite una y otra vez: Creemos que Van Manen lo ha dicho muy bien:

La pedagogía no es algo que pueda ser “tenido”, “poseído”, en el sentido en que podemos decir que una persona “tiene” o “posee” un conjunto de habilidades específicas o competencias de actuación, sino

32. Manen, M. Van. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, 2003, p. 22.

33. Meirieu, Ph. *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998, p. 92.

que la pedagogía es algo que un padre o un profesor debe continuamente cumplir, recuperar, recobrar, volver a capturar, en el sentido de recordar. Cada situación en la que actúo educacionalmente con niños requiere que yo sea sensible de un modo continuo y reflexivo a aquello que me autoriza en tanto que profesor o padre. Justamente porque la pedagogía es, en un sentido último y definitivo, insondable, plantea una invitación incansable a la actividad creativa de la reflexión pedagógica que hace salir a la luz el significado profundo de la pedagogía³⁴.

Max van Manen formula así su pensamiento, y podría ser interpretado en forma de pregunta: ¿Qué importancia tiene, entonces, teorizar y crear un pensamiento de investigación y académico, si no se conecta en absoluto con las prácticas reales de la vida cotidiana? Tiene que ver con el modo en que nos tomamos o no en serio eso que estudiamos, eso que pensamos o eso a propósito de lo cual teorizamos y que llamamos educación infantil, por ejemplo. Significa que tomarse en serio la educación no es amar más un concepto, y ni siquiera tiene que ver con embellecer más nuestros discursos o nuestra escritura pedagógica. Tiene que ver con tomarse en serio al otro (niño o niña), un ser singular que tenemos delante, y que es una novedad del mundo; tomarse en serio al otro es aceptarlo en la relación pedagógica como a uno le viene, y hacer experiencia creativa con él o ella.

Importa otorgar las cualidades de las ciencias humanas y las ciencias naturales: Se atribuye a Dilthey el señalamiento de que las ciencias naturales tienden a taxonomizar los fenómenos naturales, y a explicar desde un punto de vista causal o meramente probabilística el comportamiento de las

34. Manen, M. Van. Investigación educativa y experiencia vivida.2003, pp. 164-165.

cosas; las ciencias humanas, por su parte, pretenden exponer el significado de los fenómenos humanos y a comprender las estructuras de significado de las experiencias vividas. En este sentido:

... podríamos decir que la diferencia entre las ciencias naturales y las ciencias humanas reside en lo que estudian: las ciencias naturales estudian los “objetos de la naturaleza”, las cosas, los acontecimientos naturales y el modo en que se comportan los objetos. Las ciencias humanas, en cambio, estudian a las personas, o a los seres que tienen conciencia y que actúan con determinación en el mundo y para él, y crean objetos con significado que son expresiones de la forma en la que los seres humanos existimos en el mundo³⁵.

De allí, que el método preferido de las ciencias naturales ha sido la observación distanciada (objetiva), el experimento controlado y la mediación cuantitativa. Por el contrario, el método preferido de las ciencias humanas implica la descripción, la interpretación y el análisis crítico o reflexivo sobre nosotros mismos.

Por otra parte, quiero referirme aquí a la educación como experiencia de sentido, un sentido ya dado, ya interpretado y no meramente una cuestión gobernada por el principio del saber por el saber. En el orden del sentido, el pensar humano se abre a lo que viene como acontecimiento de la comprensión, como un acontecimiento del pensamiento.

Es decir, el sentido depende de la actividad del pensamiento, en cuanto que es él, la propia actividad de pensar, quien lo acoge. La cuestión aquí es la capacidad de recibir y de acoger lo que nos llega, como fuente de un sentido posible;

35. *Ibidem*, p. 22.

de abrirnos al sentido de lo que hace, sea lo que sea ese sentido en un momento o circunstancia dados: “El pensamiento no es un discurso, es la disposición y la actividad posible del acontecimiento del sentido: dejar venir este acontecimiento, lo que quiere decir que lo hace advenir como tal”³⁶. Todo ello significa que, como cuestión de sentido, la educación no se cumple plenamente en su mera realización técnica, sino con la dimensión de lo abierto, a la apertura a posibles y nuevas significaciones.

Ahora bien, la investigación en educación se diferencia de otras modalidades por el modo en que se adjetiva como educativa, ello quiere decir que investigar en o sobre educación es llevar a cabo una práctica interesada en el esclarecimiento, global o parcial, de un tipo más o menos específico de acontecimientos referidos a una actuación humana bien característica, y como tal posee un registro propio de complejidad metodológica.

Pero ¿de qué hablamos, en definitiva, cuando nos referimos a la investigación educativa?. Para responder, algunos autores encuentran imprescindible volver a repensar la noción de práctica educativa, cuyo valor en tanto que educativa proviene de la aplicación de lo que Peters denominó: “principios de procedimiento”³⁷.

Si retrotraemos esta noción al contexto filosófico e histórico del que surge nuestra idea de una práctica —el momento aristotélico, por así llamarlo—, hay que pensarla como: “La acción informada que emana de ciertas convicciones concretas a la luz de determinadas circunstancias y cuestiones

36. Nancy, J. L. *El olvido de la filosofía*. Madrid, Arena Libros, p. 76. 2003.

37. Peters, R. S. Must an educator have an aim?, en *Authority, responsibility and education*, Londres, Allen and Unwin, 1980, pp. 122-131.

particulares”³⁸. Se trata de una forma de praxis que se realiza sobre la base de una estructura ética y vemos que la finalidad educativa ha de referirse como principios de procedimientos, y no como objetivos educativos preestablecidos a conseguir con medios técnicos determinados.

De tal manera, que el éxito de la práctica educativa, informada teóricamente por los productos de la investigación educativa, depende del grado del saber pedagógico que se transforma y enriquece por esa ampliación de las facultades humanas, en consideración a esos bienes internos que parcialmente define cada práctica.

Lo expuesto es apoyado en:

Si queremos desarrollar una práctica educativa racional, me parece que debemos comenzar con la consideración de la práctica tal y como es, de la reglas y principios que la subyacen y de los conocimientos, creencias y principios que emplean los agentes, tanto para caracterizar esa práctica como para decidir lo que debe hacerse”³⁹.

Entonces, hemos de reconocer que en la educación, la relación del pensamiento con la acción es en cierto modo dialéctica, en el sentido de que aquí la teoría es la indispensable dimensión de una práctica obligada a conformarse de acuerdo con una estructura ética.

En este sentido, una característica central de la investigación educativa es que la manera de conducirse incide en el proceso de formación de quienes la llevamos a cabo. Pensamos, entonces, que es educativa no sólo porque analice, estudie

38. Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1988, pp. 96-97.

39. Hirst, P. Educational theory, en *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, Londres, RKP, 1983, p. 16.

o explore conexiones o interacciones entre sucesos, acontecimientos o fenómenos, sino porque literalmente educa —o debe tender a hacerlo— a quienes la realizamos y a quienes, como educadores, nos vemos afectados por sus resultados.

Por todo ello, es la práctica la que determinará el valor de las teorías educativas, y no éstas quienes determinen el valor de la práctica educativa. Así, el carácter educativo de la teoría en nuestro campo, como el de la investigación, dependerá de la medida en que pueda ser corregida a la luz de sus consecuencias prácticas. Como decía Dewey:

No hay regla rígida con la que se pueda decidir si un significado sugerido es el correcto, el que conviene adoptar. La única guía es el propio buen (mal) juicio del individuo. No hay ninguna idea, principio o etiqueta que diga automáticamente: “usadme en esta situación”... El pensador tiene que decidir, que elegir; y siempre existe un riesgo, de modo que el pensador prudente selecciona con gran cautela, esto es, dependiendo de la confirmación o de la negación de acuerdo con los acontecimientos posteriores⁴⁰.

Así, como forma de acción, la actividad educativa es más que un suceso. Y a diferencia del comportamiento, una correcta explicación de esta acción exige la interpretación del sujeto que la realiza:

La acción humana no puede identificarse, describirse o entenderse apropiadamente si no se toman en cuenta las descripciones intencionadas, los significados que tienen tales acciones para los agentes involucrados, las formas en que tales agentes interpretan sus propias acciones y las de los demás. Estas descrip-

40. Dewey, J. *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, p.115, 1989.

ciones intencionadas, significados e interpretaciones, no son simplemente estados subjetivos de la mente que puedan correlacionarse con el comportamiento externo; son parte constitutiva de las actividades y prácticas de nuestras vidas sociales y políticas⁴¹.

La influencia de este enfoque interpretativo del estudio de la acción humana ha sido importante para la educación. Podemos decir que dentro de esta corriente de pensamiento, una de sus aportaciones fundamentales ha consistido en haber contribuido a una ampliación del sentido de las nociones de observación, descripción y explicación.

En todo caso, como apunta Bernstein, “Los seres humanos son capaces de traer a la conciencia las interpretaciones, las evaluaciones y los criterios que aceptan tácitamente y que pueden someterlos a la crítica racional”⁴². De lo que se trata es de explorar el lugar que la experiencia tiene o no tiene en la construcción de teorías educativas. Por su parte, el conocimiento pedagógico genera en su discurso una práctica distinta o diferente a la experiencia original —la educación— que pretendemos pensar.

Ello me permite agregar que el recorrido en el escenario educativo, me ha dado la oportunidad de comprender que la experiencia educativa no es meramente un acto cognitivo; requiere complementarse con una cierta sensibilidad y tendencia fenomenológica hacia la experiencia vivida, y además de ello necesita lenguaje en el proceso de investigación, que me permita la reflexión y la aproximación cada vez más comprometida del universo implicado en la educación de la infancia. Ideas que motivaron el presente estudio, punto de partida de la reflexión sobre el discurso pedagógico y sobre mi propia práctica educativa con los niños.

41. Bernstein, R. J. *The restructuring of social and political theory*, 1985, pp. 229-230.

42. *Ibidem*.

Así, podemos señalar que el camino metodológico de esta investigación se ubicó en el paradigma cualitativo, que me permitió acercarme a la realidad social, descubrirla y explorar el fenómeno para efectuar la investigación con profundidad metodológica, ya que se basó en la experiencia vivida, asumiendo que en el contexto educativo de educación inicial, desde la creatividad se construyen y se reconstruyen historias o narrativas infantiles.

Los relatos como narrativa

Por las razones expuestas, se puede decir que en los estudios basados en acciones o sucesos, el análisis narrativo produce la narración de un trama o argumento, mediante un relato narrativo que torna significativos los elementos singulares que configuran el acontecimiento, en un tiempo y espacio real.

De allí que no existió una verdad que tenga que aflorar en los relatos, sino experiencias conectadas entre sí, narrativamente. Por otro lado, el hecho de que las experiencias relatadas sean significativas socialmente posibilita que el investigador pueda comprenderlas. En realidad, el hecho de que el investigador posea un conocimiento social compartido con los actores a través del lenguaje hace posible que ocurra una especie de traducción de las experiencias a formas compartidas socialmente.

Llamamos la atención acerca de cuál sería el formato más cercano al cómo los seres humanos representamos nuestro mundo significativo, y han coincidido en la forma narrativa⁴³. La narración, entonces, asume para la investigadora no sólo aquel formato de representación, a través del cual fijamos nuestra visión del mundo para construirlo, para

43. Bruner, Jerome. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

darle significado, para recrearlo en la memoria viva, sino también como aquel ejercicio de construcción de un discurso que habla de un yo, de una experiencia, como sucede en los modos narrativos.

La vida humana puede ser entendida como narrativa, susceptible de ser narrada o leída; también tiene que ver con la transformación de los individuos en sujetos, es decir, de su proceso de formación, cuando al querer saber de sí mismos, con base en un saber de experiencia, tratan de narrar-interpretar su mundo de vida y lo vivido, en la búsqueda de un sentido⁴⁴. Nuestra tarea, en este tipo de análisis, fue configurar los elementos de los datos en una narrativa que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes.

El objetivo es revelar el carácter único de cada caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia. Por cuanto los niños, al narrar sus experiencias, buscaron sentido para sus acciones o las de los otros.

Fases de la investigación narrativa

Es evidente que la investigación narrativa, cuyo resultado es un *informe narrativo*, tiene la ventaja de no violar ni expropiar las voces de los sujetos investigados, al no imponer análisis categoriales muy alejados de sus palabras. Recurriendo a la metáfora del paisaje, “el relato debe construir dos paisajes simultáneamente”⁴⁵: el paisaje exterior de la acción y el pai-

44. Madriz, Gladys. *Lectura, formación y biografía. ¿Cómo se narra un lector apasionado?* Tesis presentada para optar el grado de Doctora en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas, 2009.

45. Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa, 1988.

saje interior del pensamiento y las intenciones. Nos encontramos, así, con un doble discurso: enunciado de hechos o acontecimientos, y lo que piensa y siente ante ellos.

Entonces, puede verse en la investigación narrativa una especie de *visión binocular*, una doble descripción. Por una parte, se necesitó una imagen de la realidad interna de los actores; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el actor. Por ello, hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de experiencias responde a una realidad socialmente construida; sin embargo, no se puede desatender que es completamente única y singular. Dentro de un marco de transparencia de

las narraciones, se conjugaron aquellos elementos tal y como fueron dichos en la descripción y, al tiempo, no se renunció a hacer descripciones interpretativas que fueron más allá de los horizontes de los interpretados, de modo tal que pudiesen divulgarse más allá del contexto en el que se gestaron y adquirieron sentido originalmente, con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias.

De manera que, atendiendo estos planteamientos, la investigación realizada puede concebirse como el despliegue de una estrategia metodológica delineada en tres grandes fases, a saber:

Fase de revisión teórica-epistemológica: en un primer momento, definida como una investigación de carácter teórico-monográfica, donde se hiciera una revisión exhaustiva sobre los términos *experiencia* y *creatividad* en niños y niñas de Edu-

cación Inicial, desde la perspectiva del instrumentalismo en Dewey y la filosofía para niños de Lipman, con la intención de descubrir las dimensiones y factores involucrados, así como los estudios que se han realizado desde esta misma perspectivas. Asimismo, se fue profundizando y construyendo un nuevo marco epistemológico y filosófico desde el cual abordar la concepción de *experiencia, creatividad y filosofía para niños*, desde donde se van desarrollando las ideas en el proceso interpretativo de la investigación.

La misma revisión se hizo para delimitar lo metodológico alrededor del objeto de estudio que nos ocupa, ya que no existen marcos metodológicos a priori, sino que el propio objeto de estudio y las particularidades de la investigación van arrojando pistas para llegar a su cometido. Claro está, se asumen los principios de la coherencia epistemológica y el de la integridad ética del proceso investigativo; en otras palabras, nos referimos a la transparencia del proceso y verdadero interés por los actores involucrados y la claridad y calidad del informe final. Podemos apuntar aquí que ciertamente la investigación educativa debe tener conjuntamente un formato de argumentación narrativa y apoyarse —con algún grado de sistematicidad— en datos. Sin embargo, pensamos que la forma de presentación no determina la investigación, sino la forma en que se argumenta y justifica. Habría innumerables ejemplos (desde los diálogos platónicos) para mostrar que el grado de comprensión humana de los fenómenos no es exclusivo de una representación formalizada.

Evidentemente, la revisión bibliohemerográfica constituyó un proceso recursivo, que se movió sobre la dinámica de la narración y el diálogo como rumbo de la investigación. Finalmente, y a manera de clarificación, en esta fase, nos apo-

yamos en un título, introducción y esquema, con base en la cual, fuimos construyendo y reconstruyendo las ideas, las cuales posibilitaron el piso teórico de reflexión.

En este sentido, es importante aclarar que a partir del paradigma interpretativo, las ideas son concebidas como apuntes para el desarrollo teórico y no como estudio a verificar o comprobar. Por consiguiente, no partí de una teoría y de unas hipótesis exactas, sino que progresivamente fui trabajando en la construcción de un marco teórico que me permitió dar cuentas de la complejidad del objeto de estudio que me ocupó.

Mi interés radica en la comprensión particular de la creatividad desde la narrativa en un tiempo y un espacio real.

Fase narrativa: esta fase puede ser definida como modo narrativo, por cuanto se orientó a dar comprensión a los acontecimientos narrados por sujetos lectores, mediante la construcción de una narrativa. Se trató de dar sentido a una particular construcción de experiencias y representar el significado en el contexto en que ocurrió, es decir, dar significado a lo vivido por los actores — niños y niñas — mediante un proceso de reflexión de investigador.

Desde una perspectiva más fenomenológica, “la narrativa es la forma propia para caracterizar las acciones humanas”⁴⁶. En este contexto, adquirió una gran relevancia el relato, tanto como objeto de investigación como metodología.

La construcción de relatos basada en la experiencia vivida — asumiendo que en el proceso educativo se construyen y se reconstruyen historias o narrativas infantiles — de un ensayo

46. McEwan, H. The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 1997, 85-92.

pedagógico requirió de una serie de toma de decisiones y de la realización de algunas actividades:

1. En el caso que nos ocupa, se trató de narrar la experiencia vivida de un ensayo pedagógico, a través de una *comunidad de indagación*, concepto central del Programa de Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman, en un espacio y un tiempo compartido por el investigador-docente y los niños y las niñas, experiencia que se constituyó en la dinámica de la vivencia dialógica comprensiva de mi experiencia y del otro, con el propósito de poner de manifiesto, en el proceso de estudio, la comprensión e interpretación de esas experiencias, centrado en el pensamiento creativo y su acercamiento a la literatura. Así, y en el escenario de un preescolar, fue necesario dar cuenta de las situaciones vividas a la luz de los significados que cada actor (niño-niña) posee como vivencia sustentados en su experiencia; de esta forma se convirtió en una perspectiva peculiar del presente estudio de investigación, compartida entre el investigador-docente y niños-niñas.

2. En dicho espacio y tiempo se realizó la narración de cada una de las experiencias, atendiendo la narrativa, el diálogo y la imaginación del niño y la niña, plasmada a través del arte del dibujo —cimiento de su pensamiento creativo— como los ejes de la investigación para el estudio; simultáneamente la voz del actor, su relato compartido con otros (niños-niñas e investigador-docente), dándole de manera asertiva y oportuna su validez.

3. Con este propósito, el docente-investigador se encontró como primer momento la búsqueda —no tan fácil como creí— y selección de los textos narrativos —entre los cuales se encuentran de autoría venezolana— y apoyándonos en la afirmación de Ricoeur: “El texto es la mediación por la

cual nos comprendemos a nosotros mismos”⁴⁷, desde donde se construyen los relatos mediadores de la propia experiencia, porque creemos que somos el relato que hacemos de nosotros mismos.

Una vez seleccionado el cuerpo de lecturas, el docente-investigador procede a jerarquizarlas en pro de su manejo o utilización en cada una de las sesiones del ensayo pedagógico; con la doble finalidad de contar con una logística de organización para el trabajo y permitirles a los niños y niñas, en cada una de las sesiones, la selección de la temática a partir de sus preguntas.

4. En la ejecución del ensayo pedagógico participaron 10 niños y niñas, de los cuales cinco pertenecen al grupo de niños de la docente-investigadora, todos con edades comprendidas entre los cinco y seis años, cursantes de educación inicial en una institución privada. En su mayoría, provienen desde el primer grupo, caracterizados como niños y niñas con gran disposición a las actividades diarias. Sin embargo, su jornada diaria se verifica con una clase magistral, la oportunidad de preguntar es escasa, pues no hay tiempo ni espacio para dialogar, y lejos de estimular la creatividad inhiben el pensamiento creativo; en otras palabras, el docente rompe la necesidad real de expresión de sus educandos, al comenzar la jornada tomando modelos dados para que el niño y la niña reproduzca formas, representaciones e imitación de vivencias u objetos que no le corresponden. Así, pues, la separación es tan grande que las actividades en las planificaciones requeridas son ajenas a la capacidad que poseen los niños y las niñas, sencillamente porque aquéllas están más allá del alcance de su experiencia y por consiguiente tienen que ser

47. Paul Ricour. La fonction herméneutique de la distanciation, en *Du texte à l'action*, Paris, du Seuil, 1986, p. 115.

impuestos. Como puede verse, a la luz de estos elementos, se trata de un esquema tradicional.

5. Como actividad previa-única, la docente-investigadora, extendió una invitación al grupo de niños y niñas a conocer el escenario donde ellos serían los actores principales de una comunidad de indagación, que llamaríamos para efectos de la investigación: Comunidad de Indagación Creativa (CIC).

6. El ensayo pedagógico se estructuró en cinco sesiones de 90 minutos aproximadamente cada sesión (expuestas en el momento III de la investigación), atendiendo la narrativa, el diálogo y el arte del dibujo como los ejes centrales. A tal efecto, se siguieron algunas de las siguientes técnicas: lectura oral, lectura proyectada, lectura interpretativa o dramatizada, puesta en escena en el espacio organizado para conformar la comunidad de investigación. En cada una de las sesiones se incluye una actividad inicial (breve) previa a la narrativa del texto y diálogo, que consistió en un ejercicio grupal, para poner en clima sobre el tema y generar la disposición al trabajo. Con ello, se pretendió permitir a los niños y niñas acercarse a la literatura infantil, desde otra perspectiva, donde cada uno de ellos vivenciaron esa experiencia desde su yo, y narraron esa experiencia.

7. El ensayo pedagógico se complementó con una actividad conclusiva, la cual consistió, en un primer momento, en dar a cada uno de los niños y niñas la oportunidad de plasmar desde la narrativa su imaginación, a través del arte del dibujo como fuente de creatividad, partiendo de la idea de que mientras más rica es la experiencia, más rica es la imaginación y por ende el proceso sensitivo, espiritual e inventivo del niño y la niña. Con este propósito, cada niño y niña contó con su respectivo portafolio, con la finalidad de organizar

cada una de las actividades producto de cada una de las sesiones experienciales.

Finalmente, en un segundo momento se realizó la actividad de recuento —partiendo de que el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión—; a cada uno de los actores (niños-niñas) de la comunidad de investigación se le permitió expresar su sentir, sus emociones, sentimientos, afectos, compromisos, vivencias, desaciertos de la experiencia vivida proyectada en el arte del dibujo desde la narrativa, como un modo diferente y más abierto de su forma de pensar y vivir.

En este sentido, cabe destacar que toda comunidad de investigación constituye, junto al diálogo, los dos pilares del Programa de Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman. En este propósito, los pasos para conformar la comunidad de investigación fueron semejantes para la formación de cualquier comunidad de indagación, exceptuando tres aspectos: a) el texto narrativo con el cual se trabajó (en el programa de FpN se trabaja con textos filosóficos producidos por Lipman; en el caso nuestro, se trabajó con textos de varios autores venezolanos); b) las variantes de las actividades iniciales, y c) se incluyó la actividad conclusiva, en sus dos momentos. En este sentido, se consideraron los siguientes aspectos:

- Un diálogo, que trabajó elementos y destrezas —coherencia, consistencia, buenas razones y justificaciones, relación parte-todo, falsos y correctos e inferencias, entre otras— que determinaron un buen intercambio de ideas y opiniones, favoreciendo así el establecimiento de una discusión creativa, enriquecedora y constructiva, entre los integrantes de la comunidad de indagación.

- Un clima caracterizado por la supremacía del respeto y la consideración hacia la comunidad, en que cada uno buscó no sólo expresar sus ideas y opiniones, sino asimismo escuchar e intentar comprender a los demás. Todo ello, interiorizado por los niños, favoreció a su vez un buen razonamiento, un pensamiento claro y distinto.
- Se buscó transformar el diálogo en diálogo filosófico, como una alternativa de actuar, crear y hablar; en este propósito y con la idea de asegurar la producción de ideas significativas y el cuestionamiento más sostenido y pertinente, el investigador-docente inquisitivo alentó a los actores — niños y niñas — a involucrarse en un diálogo que los retara a pensar y producir ideas en el cuestionamiento crítico y en la reflexión inventiva. Con ello ganaron confianza y seguridad en sus propias opiniones e ideas, y en su capacidad de pensar y juzgar. Esto supuso un aumento del nivel de respeto por sí mismos y por sus propios pensamientos, cobraron mayor seguridad y certidumbre, mejoró el nivel de autoestima y afirmó su crecimiento personal.
- Transformar el aula en una comunidad de investigación superó los límites de las distintas individualidades que la componen y se promovió un cambio general de las actitudes y del clima mismo del aula caracterizada de estrechas rutinas.

8. Asimismo, el docente-investigador utilizó como herramienta un diario de campo semiestructurado, el cual permitió reorientar el estudio en el que se recogieron fundamentalmente las ideas y anotaciones pertinentes, que emergieron de cada una de las sesiones en la comunidad de indagación durante la investigación y reflexiones realizadas a partir de pequeños informes sobre la información recabada. No opté

por el diario abierto, porque consideré que podría dejar muchos aspectos en el tintero que posteriormente podrían ser relevantes a la hora de realizar el análisis de la observación; por esta razón estructuré la observación.

9. Almacenamiento y archivo de los datos narrativos.

10. El análisis de los datos se orientó desde la perspectiva de recoger las distintas voces sobre el terreno y dar lugar a una narrativa que además interpreta, de tal manera que se hiciera más comprensible y convincente. Puede decirse que el modo narrativo es un proceso complejo y reflexivo; por ello, el investigador recrea los textos de modo que el lector pueda experimentar las vidas o acontecimientos narrados. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos, de acuerdo con las pautas cambiantes que suelen regir en la comunidad de investigación en las ciencias sociales.

El resultado no es, entonces, un frío informe objetivo y neutro, en el cual las voces (de los protagonistas y el investigador) aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transcripción de datos; consistió en haber dado sentido a los datos y representar el significado en el escenario en que ocurrió.

Fase hermenéutica interpretativa: en este sentido, comenzaremos diciendo que Rorty señala, de manera contrapuesta, que ser “racional” para la hermenéutica es estar dispuesto a abstenerse de la epistemología, estar dispuesto a adquirir la manera de hablar del interlocutor en lugar de traducirla a la suya propia. Para nuestro estudio, significa abrir nuestra mente a los procesos de comprensión en un intento de dar sentido al interpretar los relatos de un grupo de actores — niños y niñas — basados en su experiencia narrativa.

Asimismo, este autor postula que hay que dejar de lado la concepción tradicionalista de los seres humanos. En efecto:

Hay que dejar de lado esta imagen clásica de los seres humanos antes de poder dejar de lado una filosofía cuyo centro esté en la epistemología. El intento de conseguirlo tiene el nombre de “hermenéutica”, término polémico dentro de la filosofía contemporánea⁴⁸.

Este intento de disolver la imagen tradicional del hombre, es un esfuerzo por referirnos que en el diálogo — aspiración de la filosofía edificante— somos sujetos, más que buscadores de la verdad.

El término “hermenéutica” utilizado en este sentido, lo extrapola Rorty en la obra *Truth and Method* de Hans-Georg Gadamer, quien establece claramente que la hermenéutica no es un método para hallar la verdad que se adapte a la imagen clásica del hombre, sino una expresión de esperanza para comprender mejor el mundo. Inspirados en su obra, procuramos entender, con la ayuda de la narrativa, que la manera de decir las cosas es más importante que la posesión de verdades y en este propósito nos ayudó la hermenéutica.

En esta fase se enfatiza la comprensión, como el modo de interpretar los relatos de niños y niñas, construyendo una realidad propia a través de la realidad captada que acontece en el lenguaje — como agente mediador de la experiencia hermenéutica— dirigiendo así la mirada hacia un mundo narrado e identidad narrativa. Esta narrativa constituye la fuente de primer orden, a partir de la cual fui construyendo y reconstruyendo las ideas, que no pretendí confirmarlas

48. Cfr. Richard Rorty. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Tercera edición. Trad. Cast. Jesús Fernández Zulaica. Ediciones Cátedra. S.A. Madrid, 1995, p. 134.

como en el caso de las ciencias naturales y que permitieron continuar con el círculo hermenéutico.

Desde esta perspectiva, la investigación se propuso comprender e interpretar las experiencias infantiles de un ensayo pedagógico centrado en el pensamiento creativo y su acercamiento a la literatura, donde el proceso dialógico se convirtió en un modo privilegiado de construir conocimiento. De esta manera, esta fase puede ser vista, de la siguiente manera:

- La relación sujetos-relatos de experiencia tiene un carácter básico de orientación hermenéutica.
- Por tanto, fue necesario recoger las distintas voces sobre el terreno para interpretarlas y dar lugar a una narrativa.
- Asimismo, destacar un discurso práctico (relatos) que expresa el lenguaje de la acción y la actividad humana —referido a un escenario educativo— en el juego hermenéutico de los relatos a interpretar. En este sentido, más que organizar datos, consideré un conjunto de dimensiones de la experiencia, como aspectos relevantes (sentimientos, deseos, pensamiento creativo, entre otros) que respondieron a una realidad socialmente construida, única y singular.

La estructura del texto investigativo

En esta primera parte, titulada *Introducción. Aspectos preliminares y metodológicos*, hemos presentado los aspectos relativos a la construcción de la aproximación al objeto en estudio, el señalamiento de los objetivos y lo concerniente a lo seguido por la investigadora, en relación con la metodología.

En la segunda, *Una perspectiva desde el instrumentalismo de Dewey y la filosofía para niños de Lipman*, abordamos una educación reflexiva en la que la filosofía se ha comprometido. Ello significa mencionar antecedentes como la perspectiva del instrumentalismo en John Dewey y la filosofía para niños de Matthew Lipman, como poderosas corrientes que lucharon por nacer, con sus aportes valiosos desde la hermenéutica filosófica y la fenomenología, así como de los aportes de importantes filósofos contemporáneos, pero que va más allá y sugirió una comprensión de la naturaleza de la *experiencia*, como principal concepto relacionado con la teoría del conocimiento y el más importante de todo el sistema filosófico de Dewey, y la *creatividad* como forma de comprender mejor los significados que se encuentran en la propia experiencia infantil.

También exploramos el proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en un escuchar y en un responder, en un permitir que las experiencias propias y ajenas de los niños encuentren expresión a través de la capacidad más distintiva como lo es el lenguaje, y gracias a la narrativa podemos aproximarnos realmente a los niños. Por ello, la narración debe constituir el principal recurso educativo, que proporciona conexión permanente con la radical alteridad del otro y dan la oportunidad de mantener una relación auténtica y original con las verdades de la vida misma.

En la tercera parte, denominada *Un ensayo pedagógico: Comunidad de Indagación y Creatividad (CIC)*, exponemos cómo fuimos construyendo en un tiempo y espacio, un entramado de sucesos y contextos narrativos, a partir de relatos, para poder interpretar una identidad narrativa, que hacen cuerpo con la creatividad. A partir de esos relatos, nos

encontramos con niños y niñas inmersos en un filosofar dentro de una comunidad de indagación, y tomamos conciencia de lo cerca que están del paradigma socrático; sin embargo, para vivir la experiencia de filosofar con niños no hay más alternativa que estar ahí.

Asimismo, nos encontramos con niños inmersos en un esfuerzo creativo que les permitió expresar de un modo muy particular su propia perspectiva del mundo. Vivencia, experiencia, lenguaje, literatura, pensamiento filosófico y pensamiento creativo se despliegan a partir de los relatos y dan cuenta de una experiencia con sentido.

Finalmente, referimos una compilación de lo que pudiera convertirse en una *Aproximación de una pedagogía de la creatividad desde la narrativa*; lo que hace que volvamos a preguntarnos: ¿Qué importancia tiene teorizar y crear un pensamiento de investigación y educativo, si no se conecta en absoluto con las prácticas reales de la vida cotidiana?

En este caso, no me sentiría satisfecha, como docente-investigadora, si no vislumbrara nuevos modos de relacionarme con los niños y niñas en la práctica educativa, más humanista, cuyos pilares fundantes han de ser la inquietud por un contar historias, el deseo de comprender el mundo de la infancia a partir de sus voces, a partir de un filosofar que no sólo es un compendio de conceptos, de ideas, sino también de situaciones, de personajes, de historias, que cobran mayor sentido cuando se entrecruzan con las experiencias de nuestras propias vidas, con nuestras situaciones, con nuestras historias de niños, de jóvenes y de adultos.

Razones que involucran otra mirada, fundamental en un proceso educativo más humanista, democrático, basado en

experiencias vitales, intersubjetivo, dialógico, crítico, narrativo, creativo, compartido, solidario, tal como es demandado en los diversos enfoques de la educación del futuro, basado en todas las virtualidades pedagógicas que están presentes en el ejercicio de la reflexión de un filosofar con niños.

Una perspectiva desde el instrumentalismo en Dewey y la filosofía para niños de Lipman

La concepción del niño desde la mirada de Dewey

Iniciamos diciendo que John Dewey (1859-1952)⁴⁹ —uno de nuestros teóricos principales— estaba convencido de que muchos problemas de la práctica educativa de su época se debían a que estaban fundamentados en una epistemología dualista errónea —epistemología que atacó en sus escritos del decenio de 1890 sobre psicología y lógica— por lo que se propuso elaborar una pedagogía basada en su propio fun-

49. John Dewey (1859-1952). El norteamericano John Dewey nació el 20 de octubre de 1859, en Burlington (Vermont), una ciudad pequeña dedicada a la agricultura y a la producción familiar. Hijo de un comerciante, se graduó en la Universidad de Vermont en 1879 y trabajó como maestro de escuela en Pennsylvania durante un breve periodo y en Vermont continuó sus estudios de postgrado en el departamento de Filosofía de la Universidad John Hopkins (institución de modelo alemán) y acaba doctorándose en 1884 a razón de una tesis sobre la psicología de Kant. En 1894 entró a trabajar de director en un nuevo departamento de Pedagogía en la Universidad de Chicago donde consiguió que se creara una escuela experimental, "University Elementary School", donde aplicó sus ideas y teorías. Fue a partir de esta escuela que Dewey elaboró los principios fundamentales de la filosofía de la educación y donde comprendió qué requisitos educativos requerían sus ideas. De algún modo esta es la etapa en que Dewey se divisa y llega a su madurez profesional, donde contempla que la práctica de su filosofía tiene cabida en la pedagogía.

Una década más tarde, en 1904, se trasladó a la Universidad de Columbia en New York, donde concluyó su etapa académica como profesor de Filosofía a sus 71 años; en este período Dewey se dedica a viajar al extranjero: Europa, Rusia, México, China, Japón. Sus teorías y aplicaciones pedagógicas son de gran influencia en los círculos progresistas, sobre todo desde finales del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial. El interés de Dewey por la democracia y la educación se refleja en su continua participación en acciones de carácter social y político. Además de su dedicación a la reforma educativa, defendió la igualdad de las mujeres y su derecho al voto, fue cofundador de La Liga, donde intervino en acciones políticas de carácter independiente. Fomentó el sindicalismo docente y ayudó a los intelectuales exiliados de regímenes totalitarios. Muere el 1 de junio de 1952 a los 92 años de edad. Sus obras: *Psicología* (1887). *Esbozo de una teoría crítica de la época* (1891). *Syllabus para el estudio de la ética* (1894). *Mi credo pedagógico* (1897). *Escuela y sociedad* (1899). *El niño y el currículum* (1902). *Las condiciones lógicas para un tratamiento científico de la moral* (1903). *Cómo pensamos* (1910). *La influencia de Darwin y otros ensayos sobre el pensamiento contemporáneo* (1910). *Las escuelas del mañana* (1915). *Democracia y educación* (1916). *La reconstrucción en Filosofía* (1920). *Naturaleza humana y conducta* (1922). *Experiencia y naturaleza* (1925). *La búsqueda de la certeza* (1929). *El arte como experiencia* (1934). *Una fe común* (1934). *Experiencia y educación* (1938). *La lógica, Teoría de la investigación* (1938).

cionalismo e instrumentalismo. Tras dedicar mucho tiempo a observar el crecimiento de sus propios hijos, Dewey estaba convencido de que no había ninguna diferencia en la dinámica de la experiencia de niños y adultos; unos y otros son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas o eventos que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés. Por lo tanto, el pensamiento constituye para todos un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas. Lamentablemente, las conclusiones teóricas de este funcionalismo tuvieron poco impacto en la pedagogía, y en las escuelas se ignoraba esta identidad entre la experiencia de los niños y la de los adultos.

Por lo demás, Dewey afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla”⁵⁰. En otras palabras, cuando el niño empieza su escolaridad, lleva en sí cuatro “impulsos” innatos —el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa— que constituyen “los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño”⁵¹. Asimismo, “el niño también lleva consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le incumbe la tarea de utilizar esta ‘materia prima’ orientando las actividades hacia ‘resultados positivos’”⁵².

50. Dewey, John (1899). “The school and society”. En *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, Vol. 1, p.25.

51. Ob. cit., p.30.

52. Mayhew, Katherine Camp y Edwards, Anna Camp (1966). *The Dewey School*. Nueva York, Atherton. 1966, p. 41.

Por tales razones, sin duda fue Dewey quien, en los tiempos modernos, previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos; que no podría haber ninguna diferencia entre el método que el profesorado sigue de hecho en su enseñanza, y el método por el que se espera que enseñe; que la lógica de una disciplina no debe confundirse con la secuencia de descubrimientos que constituirían su conocimiento; que se estimula mejor la reflexión del educando mediante su experiencia vital, que con un texto disecado y organizado formalmente; que el razonamiento se agudiza y perfecciona con la discusión ordenada, mejor que con ninguna otra cosa y que las habilidades de razonamiento son esenciales para leer y escribir bien; y que la alternativa al adoctrinamiento de los educandos en los valores, es ayudarles a reflexionar eficazmente sobre los valores que continuamente se les están presentando. Así, rechazando tanto el romanticismo como a sus oponentes, Dewey comprendió que el niño no es un angelito, ni es un bárbaro en comienzo, sino un ser con tantas promesas de creatividad que nos exige que comprendamos la totalidad de la civilización, para poder entender el significado y el milagro del desarrollo de la conducta infantil.

La naturaleza de la experiencia en Dewey

Siguiendo a Dewey, la naturaleza de la experiencia solo puede comprenderse observando lo que incluye un elemento activo y otro pasivo, peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo “experimento”. En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o pa-

decemos las consecuencias⁵³. Podemos entender, entonces, que cuando hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez, es la combinación peculiar; y concluir que la mera actividad no constituye experiencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es, y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas.

De aquí, se siguen dos condiciones importantes para la educación.

a) La experiencia es primariamente un asunto activo-pasivo: no es primariamente cognoscitiva.

b) Pero la medida del valor de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce. Comprende conocimiento en el grado en que acumula o se suma a algo o tiene sentido⁵⁴.

Podemos observar que aún en la escuelas se considera ordinariamente a los que se instruyen como espectadores teóricos que adquieren conocimientos, como espíritus que adquieren el conocimiento por la energía directa del intelecto. La misma palabra *alumno* ha venido casi a significar no al que está disfrutando experiencias fructíferas, sino al que está absorbiendo directamente conocimiento. “Algo que se llama espíritu o conciencia es separado de los órganos físicos de la actividad. Al primero se le considera entonces como puramente intelectual y cognoscitivo; a los últimos como un factor físico insignificante e intruso”⁵⁵.

El resultado evidente es el rompimiento de la unión íntima entre la actividad y el sufrir o el goce, que lleva al reconoci-

53. *Ibidem*, p. 158.

54. *Ibidem*, p. 159.

55. *Ibidem*.

miento del sentido; en su lugar, tenemos dos fragmentos: la mera acción corporal, de un lado, y el sentido directamente captado por la actividad espiritual, de otro. Los resultados negativos que surgen de este dualismo de espíritu y cuerpo, conceden una prima a la quietud física, al silencio, a la uniformidad rígida de posturas y movimientos, a la simulación, como de máquina, de las actitudes del interés inteligente.

De igual manera, la tensión nerviosa y la fatiga que resultan tanto para el docente como para el educando, son una consecuencia necesaria de la anormalidad de la situación en la que la actividad corporal está divorciada de la percepción de los sentidos. Siendo que toda percepción o toda idea es un sentido de las relaciones, uso y causa de una cosa.

Prosiguiendo con Dewey:

La experiencia no es una suma de lo que se ha hecho de un modo más o menos casual en el pasado; es un control deliberado de lo que se ha hecho (...). Cuando ensayamos o experimentamos, dejamos de estar cargados por el impulso o la costumbre; los cuales, cuando se hallan guiados por un fin y conducidos por la medida y el método llegan a ser razonables, racionales. Cuando lo que sufrimos de las cosas, lo que nos ocurre en sus manos, deja de ser un asunto de circunstancias casuales, cuando se transforma en una circunstancia de nuestros esfuerzos intencionados anteriores, llega a ser racionalmente significativo, iluminador e instructivo. La antítesis del empirismo y el racionalismo pierde el apoyo de la situación humana que una vez le dio sentido y justificación relativa⁵⁶.

Es evidente que la diferencia no es intrínseca, sino que depende de condiciones que pueden regularse y del efecto de

56. *Ibidem*, p. 301.

este cambio sobre la oposición de los estudios puramente prácticos y puramente intelectuales. Por tanto, las actividades prácticas pueden ser intelectualmente limitadas y triviales; lo serán así en tanto que sean rutinarias, realizadas bajo los dictados de la autoridad, y teniendo meramente en vista algún resultado externo. Pero creemos que la infancia es, justamente, el tiempo en que es posible dirigir las en un espíritu diferente.

Ahora bien:

La experiencia misma consiste primariamente en las relaciones activas que existen entre un ser humano y su ambiente natural y social. En algunos casos la iniciativa de la actividad esta del lado del ambiente; el ser humano experimenta ciertas resistencias y desviaciones en sus esfuerzos. En otros casos, la conducta de las personas y las cosas ambientales lleva a un resultado satisfactorio las tendencias activas del individuo, de modo que, al fin y al cabo, lo que el individuo experimenta son las consecuencias que él mismo ha tratado de producir. Justamente en la medida en que se establecen las conexiones entre lo que ocurre a una persona y lo que hace como respuesta y entre lo que hace a su ambiente lo que éste hace como respuesta, adquieren sentido su acto y las cosas que le rodean. Aprende a conocerse a sí mismo y al mundo de los hombres y de las cosas⁵⁷.

Considerando este planteamiento, la educación inicial puede presentar un ambiente tal, que esta interacción efectúe la adquisición de aquellos significados importantes que llegan a ser, a su vez, instrumentos del aprender ulterior. Podemos agregar que la actividad fuera de la escuela se realiza en condiciones que no están deliberadamente apro-

57. *Ibidem*, pp. 301-302.

piadas para promover la función de comprensión y la formación de disposiciones intelectuales efectivas. Los resultados son vitales y auténticos, en tanto que actúan, pero están limitados por toda clase de circunstancias. Algunas capacidades quedan enteramente sin desarrollar, ni dirigir; otras reciben sólo estímulos ocasionales y caprichosos; otras se transforman en hábitos de destreza rutinaria a expensas de las aspiraciones y del espíritu de iniciativa, creatividad y de invención. La intención es transportar al niño o la niña desde un ambiente de actividades relativamente casuales (accidentales en su relación con la inteligencia y el pensamiento) a uno de actividades seleccionadas con referencia a la orientación del aprender.

En este sentido, la idea de que el conocimiento se deriva de una fuente más elevada que la actividad práctica tiene una larga historia. La historia nos hace retroceder hasta las concepciones de la experiencia y la razón formuladas por Platón y Aristóteles. Vemos que por mucho que estos pensadores difieran en diversos aspectos, coincidieron en identificar la experiencia con los intereses puramente prácticos.

De este modo, la Edad Moderna comienza con una apelación a la experiencia y con un ataque a los llamados conceptos puramente intelectuales sobre la base de que necesitan ser apoyados por los resultados de experiencias concretas. No obstante, diversas circunstancias llevaron a considerar a la experiencia como pura cognición, dejando fuera sus fases intrínsecamente activas y emotivas, y a identificarla con una recepción pasiva de sensaciones aisladas.

Entre tanto, el avance de la psicología y del método experimental en la ciencia hace explícitamente deseable y posible otra concepción de la experiencia. Esta teoría reafirma la idea

de los antiguos de que la experiencia es primordialmente práctica, no cognoscitiva; algo relativo al hacer y el sufrir las consecuencias del hacer. Pero la antigua teoría se ha transformado al comprender que el hacer puede ser dirigido de modo que pueda recoger en su propio contenido todo lo que sugiere el pensamiento y convertirse, de ese modo, en un conocimiento seguramente comprobado. Así, la experiencia cesa entonces de ser empírica y llega a ser experimental.

Pedagógicamente, este cambio denota organizar la educación, en este caso el nivel inicial, de modo que las tendencias activas naturales sean dedicadas plenamente a hacer algo, reconociendo al mismo tiempo que el hacer requiere observación, adquisición de información y el uso de una imaginación constructiva; es lo que más se necesita hacer, para mejorar las condiciones existentes. Podemos entender, entonces, que una reorganización de la educación de modo que el aprender tenga lugar en conexión con el desarrollo inteligente de actividades con propósito, es un trabajo lento. Sabemos que sólo puede realizarse por partes, paso a paso. Pero ésta no es una razón para aceptar nominalmente una filosofía de la educación y acomodarse.

Sobre el sentido de la experiencia en la educación

Los que creemos en un nuevo tipo de educación, percibimos que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia; esta concepción no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas, pues vemos que la experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra. En este sentido, y siguiendo a Dewey, es importante destacar: “Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el

desarrollo de ulteriores experiencias”⁵⁸. Desde esta perspectiva, vemos que una experiencia antieducativa puede producir falta de sensibilidad y estrechar el campo de la experiencia ulterior, y entonces se restringe las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro.

Siguiendo a Dewey, una experiencia puede ser deleitable y sin embargo provocar la formación de una actitud débil; esta actitud llega a modificar la cualidad de las experiencias siguientes e impedir que el niño obtenga de ellas lo que pueden dar de sí. A su vez, las experiencias pueden estar desconectadas unas de otras, de tal forma que aun siendo cada una de ellas agradables, no se hallen unidas acumuladamente entre sí. Entonces, la falta de conexión puede producir artificialmente hábitos dispersos, desintegrados, es decir, la energía se dispersa y en consecuencia impide el control de experiencias futuras. Así, vemos que las experiencias futuras son recibidas tal como vienen, sea en forma de goce o de descontento y protesta.

La educación tradicional ofrece un caudal de ejemplos de experiencias del género que acabamos de mencionar. Sin embargo, es un error suponer, aun tácitamente, que la escuela tradicional no es un lugar en la cual los niños puedan tener experiencias. Pero esto se supone tácitamente cuando se coloca a la educación progresiva como un plan de aprender por experiencia en aguda oposición a la tradicional. “La verdadera manera de juzgar es que las experiencias que tuvimos en la educación tradicional, como alumnos y maestros por igual, eran en gran parte de un género erróneo”⁵⁹. ¿Cuántos estudiantes, por ejemplo, no llegaron a ser insensibles a las ideas y cuántos no perdieron el ímpetu para aprender por el modo en que experimentaron la instrucción?

58. John Dewey. *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Editorial Lozada, S.A. 1960, p. 22.

59. *Ibíd*em, p. 24.

Estas cuestiones tienen el fin de realzar el hecho de que la gente joven ha tenido experiencias en las escuelas tradicionales; y, después, que lo perturbador no es la ausencia de experiencia, sino su defectuoso y erróneo carácter; desde el punto de vista de la relación con la experiencia ulterior. Entonces, no es bastante insistir sobre la necesidad de experiencia, ni aun de actividad en la experiencia que se posee. “La cualidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos: hay un aspecto de inmediato, de agrado o desagrado, y otro, su influencia sobre las experiencias ulteriores. Lo primero es evidente... El efecto de una experiencia no se limita a su apariencia”⁶⁰. Así, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores, independientemente de todo deseo o propósito.

De aquí que el problema central de una educación basada en la experiencia es prestarle atención y seleccionar aquel género de experiencias presentes, para que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes.

La filosofía de la experiencia educativa

“Hasta que los educadores no aprendan filosofía y puedan filosofar, el futuro del pensamiento en educación seguirá siendo incierto”.

Lipman

Podemos decir que una filosofía de la educación, igual que cualquier otra teoría, ha de ser expresada en palabras, en símbolos. Sin embargo, sí es más que algo verbal, es un plan para dirigir la educación. De tal manera que, igual que cualquier plan, tiene que ser estructurado con referencia a lo que se ha de hacer y cómo ha de hacerse. Es decir, se le concibe

60. *Ibidem*, p. 25.

como el resultado de un plan para decidir, por ejemplo, sobre las materias de estudio, sobre los métodos de enseñanza y disciplina, sobre el equipo de material y la organización social de la escuela. Justamente, porque la educación tradicional es un asunto de rutina en el cual los planes y programas se toman del pasado; no se sigue que la educación progresiva sea un asunto de improvisación sin plan.

Así, la escuela tradicional, a la que nos referimos anteriormente, puede vivir sin una filosofía de la educación desarrollada consecuentemente, porque su verdadera guía es derivada de la costumbre y la rutina escolar. Justamente, porque “las escuelas progresivas no pueden confiar en las tradiciones establecidas y en los hábitos institucionales... tienen que ser dirigidas por ideas que cuando son coherentes y articuladas forman una filosofía de la educación”⁶¹. Ello constituye una protesta contra el género de organización característico de la escuela tradicional y una demanda para un género de organización basado en ideas, que genere una filosofía de la educación. Sin embargo, podemos ver aún aquellos que necesitan meramente unas pocas palabras que suenen bien, para justificar las prácticas existentes.

“La lección para la educación progresiva es que necesita en un grado urgente y aún más apremiante que lo era para los anteriores innovadores una filosofía de la educación basada en una filosofía de la experiencia”⁶². Es, por consiguiente, que las dificultades se agravan y las críticas aumentan cuando se supone que la nueva educación es más fácil que la tradicional, que nace de la idea, de no hacer lo que se hace en las escuelas tradicionales.

61. *Ibidem*, p. 27.

62. *Ibidem*, p. 28.

Dewey admite que la nueva educación es más simple en principio que la tradicional, y se basa en que aquélla está en armonía con los principios del desarrollo, mientras que en ésta hay mucho que es artificial en la selección y organización de materias y métodos y la artificialidad lleva a una complejidad innecesaria. Descubrir lo que realmente es simple y actuar sobre lo descubierto es una tarea difícil, porque una vez que lo artificial y complejo se ha establecido institucionalmente y engranado en la costumbre y la rutina, es más fácil marchar por los caminos que han sido andados, que lo es...

Así, volvemos a la idea de que una teoría coherente de la experiencia, que ofrece una dirección y organización de los métodos y materiales educativos apropiados, es necesaria para intentar dar una dirección a la obra de las instituciones educativas. Es un asunto de crecimiento, y hay muchos obstáculos que tienden a impedir el crecimiento y a desviarlo por caminos equivocados. Creemos que una buena parte de la oposición actual a la idea de la organización nace del hecho de que cuesta trabajo alejarse de la imagen de los estudios de la escuela tradicional.

En resumidas cuentas, podemos decir que el principal concepto relacionado con la teoría del conocimiento de Dewey, y tal vez el más importante de todo su sistema filosófico, es el de "experiencia". Retomando que la experiencia es para Dewey un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social, y no meramente un asunto de conocimiento. Así, la experiencia supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido posee una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato; implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia.

Principios que estructuran la teoría de la experiencia

Siendo las cosas así, cabe preguntarnos: ¿Podemos encontrar una razón que nos lleve últimamente a la creencia de que los regímenes democráticos sociales promueven una cualidad mejor de experiencia humana, más amplia, accesible y disfrutada, que como lo hacen las formas no democráticas y antidemocráticas de la vida social? La respuesta podría ser el principio de la libertad individual y el decoro y bondad de las relaciones humanas. Pero ¿esas cosas contribuyen a una cualidad superior de experiencia en un mayor número de personas, frente a lo que hacen los métodos de represión y fuerza? Realmente, la razón es que creemos que las convicciones logradas por persuasión o aprehensión hacen posible una mejor cualidad de experiencia que la que puede ofrecerse de otro modo.

La razón para dar hospitalidad a la educación progresista por su confianza en los métodos humanos y su semejanza con la democracia, se refiere al hecho de que establece una distinción entre los valores inherentes de experiencias diferentes. Así, Dewey consideró la necesidad de constituir una teoría de la experiencia para que pueda dirigirse a la educación sobre la base de la experiencia; y lo inmediato fue presentar los principios más importantes para estructurar esa teoría, que dan sentido al concepto de la experiencia. En primer lugar, el principio de *continuidad* de la experiencia como criterio de diferenciación; en el fondo este principio se basa en el hecho del hábito, si interpretamos este hábito biológicamente. Creemos que la característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación —lo deseemos o no— a la cualidad de las experiencias siguien-

tes. Pues quien interviene en ellas es una persona diferente. El principio del hábito así entendido es evidentemente más profundo que la concepción ordinaria de un hábito como un modo más o menos fijo de hacer cosas. Aquél comprende la formación de actitudes, actitudes que son emocionales e intelectuales; comprende nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacer y responder a todas las condiciones que encontramos al vivir.

Desde este punto de vista, el principio de *continuidad* de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes, y modifica en algún modo la cualidad de la que viene. De tal manera, notamos las diferentes formas en que opera la continuidad de la experiencia, es cuando obtenemos la base para distinguir las experiencias aunque el principio es de aplicación universal, en todos los casos hay algún género de continuidad.

Para entenderlo mejor, podemos presentar una objeción a una idea: el proceso educativo puede ser identificado con el crecimiento, si se entiende éste en la forma de un verbo "crecer". Crecimiento o creciendo como desarrollándose, no sólo física sino intelectual y moralmente, es un ejemplo del principio de continuidad. Esta objeción implica que el crecimiento puede adoptar muchas direcciones diferentes. De aquí, se argumenta que el crecimiento no es suficiente, debemos también especificar la dirección en que tiene lugar el crecimiento, es decir, el fin hacia el cual se dirige.

Así, y desde el punto de vista del crecimiento como educación y de la educación como crecimiento, el problema estará en saber si el crecimiento en esta dirección promueve o entorpece el crecimiento en general. Entonces, nos preguntamos: ¿Cuál es el efecto del crecimiento en una dirección especial

sobre las actividades y hábito que sólo abren perspectivas para el desarrollo en otra dirección? Desde esta perspectiva, la respuesta sería: sólo cuando el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo “continuado”, responde al criterio de la educación como crecimiento.

Volvemos al principio de la continuidad como criterio, para distinguir las experiencias que son educativas de las que son antieducativas. Como hemos visto, existe algún género de continuidad en cualquier caso, puesto que toda experiencia afecta mejor o peor a las actitudes que sirven para decidir la cualidad de experiencias ulteriores, al establecer ciertas preferencias y al hacer más fácil o más difícil actuar para este o aquel fin.

De alguna manera, en todos los casos, la cualidad de las experiencias presentes influye en el modo como el principio se aplica. Citamos otro ejemplo: el ser excesivamente complaciente con un niño es un efecto continuo. Por otra parte, si una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos apagados en el futuro. Así, podemos entender que cada experiencia es una fuerza en movimiento y su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve. Es, pues, misión como docente ver en qué dirección marcha la experiencia del niño; en todo caso, el fracaso para tener en cuenta la fuerza impulsiva de una experiencia afecta mejor o peor las actitudes sobre la base de aquello a lo que se dirige y en consecuencia representa una deslealtad al principio de la experiencia misma.

En todo caso, vale la pena como docente aplicar el saber que nuestra propia y mayor experiencia nos da, sin imponer un

control meramente exterior. De un lado, estar alerta para ver qué actitudes y tendencias habituales se están creando en el niño, es decir, ser capaz de juzgar qué actitudes conducen realmente a un desarrollo continuo y cuáles son perjudiciales. Además, comprender a los niños como tales, que nos dé una idea de lo que ocurre en las mentes de quienes están aprendiendo. Sin embargo, la necesidad de estas disposiciones por parte de los padres y docentes es lo que hace que un sistema de educación basado en la experiencia viva sea una tarea difícil de realizar, que lo es, al seguir los patrones de la educación tradicional.

Por otra parte, y como lo hemos mencionado, de acuerdo con Dewey, toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia. Pero, cuando ignoramos este hecho, se trata a la experiencia como si fuera algo que va directamente al interior del cuerpo y del alma del individuo, como si ocurriera en el vacío. No obstante, existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia que la alimentan de manera constante. Nadie dudará de que un niño de una casa de un barrio con escasos recursos, tiene una experiencia diferente de la de un niño de un hogar "culto"; o que el niño de campo tiene un género diferente de experiencia que el de la ciudad. Ordinariamente consideramos tales hechos como lugares comunes, pero, cuando se reconoce su significación educativa, podemos dirigir la experiencia del niño sin recurrir a imposiciones.

En este sentido también es importante saber, en concreto, qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. Sobre todo, saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen, para extraer de ellos todo lo que

poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas. Esta carga sobre el docente es otra razón por la que la educación progresiva es más difícil de realizar de lo que es al sistema tradicional.

Por todo lo expuesto, presentamos aquí un proyecto pedagógico basado en el Programa de Filosofía para Niños de Lipman, cuyo concepto central es el de comunidad de indagación. Desde esta perspectiva, apostamos a un sistema de educación inicial basado sobre la conexión necesaria de la educación con la experiencia, en la cual es posible estructurar esquemas de educación donde el lugar, la función del docente, los productos de la experiencia más madura de los adultos, se subordina sistemáticamente a las inclinaciones y sentimientos inmediatos de los educandos, alejada de la suposición de que solamente es suficiente el ambiente escolar de los pupitres, pizarrones y un pequeño espacio escolar. Sólo considerando la importancia que tienen estos factores y a costa de imponer un control externo y de limitar la libertad de los niños, podemos decir que la experiencia es verdadera experiencia.

Siguiendo a Dewey, la palabra *interacción* expresa el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa. Se trata de asignar iguales derechos a ambos factores de la experiencia —las condiciones objetivas y las internas—: “Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas o en su interacción, constituyen lo que llamamos una situación”⁶³. La afirmación de que los individuos viven en un mundo significa, en concreto, que viven en una serie de situaciones; cuando se dice que viven en situaciones, el sen-

63. *Ibíd.*, p. 47.

tido de la palabra “en”, es que existe una interacción entre un individuo y objetos y otras personas, de tal manera que las concepciones de situación y de interacción son inseparables una de otra. Así, una experiencia es siempre lo que es, porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente (personas con las que está hablando, juguetes con que está jugando, el libro que está leyendo o las materiales de un experimento que está realizando). El ambiente, en otras palabras, es cualquier condición que actúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene.

Ahora bien, vemos que los principios de continuidad e interacción no se pueden separar uno de otro. Como expresa Dewey, son, por decirlo así, los aspectos longitudinal y lateral de la experiencia. Situaciones diferentes se suceden unas de otras. Pero, a causa del principio de continuidad, se lleva algo de la anterior a la siguiente. Así, lo que ha adquirido un individuo en conocimiento y habilidad en una situación, se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación siguiente. El proceso sigue en tanto que la vida y el aprendizaje continúan. De otro modo, un mundo dividido, un mundo cuyas partes y aspectos no están unidos es, a la vez, un signo y causa de una personalidad dividida.

En definitiva, vemos que los principios de la continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de una experiencia. En consecuencia, nuestra preocupación como docente son las situaciones en que tiene lugar la interacción, ya que la regulación de las condiciones objetivas está dentro de nuestras posibilidades, entendida naturalmente como la capacidad para influir directamente en la experiencia de los educandos y por tanto

en la educación que éstos reciben. Ello nos impone el deber de determinar el ambiente, que interactuará con las capacidades y necesidades existentes en los niños, para crear una experiencia valiosa.

Es importante destacar que lo perturbador en la educación tradicional no es que acentúe las condiciones externas que intervienen en el control de las experiencias, sino el que preste tan poca atención a los factores internos que también deciden el género de experiencia que se tiene.

Como podemos ver, aquéllas violan el principio de interacción desde un lado. Pero esta violación no es una razón para que la nueva educación viole el principio desde el otro lado; aquí no se trata de una posición extremista de la educación, de “o lo uno o lo otro”.

En este sentido, se comprende que el principio de la *interacción* demuestra que el fracaso de la adaptación del material a las necesidades y competencias de los educandos puede hacer que una experiencia sea antieducativa, tanto como lo hace el fracaso de un niño para acomodarse al material. Y en cierto sentido, toda experiencia debe hacer algo para preparar a un individuo para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Esta es el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia.

En nuestra opinión y tomando en cuenta los planteamientos de Dewey y Lipman, es uno de los proyectos más originales en los últimos años que permite la recuperación del docente como propiciador de experiencias en los niños y niñas con sentido vital, desde una actitud indagativa y cuestionadora.

Versión del pragmatismo de Dewey

Resulta oportuno llegar al movimiento pragmatista, dentro del cual hemos de situar a nuestro autor, teniendo en cuenta el peculiar movimiento que vivieron los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, con una ampliación de las fronteras, unos cambios sociales y sobre todo una forma de vida democrática, es decir, la democracia como forma de vida y como principio educativo.

Entonces podemos señalar que el pragmatismo es un movimiento filosófico iniciado en los Estados Unidos por C. S. Peirce y W. James a fines del siglo XIX, que busca las consecuencias prácticas del pensamiento y pone el criterio de verdad en su eficacia y valor para la vida.

De allí que el pragmatismo es una filosofía netamente americana y en su momento inicial, es decir, en tal transición del XIX al XX, emergió como una importante alternativa a la hasta entonces dominante filosofía alemana. El pragmatismo básicamente mantiene que el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles, es decir, para llegar a una concepción integral hay que haberla llevado antes a la práctica. Se caracteriza por poseer una concepción dinámica de la inteligencia y del conocimiento. Esta doctrina trata de desarrollar evolutiva y unitariamente las relaciones organismos-ambiente, sujeto-objeto, individuo-sociedad y se opone a toda suerte de dualismos. El pragmatismo: un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar, atacaba el racionalismo y a la metafísica tradicionales y proponía de la mano de Schiller y Dewey una nueva perspectiva filosófica, que aparece como una indicación de los modos en que las realidades existentes pueden cambiarse; las teorías llegan a ser instrumentos, no respuestas a enigmas, en las

que podemos descansar. En otras palabras, el pragmatismo suaviza las teorías, las hace flexibles y manejables. Entre los autores pragmatistas cabe destacar al ya citado Peirce, a W. James (1842-1910), Dewey o G. H. Mead (1863-1931).

Algunos rasgos importantes del pragmatismo son:

- Su antifundamentalismo, renunciando a la búsqueda de la certeza.
- Falabilismo, dada que la filosofía es interpretativa.
- Rechazo de las doctrinas basadas en una verdad trascendental e inmutable.
- La existencia de una pluralidad de tradiciones, perspectivas y orientaciones que es preciso respetar y tutelar, desde un enfoque dialógico y democrático.
- Se suele distinguir entre un pragmatismo ético, según el cual el bien se identifica con lo útil, y un pragmatismo epistemológico, que concibe la verdad como equivalente al éxito de las teorías en su aplicación. El pragmatismo considera la práctica como la prueba de la verdad o del valor de la reflexión realizada.

Hay que aclarar aquí que la versión peculiar del pragmatismo defendida por Dewey se denomina *instrumentalismo*. De tal manera, la validez de la teoría ha de ser determinada mediante un examen práctico de las consecuencias que se siguen de su empleo. En sus primeras obras pedagógicas, y en particular *Escuela y sociedad*⁶⁴, enfatiza la necesidad de combinar el enfoque activo centrado en las capacidades infantiles con el enfoque social del proceso educativo.

64. Jhon Dewey. *La escuela y la sociedad*, 1889. En esta obra, Dewey quiere destacar la importancia del elemento activo e impulsivo del niño en el proceso de aprendizaje.

El experimentalismo de Dewey

De manera introductoria ilustramos que Dewey se graduó en la Universidad de Vermont y comenzó a ejercer como profesor en Pensilvania, doctorándose en Filosofía en la Universidad de Michigan. En esta época, estuvo bajo la influencia de G. H. Mead y W. James, comenzando a estructurar su concepción del ser humano como un organismo activo que va tomando forma en contacto con su entorno.

Se incorpora como profesor de Filosofía en 1894 a la Universidad de Chicago. Después de entrar en contacto con la deshumanización de las factorías industriales y la marginación, Dewey comenzó a profundizar en la psicología como fundamentación para la ciencia y la práctica educativa.

Nombrado catedrático de Filosofía, Psicología y Pedagogía, transformó la escuela experimental (creada por F. W. Parker), en escuela-laboratorio agregada a la Universidad, donde llevó a cabo, en colaboración con su esposa, sus experiencias de educación progresiva, conectando de este modo sus teorías con la práctica. En esta etapa, escribió obras importantes como: *Mi credo pedagógico* en 1897⁶⁵, *La escuela y la sociedad* en 1899, y *El niño y el programa escolar* en 1902⁶⁶, en las que defiende sus teorías y concepciones sobre la importancia de la educación como el principal medio de reforma social y de la inserción de la escuela en el contexto social. Finalizada la experiencia de la escuela-laboratorio por problemas internos, se incorporó en 1905 a la Universidad de Columbia, de Nueva York, donde permaneció hasta su retiro de la docencia en 1930.

65. Dewey, Jhon, *Mi credo pedagógico*, 1897. Con este título publicó una serie de principios, que son la savia de toda su teoría educativa.

66. Dewey, Jhon. *El niño y el programa escolar*, 1902. Defiende sus teorías y concepciones sobre la importancia de la educación como el principal medio de reforma social y de la inserción de la escuela en el contexto social.

Durante los siguientes veintidós años, y hasta su muerte en Nueva York (1952), continuó activo en educación y ejerció una profunda influencia (no exenta de críticas) en el pensamiento y acción pedagógica de Europa y Estados Unidos.

Es importante destacar que el objetivo de las escuelas experimentales era enseñar al niño a vivir en el mundo real, y Dewey llevó personalmente su propia experiencia a la práctica en la escuela-laboratorio. En efecto, desarrolló esta experiencia bajo el principio máximo de la “educación por acción”, frente a la “clásica pedagogía herbartiana” (influencia europea más significativa, que procede de Herbart) de la educación por instrucción. A finales del siglo XIX, el herbartismo es la corriente que domina Estados Unidos.

Así, Dewey cree que la educación debe ser un proceso democrático de actividad guiado por el método científico. Realidad experimental que aplica a todos los elementos de la realidad escolar. Creó tres posibles modelos de profesor, que debían trabajar en estrecha colaboración: a) los que lo hacían en la investigación pura, como era su caso; b) los que intervienen en el aula convirtiéndola en un lugar de investigación; y c) los maestros entrenados en habilidades de observación e investigación, y que cooperan en la formulación y verificación de hipótesis.

Como podemos ver, el modelo de profesor que intentó promocionar, era el de un profesional altamente cualificado, competente en su materia, continuamente preocupado e indagando sobre la conducta infantil, que reflexionara sobre sus propias experiencias y cambiara continuamente de estrategias educativas según los resultados obtenidos. Desarrolló la idea de unos maestros especialistas en cada materia, agrupados en un sistema departamental, intercambiando opiniones y criterios.

Asimismo, para la transmisión de los conocimientos a los educandos, consideraba que era necesaria una coherencia entre los aspectos lógicos de la materia y los intereses del niño. A este respecto, elaboró un modelo de los estadios del desarrollo infantil para la escuela y estructuró el currículum centrado en las denominadas “ocupaciones”, tratando de iniciar a los niños desde el período preescolar en actividades de la vida cotidiana sin efectuar exámenes, ni puntuar de manera tradicional.

Sin embargo, los planteamientos de la escuela-laboratorio recibieron serias críticas, argumentando que el educando al salir de la escuela y enfrentarse a la realidad sufrirían un duro golpe. No obstante, la escuela-laboratorio logró relacionar la teoría con la práctica a través de la práctica educativa, y consiguió una organización haciendo realidad los criterios de Dewey: la escuela no es sólo una preparación para la vida sino que debe ser, y es, una comunidad en sí misma que debe desarrollar el ideal democrático.

En este sentido, se comprende que su concepción teórica se fundamenta en que el niño, cuya característica más esencial es la permeabilidad (absorción de experiencias y conocimientos), aprende a partir de la experiencia. Por tanto, debe fomentársele como una inclinación natural, el preguntar, explorar e indagar habitualmente.

Orientaciones metodológica de la obra de Dewey

A lo antes señalado se puede agregar que la obra de Dewey no tiene una orientación fundamentalmente didáctica o metodológica; cuando habla del método, de la materia de estudio y del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo hace en un nivel discursivo muy amplio. En realidad, piensa que no

existen métodos cerrados y envasados de una manera completa para ser transferidos a la praxis escolar.

En todo caso, la constitución de una ciencia de la educación la ve como algo necesario, pero esta ciencia no puede suministrar un repertorio de reglas técnicas reguladoras de la práctica escolar. No hay regla rígida con la que se pueda decidir si un significado sugerido es el correcto, el que conviene adoptar; la única guía es el juicio del propio individuo, que debe decidir, elegir. Sin embargo, Dewey distingue entre un método general y otro individual:

- Método general es una acción inteligente dirigida por fines que han contribuido al desarrollo de esa actividad. La educación ha de trabajar con un método general, pero éste no equivale a un conjunto de reglas técnicas determinadas u ordenadas.
- Método individual se refiere a la actuación singular de educador y educando. El maestro desarrolla su labor tanteando las diferentes alternativas que se le presentan y para ello se sirve del pensamiento reflexivo. Esta gestión reflexiva e inteligente ha de estar guiada por la savia del método científico. Si existe un método Dewey, podemos pensar, en el llamado método del problema, que consiste en un proceso en el que se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación, llevada a cabo por grupos de educandos bajo la tutela y orientación del educador.

Para Dewey es, simplemente, el método del pensar humano; el método de aprendizaje pasa a ser un capítulo del método general de investigación. En este sentido, la propuesta metodológica de Dewey consta de cinco fases:

1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño, en el ámbito de su vida familiar o comunitaria.
2. Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia el cual habremos de trabajar para intentar estudiarlo y salvarlo.
3. Inspección de los datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables; en esta etapa, los materiales escogidos y trabajos se convierten en partes del programa escolar.
4. Formulación de la hipótesis de la solución, que funcionará como idea conductora para solucionar el problema planteado.
5. Comprobación de la hipótesis por la acción, pues de acuerdo con el enfoque pragmatista, la práctica es la prueba del valor de la reflexión hecha por el educando con objeto de resolver el problema.

Ha de considerarse que la metodología basada en el método del problema centrado en el desarrollo de un pensamiento reflexivo complejo, ha influido en algunas de las experiencias renovadoras más interesantes de las últimas décadas.

Finalmente, a la hora de comentar las aportaciones metodológicas de Dewey retomamos y hacemos referencia a la experiencia de la famosa escuela-laboratorio, la cual resultó ser decisiva en su itinerario pedagógico, sometiendo a prueba las hipótesis de trabajo planteadas en sus publicaciones pedagógicas.

Así, Dewey mostró la posibilidad de construir un currículum basado en las llamadas ocupaciones, que para él consistían en actividades funcionales, ligadas al medio social del niño, prácticas y formativas en el plano físico, intelectual,

estético y moral. En este sentido, la escuela tuvo realmente éxito en el logro de sus objetivos.

Democracia y educación desde la perspectiva pedagógica de Dewey

La formación del carácter del niño, el programa moral y político de la escuela, se califican a veces de “programa oculto”, pero en el caso de Dewey este aspecto de su teoría y práctica pedagógicas no fue menos explícito, aunque bastante menos radical, que el resto de los objetivos asignados al programa de estudios. Dewey no dudaba en afirmar que “la formación de un cierto carácter” constituía “la única base verdadera de una conducta moral”, ni en identificar esta “conducta moral” con la práctica democrática⁶⁷.

Según Dewey, las personas consiguen realizarse utilizando sus talentos peculiares a fin de contribuir al bienestar de su comunidad, razón por la cual la función principal de la educación en toda sociedad democrática es ayudar a los niños a desarrollar un carácter, es decir, un conjunto de hábitos y virtudes que les permitan realizarse plenamente de esta forma. Consideraba que, en su conjunto, las escuelas norteamericanas no cumplían adecuadamente esta tarea. La mayoría de las escuelas empleaban métodos muy individualistas que requerían que todos los educandos del aula leyeran los mismos libros simultáneamente y recitaran las mismas lecciones. En estas condiciones, se atrofian los impulsos sociales del niño y el maestro no puede aprovechar el “deseo natural del niño de dar, de hacer, es decir, de servir⁶⁸.”

67. Dewey, John. “My pedagogic creed”. En *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, pp. 84-95.

68. Dewey, John. “Ethical principles underlying education”. En *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, p. 64.

De esta manera:

El espíritu social se sustituye por “motivaciones y normas fuertemente individualistas”, como el miedo, la emulación, la rivalidad y juicios de superioridad e inferioridad, debido a lo cual los más débiles pierden gradualmente su sentimiento de capacidad y aceptan una posición de inferioridad continua y duradera, mientras que los más fuertes alcanzan la gloria, no por sus méritos, sino por ser más fuertes”⁶⁹.

De acuerdo con estos planteamientos, para que la escuela pudiera fomentar el espíritu social de los niños y desarrollar su espíritu democrático tenía que organizarse en comunidad cooperativa. Por otra parte, la educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en: “Una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya”⁷⁰.

Desde este punto de vista, la creación en el aula de las condiciones favorables para la formación del sentido democrático no era tarea fácil, ya que los maestros no podían imponer ese sentimiento a los educandos; tenían que crear un entorno social en el que los niños asumieran por sí mismos las responsabilidades de una vida moral democrática.

Ahora bien, señalaba Dewey, este tipo de vida “sólo existe cuando el individuo aprecia por sí mismo los fines que se propone y trabaja con interés y dedicación personal para alcanzarlos”⁷¹.

69. *Ibidem*, pp. 64-65

70. Dewey, John. “Plan of organization of the university primary school”. En *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, pp. 224-43.

71. Dewey, John. “Ethical principles underlying education”. En *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, p. 77.

En este sentido, Dewey reconocía que pedía mucho a los maestros y, por ello, al describir su función e importancia social a finales del decenio de 1890, volvió a recurrir al evangelismo social, que había abandonado, llamando al maestro: "El anunciador del verdadero reino de Dios"⁷².

Como podemos ver, la teoría educativa de Dewey está mucho menos centrada en el niño y más en el maestro de lo que se suele pensar. Su convicción es que la escuela, tal como la concibe:

inculcará en el niño un carácter democrático, se basa menos en la confianza en las "capacidades espontáneas y primitivas del niño" que en la aptitud de los maestros para crear en clase un entorno adecuado "para convertirlas en hábitos sociales, fruto de una comprensión inteligente de su responsabilidad"⁷³.

La confianza de Dewey en los maestros también reflejaba su convicción, en el decenio de 1890, de que "la educación es el método fundamental del progreso y la reforma social"⁷⁴. Podemos decir que hay una cierta lógica en ello. En la medida en que la escuela desempeña un papel decisivo en la formación del carácter de los niños de una sociedad, puede, si se la prepara para ello, transformar fundamentalmente esa sociedad. Visto así, la escuela constituye una especie de caldo de cultivo que puede influenciar eficazmente el curso de su evolución, es decir, concebida para transformar la sociedad y no para reproducirla. Así como lo esbozó Dewey como reformador educativo en su *Credo pedagógico*.

72. Dewey, John. "My pedagogic creed". En *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, pp. 84-95.

73. *Ibidem*, pp. 94-95.

74. *Ibidem*, p. 93.

De allí, pues, si los maestros desempeñaran realmente bien su trabajo, apenas se necesitaría reforma del aula, podría surgir una comunidad democrática y cooperativa.

Breves consideraciones históricas del movimiento de la educación progresista

De manera introductoria, podemos resaltar que la educación progresista fue defendida a partir de 1890. A diferencia del movimiento de la escuela activa europea, el movimiento progresista americano tuvo desde sus comienzos un fuerte contenido de reforma social, comprometido con la crítica a las limitaciones de la democracia y de la economía del momento; a manera de ilustración:

- Un importante reformador de la escuela fue Francis Wayland Parker, que convirtió en un sistema modelo sus nuevos métodos empleados con el fin de desarrollar un aprendizaje anclado en la vida real. Posteriormente aplicó la pedagogía de Pestalozzi, Fröebel y Herbart. Cabe destacar que el movimiento pedagógico se incorporó en las Escuelas Normales de Chile e inspiró a generaciones de maestros en los principios de Pestalozzi y de su gran discípulo Fröebel*, quien era como él, otro gran innovador, convirtiéndose las escuelas formadoras de maestros en líderes en su clase en América Latina.

Es importante hacer notar que este movimiento tiene una inspiración múltiple, pues fueron numerosos los educa-

*Friedrich Fröebel (1782-1852), nació en Turingia, Alemania. Dejó un interesante libro titulado: *Kurze Darstellung Pestalozzis Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes (Nach Pestalozzis Selbst)*, que se traduce como: *Breve exposición de los principios educativos y didácticos de Pestalozzi (según el propio Pestalozzi)*. Fue el creador de la llamada Escuela Nueva o Educación Nueva. Creó también los métodos activos, como la idea de los kindergarten para los preescolares. Creía firmemente que el kindergarten era un jardín donde debía cultivarse la actividad creadora del niño, bajo los principios de la creatividad y el juego como elementos claves de la filosofía en el aula. El niño aprende mediante materiales especialmente diseñados para ellos, tan libremente cómo crecen las flores en un jardín.

dores que aportaron a esta línea filosófico-pedagógica. La puesta en marcha de los métodos activos se enunció con Rousseau, pero fueron definidos por Dewey. Por su parte, Dewey se interesó por estas experiencias y se sintió muy animado al no encontrarse solo en sus ideas sobre la mejora de la educación.

- Es habitual distinguir tres fases en el movimiento progresista americano: la primera abarca desde finales del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial; la segunda transcurre desde el fin de la guerra hasta la Depresión de 1929; y la tercera se desarrolla entre 1929 y la Segunda Guerra Mundial. Aunque Dewey influyó en las tres etapas mencionadas, sin duda marcó, de una manera más profunda, la primera de ellas.
- Dewey elogió el sistema Gary, el cual permitía que mientras un grupo realizaba actividades académicas en el aula, el otro desarrollaba aprendizajes en laboratorios, bibliotecas y otros espacios externos al centro. De este modo Dewey señaló que los educadores progresistas tenían ya modelos en que inspirarse.
- Tras la guerra, en 1919, se fundó la Progressive Education Association, en cuya creación no participó Dewey, aunque éste inspiró intelectualmente al movimiento. La carta fundacional recogía siete puntos, a saber:
 1. La libertad para favorecer el desarrollo natural del niño.
 2. El interés considerado como el motor del trabajo escolar.
 3. El maestro como guía.
 4. El estudio científico de la evolución psicobiológica del niño.

5. La cooperación entre la escuela y el hogar.
6. La escuela progresiva entendida como líder de los movimientos de educación.
 - En la asociación pronto se evidenciaron dos tendencias enfrentadas: una adoptó un enfoque paidocéntrico, vinculado a una visión romántica y natural del niño; la otra defendió un enfoque más social y comprometido políticamente con la profundización de la democracia. Dewey se alineaba claramente en esta segunda tendencia.
 - *Mi credo pedagógico* (1897) y *El niño y el programa* (1902) dejaron claramente expuesto que los principios psicológico y social no son contradictorios, y que ambos se reclaman mutuamente.
 - La educación progresista fue atacada duramente después de la Segunda Guerra Mundial, particularmente a partir de 1959. Sin embargo, la derecha conservadora y patriotertera eligió a Dewey para desarrollar su cruzada de vuelta a los fundamentos y a los principios básicos. Por fortuna, desde los años ochenta vemos una importante recuperación del legado social y pedagógico de Dewey.
 - La figura de Dewey fue reivindicada de una manera muy creativa por maestros y pedagogos italianos, que aspiraban a integrar otras aportaciones pedagógicas, entre ellas la de Dewey, que sirvió para defender una concepción de la enseñanza como investigación.
 - En las últimas décadas la crisis de los modelos pedagógicos positivistas y el auge de los enfoques cognitivos, prácticos, interpretativos y críticos ha favorecido la creación de un clima intelectual proclive a los pedagogos del activismo escolar.

Por su parte, la literatura pedagógica está haciéndose un importante eco de la trascendencia del planteamiento deweyano, en ámbitos como la filosofía práctica y política, la formación de profesores y la metodología didáctica fundada en la enseñanza reflexiva. Esta última cuestión derivada del texto de Dewey de 1933, "Cómo pensamos", se evidencia claramente en la obra teórica y metodológica de Lipman, creador del Programa Filosofía para Niños, dedicada a la enseñanza del pensamiento complejo⁷⁵. En los últimos años, en la revista *Educational Theory* se están publicando diversos trabajos que debaten temas como el currículum, la enseñanza universitaria, la enseñanza dialogante, el multiculturalismo, la democratización de la escuela y otros, desde una perspectiva deweyana.

Al valorar el legado pedagógico teórico y práctico de Dewey, podemos decir, sin duda, como docente, que constituye una herramienta útil para pensar y actuar en un nuevo marco social, cultural y educativo.

Breves consideraciones de un movimiento pedagógico

En el orden de las ideas anteriores, son numerosos los trabajos y teorías sobre la pedagogía antes del siglo XX; sin embargo, es en éste cuando se la defiende y acepta como una ciencia sin dependencia o autónoma, en las ciencias espirituales. Este surgimiento de la pedagogía contemporánea puede considerarse como una reacción contra la concepción que imperó en el siglo XIX.

Al comenzar el siglo XX se producen movimientos pedagógicos, principalmente los de Dewey, quien pretendió dar a la educación y a la pedagogía un sentido activo y vital; el

75. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De La Torre, 1998.

de Paul Natorp (1854-1924), quien estableció que el hombre sólo se hace hombre mediante la sociedad humana; aspira a renovar la concepción social de la educación y de la pedagogía. Ésta se dirige, para Natorp, a la totalidad del hombre, razón por la cual debe acudir a la totalidad de las ciencias.

La pedagogía social significa que la educación del ser humano está socialmente condicionada; el movimiento de Ellen Key (1849-1926), defiende la vida infantil. Para Key, la educación consiste en dejar que la naturaleza actúe lenta y tranquilamente sobre el alma del niño, y en tratar sólo que las circunstancias del ambiente apoyen el trabajo de la naturaleza; es decir, la educación debe procurar desarrollar la naturaleza individual y la independencia personal.

Bien como diría Fröebel: “En toda buena educación, en toda enseñanza verdadera, la libertad y la espontaneidad deben ser necesariamente aseguradas al niño, al discípulo. La coacción y la aversión apartarían de él la libertad y el amor”⁷⁶.

Las consideraciones precedentes constituyen las tendencias del siglo XX, de la educación y de la pedagogía, las que se denominan vital-práctica (Dewey); social (Natorp); e individual (Key). A éstas pueden agregarse la psicología pedagógica (Binet), o aplicación de la psicología a la educación; la pedagógico-filosófica (Spranger, Litt).

No obstante, la educación en su realidad ha ido experimentando cambios con las presentaciones de éstas y de otras teorías, fundamentalmente, en sus valores cualitativos y técnicos. Como consecuencia, surge la escuela nueva, también llamada “escuela activa”. Todas las concepciones pueden reducirse a dos fundamentales de la educación, o sean,

76. Federico Fröebel. *La educación del hombre*. Traducida del alemán por Don J. Abelardo Núñez. Edición anotada por W. N. Hailmann, 1826.

la de carácter subjetivo individual, que acuerda valor a la vida y al desarrollo de todo lo vital del educando; la objetiva ultrapersonal, que valora a la educación por sus fines trascendentes, sociales.

Sin embargo, de las apreciaciones precedentes se debe llegar a la conclusión de que no hay más que una sola pedagogía cuyo objeto es el estudio científico de la educación y todas las teorías son solamente aspectos de esta única pedagogía.

Nuevos problemas y nuevas interrogantes nos asedian en el comienzo de una nueva era. Resulta conveniente para situarnos ante ellos de una manera más lúcida, pasearnos por el conocimiento crítico del movimiento pedagógico renovador del siglo XX.

Valoración del legado pedagógico de Dewey

Para ilustrar el legado de Dewey, que constituye una buena muestra de la recuperación en el horizonte de los tiempos postmodernos, nos llega, de la mano de Carr, uno de los autores más significativos del enfoque educativo crítico⁷⁷. Carr se propone como problema si podemos imaginar una forma de pensar sobre la relación entre educación y democracia que sea moderna, y que, a un tiempo, sea postmoderna, en el sentido de que ceda el tipo de ideales ahistóricos y universales mantenidos en el discurso ilustrativo. Y encuentra precisamente en Dewey, y en particular en *Democracia y educación*, una posible solución al problema.

De igual manera, Carr comenta que Dewey apostaba por el ideal emancipador ilustrado, pero consideró la ilustración una revolución incompleta. Frente a la búsqueda de verda-

77. Carr, W. Educación y democracia: ante el desafío postmoderno, en AA.W: *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata, Paidós, Vol. 1, pp. 96-111, 1995.

des y valores trascendentales, Dewey, al igual que el postmodernismo, pensaba que toda investigación filosófica tiene un punto de partida contingente, por lo cual el intento de establecer verdades atemporales estaba condenado al fracaso. La clave para situar los intentos de los hombres por dotar de sentido su existencia y fundamentar la vida individual y social, tiene que ver con un tipo de vida asociada a la democracia; como dice Carr:

Para Dewey, por tanto, la democracia... es lo que llega ser una sociedad cuando cesa de entenderse a sí misma en términos de fundamentos filosóficos y crea las condiciones en que sus miembros determinan por sí mismos el futuro de su sociedad⁷⁸.

Carr mantiene que esta obra resulta muy relevante en el marco de una estrategia educativa postmoderna que se haga cargo de esta herencia de manera crítica. Para ello, señala algunas coincidencias entre el pensamiento deweyano y la propuesta postmoderna.

En primer lugar, aunque Dewey mantiene, como ya hemos dicho, los ideales emancipadores, renuncia a que esos ideales puedan basarse en, o derivarse de, una supuesta naturaleza humana objetiva y atemporal. Dice Carr:

Para Dewey, como para el postmodernismo, nada hay externo a la experiencia, no hay esencia de la naturaleza humana. En cambio, hay seres humanos que configuran y son configurados por su historia, mientras hacen su camino al andar a través de un mundo incierto, atravesando por contingencias, mundo siempre incompleto y siempre haciéndose⁷⁹.

78. *Ibidem*, p. 107.

79. *Ibidem*, p. 109.

Lo que pretende Dewey con su propuesta es formular la clase de filosofía de la educación adecuada para las necesidades y exigencias de una sociedad democrática moderna, tratando de mostrar lo siguiente:

Cómo han de reestructurarse las instituciones y prácticas educativas existentes para que los valores fundamentales de la tradición democrática liberal se extiendan y amplíen de manera progresiva⁸⁰.

Así, podemos interpretar *Democracia y educación* como un ejemplo de principios del siglo XX de lo que debe ser una propuesta educativa en una sociedad democrática y postmoderna de fines del siglo XX. Entendida de esta manera, podemos reconstruir el sentido de *Democracia y educación* como:

Un texto postmoderno que habla de la visión emancipadora de la educación de la ilustración de una forma que prevé la aparición de muchas ideas postmodernas: la formación abierta del sujeto humano; la contingencia de las normas y valores democráticos; la futilidad de las ideas utópicas acerca de un Yo predeterminado y prefabricado; la convicción de que no hay corpus de conocimiento “objetivo” que trascienda el contexto histórico que le da sentido y significación⁸¹.

Se percibe que, para Dewey, la democracia no sólo es un sistema de representación política por elección, sino mucho más; es una fe en las posibilidades de la naturaleza humana, una fe en la inteligencia humana.

Finalmente, el legado teórico y práctico de Dewey constituye, por su actualidad, originalidad, variedad y profundidad,

80. *Ibidem*, p. 110.

81. *Ibidem*, p. 111.

una herramienta útil para pensar y actuar en los nuevos escenarios sociales, culturales y educativos. No se trata, sin embargo, de aplicar de una manera mimética las propuestas que Dewey formulara en el marco de la revolución industrial, sino más bien de considerar su obra desde una perspectiva ilustradora y cuestionadora.

La concepción del niño desde la mirada de Lipman*

De manera introductoria, podemos señalar que en la vida cotidiana, palabras como “niño” o “adulto” se presentan como comunes, normales, simples. Parece obvio que algunas personas son niños y otras son adultos, se muestra como natural que algunas actividades y modos de relacionarse con el mundo sean propios de niños y no adultos. Se dice “Son cosas de niños”. De modo inversa, existe lo que se prohíbe a los niños con el argumento de que pertenece exclusivamente al universo adulto.

Pero la filosofía es, justamente, la puesta en cuestión de la normalidad o naturalidad de la experiencia humana. Empieza a considerar cómo lo que se considera normalmente un

* Matthew Lipman nació el 24 de agosto de 1922 en Vineland, Nueva Jersey, y murió el 26 de diciembre de 2010 en West Orange, Nueva Jersey. Es reconocido como el creador de la filosofía para niños. Su decisión de llevar la filosofía a los jóvenes salían de su experiencia como profesor en la Universidad de Columbia, donde fue testigo de las habilidades de razonamiento subdesarrollados en sus estudiantes. Su interés era particularmente en el desarrollo de habilidades de razonamiento mediante la enseñanza de la lógica. La creencia de que los niños poseen la capacidad de pensamiento abstracto desde una edad temprana, lo llevó a la convicción de que llevar la lógica a la educación de los niños antes les ayudaría a mejorar sus habilidades de razonamiento. En 1972 abandonó Columbia para ir a Montclair State College para crear el Instituto para la Promoción de Filosofía para Niños (IAPC), donde comenzó a tomar la filosofía en K-12 salones de clases en Montclair. Ese año también se publicó el primero de sus muchos libros diseñados específicamente para ayudar a la práctica de filosofía de los niños, *Stottlemeier Discovery Harry*. Un objetivo primordial de la filosofía para niños es fomentar el pensamiento crítico, definido por Lipman como “pensar que facilita la sentencia, ya que se basa en criterios, en autocorrección, y es sensible al contexto”.



niño y un adulto cambia significativamente en tiempos y lugares, cómo se dispone para niños y adultos de campos fuertemente diferenciados, cómo los papeles sociales llevados a cabo por niños y adultos se modifican de un modo revelador en diferentes sociedades.

En tal sentido, desde el trabajo pionero de Arié (1973) (1960), se han desarrollado una serie de estudios en el campo de la historia social que permiten afirmar la génesis moderna del concepto de *infancia*⁸². En la modernidad surgen una serie de dispositivos sociales que conforman un modelo cuyos rasgos principales aún se mantienen: la infancia es el espacio de la ajenidad, de la otredad —condición de ser otro— de la exclusión en distintas esferas de la vida social: en lo cultural, lo económico, lo epistémico, lo estético, lo ético, lo jurídico, lo político⁸³.

82. Baquero-Narodowski. "Existe la Infancia? Revista del IICE, III, n° 4, 1994, pp. 61-66.

83. Kennedy D., *Reconstructing Childhood*. Trabajo presentado en el VIII International Conference of Philosophy for Children. University of Akureyri, Iceland, 1997.

A partir de este registro, se desvanece la supuesta naturalidad que rodea a la infancia y encontramos campo fértil para preguntarnos, por ejemplo: ¿Qué supuestos e implicancias tiene la separación de las personas en niños y adultos, aquí y ahora?, ¿Cómo se legitiman los límites entre ambas categorías?, ¿Cómo se fundamentan?, ¿Cuáles son las consecuencias culturales, económicas, epistémicas, éticas, estéticas, jurídicas y políticas del ser considerado un niño frente a las de ser considerado adulto? Podríamos decir que no hay niños por naturaleza. Tampoco hay adultos por naturaleza. Esta categorización social está acompañada de prácticas, saberes y valores que constituyen identidades, encuadran relaciones interpersonales y delimitan modos de vida. Precisamente, en el reconocimiento, la comprensión y la problematización de esos saberes, prácticas y valores que subyacen y se infieren en la división niño-adulto radica la dimensión crítica de una filosofía de la infancia. En otras formas de pensar esas categorías, reside su dimensión creativa.

Es por ello que las distintas esferas de desarrollo de las filosofías críticas y creativas de la infancia nacen en la puesta en cuestión de aquello que la razón adulta ha infundido en la filosofía: la dominación y el imperio absoluto de una estética, una ética, una metafísica y una política adulta que, explícita o implícitamente, excluyen expresiones correlativas de los niños. En todo caso, podemos decir que sólo una vez deconstruida esa teoría del conocimiento dominante, será posible reintegrar lo que habita la *episteme de los niños* y que ha sido silenciado en la racionalidad adulta.

Ahora bien, de la historia de la relación entre los niños y su práctica de la filosofía, Matthew Lipman —uno de nuestros principales teóricos— es un ejemplo en ese sentido. Lipman

inauguró (hace más de 40 años) un movimiento —*philosophy for children*— para incorporar a los niños y niñas al mundo de la filosofía, como sujetos, y no ya meramente como objetos de estudio. Ello le permitió destacar cuatro territorios de la filosofía que recibirían consecuencias valiosas a través de su encuentro con niños: a) La filosofía del derecho se vería enriquecida por la actual discusión acerca de los derechos de los niños. b) La efectiva capacidad de los niños para llevar a cabo investigaciones y cuestionamientos éticos tendría importantes repercusiones de la ética. c) La filosofía social se vería iluminada por la formación de comunidades de niños y en antropología filosófica. Finalmente, la comprensión de la pregunta ¿Qué es un niño? echaría luz sobre la pregunta ¿Qué es una persona? Lipman también menciona un quinto territorio: la filosofía de la educación.

Como vemos, el propósito principal del argumento de Lipman es reasegurar para los niños y la infancia un lugar en la filosofía. Este encuentro tendría también repercusiones sociales significativas: podría contribuir a mitigar la ignorancia, irresponsabilidad y mediocridad que actualmente predomina entre los adultos⁸⁴. En efecto, Lipman sugiere que tratar a los niños como personas puede ser el precio que debemos pagar a largo plazo, para algunos logros sociales más sustantivos.

Sin duda, Lipman provee razones pragmáticas, sociales y políticas para reconocer a los niños el carácter de personas y seres dotados de plena racionalidad; sus argumentos son expresivos y sintomáticos. Al fin, a través de la práctica de la filosofía, los niños podrán dejar de ser ingenuamente niños para ser los adultos que queremos que sean: la filosofía va a

84. Lipman Matthew. Developing Philosophies of Childhood en Lipman, M. *Thinking Children and Education*. Dubuque (Iowa), Kendall, 1993, p. 148.

permitir la constitución de personas razonables, democráticas, tolerantes; en otras palabras, todo lo que nosotros no somos pero nos gustaría ser. Por sobre todo, lo que mueve la apuesta de Lipman es la inquietud sobre qué hacer de nuestros niños a través de la práctica educativa de la filosofía.

Finalmente, serán los niños quienes construirán sus filosofías y sus modos de producirlas. Reafirmando esta línea de pensamiento: “no es mostrando que los niños puedan razonar como adultos que vamos a revocar el destierro de su voz, las voces de los sin voz, los in-fanz⁸⁵.”

Se trata, más bien, de prepararnos para escuchar voces diferentes como expresiones de filosofías diferentes, razones diferentes y políticas diferentes: aquella voz históricamente silenciada por el simple hecho de emanar de personas estigmatizadas en la categoría de niños, los no adultos.

Camino hacia el niño de espíritu

Aquí abordamos a Larrosa (2000), quien invita a considerar que en vez de aprender como una relación exterior con aquello que se aprende, en la que el aprender deja al sujeto inmodificado, “se trata de una relación interior con la materia de estudio, de una experiencia con la materia de estudio, en la que el aprender forma o transforma al sujeto”⁸⁶ Ello hace que el sujeto vuelva hacia él mismo, buscando no repetir, sino hacerlo, pensarlo, decirlo, con su manera propia, buscando siempre quién ha de ser:

El camino hacia el niño de espíritu no es ni re-
memoración ni camino de retorno sino, como ve-

85. Kohan, Walter. Filosofía e infancia. La pregunta por sí misma, en *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000, p. 20.

86. Larrosa, Jorge. Del espíritu de niño al niño de espíritu, en *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas y CEP-FHE. UCV, 2000, p 51.

remos, una concienzuda renovación de la palabra y una tenaz pre-ocupación para dar forma a las cosas de la naturaleza y de los hombres, por leer el mundo de otro modo, de la que pueda surgir un comenzar plenamente afirmativo, formalmente salvaje⁸⁷.

Desde esta mirada, abierta hacia al mundo, requeriría mirar sin los instrumentos como estamos acostumbrado, es decir, no poner siempre por delante nuestra cultura y lo que somos y cultivar el silencio. ¿Por qué no es el niño el carente de palabras, el que no habla? ¿Es aún salvaje?⁸⁸. Se trata de dirigir también la atención hacia lo más próximo, lo cotidiano. Al respecto, recogemos el siguiente párrafo de Nietzsche, en el cual desarrolla un diálogo entre un viejo filósofo y su acompañante:

Por la intimidad que tuve con usted aprendí que las experiencias más notables, más decisivas y más íntimas son las cotidianas, pero que muy pocos son los que entienden como enigma lo que ante todos se presenta como tal, y que a los pocos filósofos auténticos existentes es a quienes van destinados esos problemas —ignorados, abandonados en el camino y casi pisoteados por la multitud—, para que los recojan con cuidado y desde ese momento resplandezcan como piedras preciosas del conocimiento⁸⁹.

No hay contradicción en decir que en las escuelas existe a la vez demasiada poca información proporcionada por los

87. *Ibidem*.

88. Madriz Gladys. ¿Es posible enseñar a filosofar-se? La autobiografía como ejercicio del (re) pensar-se. En *La filosofía como experiencia del pensar. Enseñanza de la Filosofía y filosofía para / entre niños*. Caracas, CIPOST, p. 94.

89. Nietzsche, Friedrich. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets, 2000, p. 146.

demás. Se abusa de la acumulación y la adquisición de información para reproducirla en la repetición. El conocimiento, en el sentido de la información, significa el capital disponible, los recursos indispensables, de la indagación ulterior, de descubrir, o aprender más cosas. Con frecuencia se le trata como un fin en sí, y entonces el objetivo llega a ser amontonarlo y exponerlo cuando se pide. Este ideal estático de almacenamiento del conocimiento es enemigo de todo desarrollo educativo. No solo deja en desuso las ocasiones para pensar, sino que ahoga el pensamiento. Podemos percibir que los niños y niñas que han almacenado en sus espíritus toda clase de materiales que nunca aplicaron a usos intelectuales, sufrirán seguramente dificultades cuando traten de pensar. Pues no tendrán ninguna práctica para seleccionar lo que sea adecuado y ningún criterio para hacerlo, pues todas las cosas se hallarán en el mismo nivel estático.

Pensamos que un espíritu bien cultivado es el que tiene un máximo de recursos tras él, por decirlo así, y que está acostumbrado a revisar sus experiencias pasadas para ver lo que le ofrecen. En cierto sentido, es diferente determinar los medios psicológicos por los cuales se ofrece un asunto de reflexión. La memoria, la observación, la lectura y la comunicación son todos caminos para proporcionar datos.

Sin embargo, la proporción relativa que ha de obtenerse de cada uno, es cuestión de los rasgos concretos del problema o la actividad particular que se tiene en manos. Es absurdo insistir sobre la observación de los objetos presentados a los sentidos, si el niño o la niña está ya familiarizado con ellos que pueda recordar los hechos independientemente; es posible producir una dependencia indebida y paralizadora respecto a las representaciones sensibles.

Lo correlativo en el pensamiento de hechos, datos y conocimiento ya adquiridos son las sugerencias, inferencias, sentidos conjeturados, suposiciones y explicaciones: las ideas en suma. La observación y el recuerdo cuidadoso determinan lo que es dado, lo que está allí, y por tanto asegurado. Pero esto no puede proporcionar lo que falta. Define, aclara y localiza la cuestión, pero no puede ofrecer la respuesta. La proyección, la invención, el ingenio sirven para ese propósito⁹⁰.

Con referencia a lo anterior, un pensamiento es creador cuando incursiona en lo nuevo, supone algún espíritu de invención. Entonces, lo que se sugiere debe ser, en efecto, familiar en algún sentido: la novedad, la creación inventiva, se adhiere a la nueva luz en que es vista, al uso diferente a que se aplica. Por su parte, la originalidad estriba en la aplicación de prácticas familiares en estructuras no familiares. Lo mismo ocurre con todo descubrimiento científico importante, con toda gran invención, con toda producción artística admirable. La operación es lo nuevo, no los materiales de que está construido.

La conclusión pedagógica que se desprende es la de que todo pensar es original, en una proyección de consideraciones que no han sido previamente captadas. El niño de tres años que descubre lo que puede hacerse con bloques, o el de seis que averigua lo que puede hacerse reuniendo cinco monedas, son realmente descubridores, aunque todo el mundo lo sepa ya. Realmente, hay aquí un momento auténtico de experiencias; no se agrega mecánicamente ningún otro punto, sino que hay un enriquecimiento con una nueva cualidad.

90. Dewey Jhon. *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A. 1946, p. 179.

Puede observarse que el encanto que tiene la espontaneidad de los niños y niñas para quienes los observan con simpatía es debido a la percepción de esta originalidad intelectual. El goce que los niños mismos experimentan es el goce de la construcción intelectual, de la creatividad, si podemos emplear esta palabra sin malas interpretaciones⁹¹.

En este sentido, se comprende nuestro énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico aunado al del pensamiento creativo, que invite a explorar el mundo y así mismo, en el del espíritu.

Ahora bien, “la amplitud del espíritu significa la accesibilidad de éste a todas y cada una de las consideraciones que arrojen luz sobre la situación que se necesita aclarar y que ayuden a determinar las consecuencias de actuar de este o aquel modo”⁹². Puede decirse, entonces, que el desarrollo intelectual significa la expansión constante de horizontes y la consecuente formación de nuevos propósitos y nuevas respuestas. Además, “la amplitud del espíritu significa la conservación de la actitud infantil; la estrechez de espíritu significa la vejez intelectual prematura”⁹³.

El deseo exorbitante de uniformidad de procedimientos y de resultados externos inmediatos, son los principios enemigos que la amplitud de espíritu encuentra en la escuela. Probablemente, la causa principal de la devoción a la rigidez del método es, sin embargo, que parece prometer resultados rápidos, correctos y exactamente medibles.

Podríamos entender que en el proceso formativo el niño inicia su recorrido desde el presente, desde lo que es, para in-

91. *Ibidem*, p.180.

92. *Ibidem*, p.197.

93. *ibidem*.

ventarse, para trascender hacia lo posible, hacia lo que no es todavía. El pasado que en un momento fue presente se petrifica en el ser; de ahí que el ser es lo que es (pasado), pero es lo que no es todavía (futuro) es un recorrido a través del cual el niño y la niña tienden hacia una forma propia.

¿Cuándo empieza el(la) niño(a) a razonar filosóficamente?

Es poco probable que el razonamiento sea algo privativo de los humanos. Lo que parece más plausible es que los humanos descubrieron sus propias capacidades de descubrir, explorar e inferir. Que inventaran el lenguaje fue quizás un hecho menos significativo que el que lo emplearan para analizar, discutir, reflexionar y especular, actividades que luego ampliaron y reforzaron los lenguajes que habían inventado.

Las rudas lecciones de la experiencia deben haber proporcionado a los seres humanos, en su evolución, suficiente sabiduría como para darse cuenta de que las incoherencias causan muchos problemas. En todo caso, uno debe conseguir que su propio relato esté en orden, es decir, que sea coherente con los hechos y que las partes guarden también una coherencia entre ellas. Desde el punto de vista de la astucia práctica, el consejo de no mentir es igual al consejo de no contradecirse uno mismo, excepto el hecho de que la autocontradicción es más claramente perjudicial. Hay cuestiones relacionadas con el respeto que uno se tiene a sí mismo y el que tiene a los demás. Pero la cuestión es que estos aspectos, aunque son suficientemente válidos, no se enseñan con tanta facilidad a los niños(as) como la necesidad de evitar la autocontradicción o la necesidad de ser coherentes. Es mucho mejor enseñar a los niños(as) el respeto mutuo incitándolos a que participen en actividades en las que descubren el valor que tiene, que enseñárselo explicándoles en qué consiste o

exhortándoles a que se respeten mutuamente. Pero cuando se trata de la coherencia se puede hacer ambas cosas: explicarla y practicarla. Existe, por tanto, una clara ventaja a favor de insistir en los elementos morales en la enseñanza elemental. Sin embargo, pensamos que para formar un carácter moral, habrá que emplear los intereses del niño(a) como medios y materiales.

Ahora bien, la coherencia es sólo una de las características en las que insiste una educación con una orientación filosófica. Igual importancia tiene ayudar a los niños(as) a descubrir conexiones y hacer distinciones. Generalmente, los ayudamos a percibir conexiones, cuando les hacemos practicar en agrupar y clasificar y cuando les mostramos cómo su vida cotidiana presupone la capacidad de hacer esas clasificaciones. Les ayudamos a hacer distinciones, cuando les animamos a decir lo que no pertenece a un grupo o clase determinado y por qué no pertenece.

Las conexiones se pueden también enseñar como relaciones, y junto a las relaciones de clase, existen otras dos grandes familias de extraordinaria importancia en la educación que exigen una atención especial de parte de los docentes. La primera consiste en las conexiones de causa-efecto; la segunda, en las de parte-todo. Lamentablemente, la insistencia en la ciencia nos ha llevado a ignorar durante mucho tiempo la conexión parte-todo. Nuestra noción de inteligencia se reduce con frecuencia sobre asuntos prácticos y la relación causa-efecto parece la más adecuada⁹⁴.

Pero la inteligencia es, en igual medida, una cuestión de percibir cuáles son las partes de una situación y cómo se relacio-

94. Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscayan. *La filosofía en el aula. Proyecto didáctico Quirón*. (3a ed.) Madrid: Ediciones de la Torre, 2002, p. 133.

nan entre sí y con el todo al que pertenecen; y es también una cuestión de comprender cómo construir todos a partir de unos materiales que llegan así a convertirse en partes. Cabe destacar que toda clase de formación artística en la escuela es un laboratorio para esa inteligencia, y si uno de los objetivos de la educación es acrecentar la inteligencia, entonces se debería poner tanto énfasis en la comprensión de las relaciones parte-todo como en la comprensión de las relaciones entre causas y consecuencias. El hecho de que la filosofía considere ambas formas de inteligencia como válidas e importantes, es lo que hace que la filosofía sea tan enormemente valiosa como metodología de la práctica educativa.

Ahora bien, resulta extremadamente difícil especificar los orígenes del razonamiento infantil. Podemos decir que el razonamiento comienza con la inferencia, pero no es nada sencillo distinguir las primeras conductas basadas en la inferencia de las conductas instintivas. ¿Qué podemos decir del bebé que se aproxima al pecho de su madre? Normalmente lo atribuimos al instinto, pero podría ser considerado la conclusión de un resultado práctico: en el pasado, los pechos me han alimentado; esto es un pecho; por lo tanto alimenta. En este caso, al niño no le hubiera resultado sencillo formular las premisas lingüísticamente.

En otras palabras, se puede decir que los niños(as) piensan con inducciones y deducciones mucho antes de que empiecen a utilizar el lenguaje. Lo que hace el lenguaje es simbolizar dicha conducta y permitir su formalización. Pero puede ocurrir un hecho traumático: el padre coloca al niño descuidadamente en una bañera que está demasiado caliente: se produce una substancial pérdida de la confianza que el niño tiene de su padre y el niño infiere que ya no es oportuna su propia respuesta de confianza.

Podríamos explorar la tendencia de los niños(as) a completar los patrones perceptivos, porque todos ellos representan la forma en que los niños(as) van desde lo que le es dado inmediatamente hasta lo que no le es dado. De aquí que todos ellos puedan considerarse como los fundamentos del razonamiento.

Pero podríamos preguntarnos: ¿Cuándo empieza el niño(a) a razonar filosóficamente? Porque si bien toda actividad filosófica implica el razonamiento, no todo el que razona está involucrado en una actividad filosófica. En todo caso, el niño(a) empieza a pensar filosóficamente cuando empieza a preguntar *¿Por qué?*

La pregunta *¿Por qué?* es sin duda una de las favoritas de los niños pequeños. Pero sus usos no son nada sencillos. En general, se está de acuerdo en atribuir dos funciones principales a esa pregunta: la primera es descubrir una explicación causal; la segunda es definir una finalidad⁹⁵.

En este sentido, explicar causalmente una cosa es hacer alusión a las condiciones que hacen que esa cosa o suceso aparezca. Se puede explicar el incendio del bosque mencionando la cerilla que lo originó. Ahora, preguntar para averiguar la finalidad es preguntar *para qué* está hecha una cosa o *para qué* sirve una actividad. Por ejemplo, la finalidad de un puente es permitir el tráfico; la finalidad de un lápiz es servir como instrumento para escribir.

De igual manera, entre las preguntas que determinan la finalidad, algunas se refieren a la finalidad que pretende una persona cuando hace lo que ha elegido hacer. Estas explicaciones que dan cuenta de las elecciones se llaman *justificacio-*

95. *Ibidem*, p. 135.

nes y normalmente decimos que proporcionan razones más que causas.

Hemos observado, que los niños(as) muestran interés tanto por razones como por las causas, y constantemente están mezclando ambos usos de las pregunta *¿Por qué?*, o intentan distinguir un uso del otro. Un niño, por ejemplo, puede preguntar por qué llovió, y puede aceptar que el docente le dé una explicación meteorológica sobre las causas de la lluvia. Sin embargo, es posible que el niño esté buscando una justificación más que una explicación. La pregunta en la que estaba pensando pudo ser: *¿Qué hemos hecho para merecer una lluvia?* Obviamente, en otras ocasiones puede suceder lo contrario. El niño(a) quiere una explicación causal, pero nosotros le damos una justificación.

De cualquier modo, intentamos ayudarles a distinguir entre justificaciones y explicaciones, cuando tratamos de enseñarles la diferencia entre cosas hechas a propósito y las que ocurren por accidentalmente. Además se les enseña a los niños(as) que ellos son responsables de las cosas que hacen intencionalmente, pero no lo son de las que ocurren por accidente. En todo caso, se puede interpretar el *¿Por qué?* de los niños como un esfuerzo parecido para identificar lo que se debe explicar mediante razones y distinguirlo del ámbito de las explicaciones causales.

Resulta claro, que el niño pregunta *¿Por qué?* desde una edad muy temprana, por lo que se le puede considerar muy pronto involucrado en una conducta filosófica. Podemos observar la persistencia del niño(a) en esta conducta, en comparación con la falta de curiosidad que caracteriza a los adultos. Ello contrasta fuertemente con el aumento de información que adquiere el niño(a) y su mayor facilidad para utilizar ins-

trumentos perceptibles. Entonces, no cabe la menor duda de que la capacidad de un niño(a) para resolver ciertas tareas aumentan con la edad, desde tareas simples hasta otras más complejas cada vez. Ahora bien, puede comprenderse que el debilitamiento de la imaginación, del sentido de la armonía con lo que nos rodea, de la curiosidad ante el mundo, no se consideran pérdidas en absoluto, dado que se ha equiparado la madurez a la realización de tareas consideradas como la antesala de una vida adulta responsable.

Por eso es normal que se diga que los niños maduran mediante la adquisición del lenguaje, olvidando que el lenguaje sería inútil si no fuera porque el niño tiene disposiciones para adquirirlo y utilizarlo. Por eso se dice que muchos niños adquieren la racionalidad, aunque serían incapaces de usar la masa de información que reciben, si no fuera porque tienen las disposiciones para procesarla con vistas a descubrir su pertinencia y su sentido⁹⁶.

Ha de considerarse aquí que sólo en el área del arte de los niños(as) se admite que poseen capacidades —un poder de organización y una sensibilidad hacia la forma— que se desintegran gradualmente hasta que corren el peligro de perderse totalmente. Pero, cuando no se toma el arte en serio como señal de racionalidad, la disminución de la capacidad artística durante los años intermedios de la infancia se considera irrelevante para el crecimiento de la inteligencia⁹⁷. Sin embargo, en ningún caso se puede valorar como una enorme pérdida, como lo expresamos anteriormente; es la antesala de una vida adulta.

Tradicional y habitualmente, nuestra cultura define la inteligencia en términos de la capacidad de responder preguntas,

96. *Ibíd.*, p. 137.

97. *Ibíd.*, p. 138.

más que por la capacidad de plantearlas e ignoramos virtualmente la necesidad que tienen los niños(as) de ser incitados y apoyados para desarrollar sus capacidades filosóficas, y luego sacamos la conclusión de que la filosofía es por definición inadecuada para los niños(as). Lo que generalmente se considera un progreso intelectual de los niños(as), no es el que aprendan a pensar por sí mismos, sino el que nos demos cuenta de que el contenido de su pensamiento ha empezado a aproximarse al contenido de nuestro propio pensamiento; es decir, cuando sus concepciones del mundo empiezan a parecerse a las nuestras. Así, hasta que los niños(as) no ven la realidad como los adultos, se ignora y desprecia de forma sistemática la riqueza y sutileza de sus puntos de vista del mundo. En otras palabras, los niños(as) cuyas concepciones morales se aproximan a las de los psicólogos investigadores, son situados en un nivel más alto de la escala de desarrollo moral que los niños(as) cuyas concepciones difieren del punto de vista moral de los investigadores.

Usualmente, por un peculiar desenfreno de la lógica, ignoramos auténticas manifestaciones de razonamiento filosófico que aparecen en la infancia. Probablemente el niño(a) que muestra originalidad e independencia de pensamiento llegue a conclusiones poco populares, y es muy probable que saque conclusiones que de hecho sean bastante equivocadas. Sin embargo, podemos decir que es muy sencillo corregir una conclusión equivocada; aún así, puede resultar una conclusión original, y si el docente la toma en serio podría ser el punto de partida de una interesante discusión; y algo muy distinto es apoyar la originalidad o recuperarla en un niño(a) que ha sido llevado a perderla.

Si bien es cierto que los niños(as) no desarrollan sus intuiciones de una forma sistemática, es probable que los docentes

sensibles a las implicaciones y la originalidad filosóficas estén mucho más dispuestos a estimularlos para que exploren las especulaciones e intuiciones originales, de tal forma que no se pierda el tesoro de sus percepciones e intuiciones, que los docentes que carecen de esa experiencia y sensibilidad.

Podemos ver que en el currículum de filosofía para niños se insiste en la adquisición del lenguaje, con especial atención a las formas de razonamiento que están implícitas en las conversaciones diarias de los niños. Se pone énfasis también en una intensificación de la conciencia perceptiva, en compartir perspectivas a través del diálogo, en la clasificación y la distinción. De tal manera, que en un aula es probable que se escuchen voces que sugieran que quizás la pregunta del momento no es tan tonta como parece y el tema no se debería dejar de lado sin una seria discusión.

Por otra parte, muy a menudo en el preescolar evaluamos o medimos las capacidades de los niños(as), en función de las cosas que nosotros queremos que hagan, en lugar de valorar sus capacidades para hacer lo que ellos quieren hacer. Sucede, pues, que les asignamos tareas y luego medimos sus respuestas, obviando que tales actividades les pueden parecer a los niños(as) obstáculos, que resulta necesario evitar. En otras palabras, nos limitamos a observar lo que hacen los niños(as) en respuesta a nuestras exigencias, como única forma de poder evaluar lo que ellos pueden hacer; cuando realmente están en juego sus propios intereses y sus propios problemas.

Tal realidad nos conduce a una reflexión en este momento, en el sentido de que esta forma de evaluar no nos permite ver que están en juego los propios intereses y los propios problemas del niño(a). Cabe aquí considerar y dar mérito

a la filosofía para niños, la cual nos brinda la oportunidad de convertir el aula en un foro, que saca a la palestra o activa la diversidad de temas contemplativos y creativos, que son relevantes para los problemas de los niños(as), como una manera de buscar que los niños(as) exploren sus propios sentimientos y experiencias a través del uso de técnicas filosóficas extraídas de la inagotable, rica tradición filosófica. Obviamente, en esta clase de intervención no cabe la necesidad de que el docente, se oriente a conseguir que los niños(as) se sintonicen estrictamente con la perspectiva que los adultos tienen de la realidad.

El pensar y el juzgar del niño

Puede decirse que 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 mundo⁹⁸.

Buchler distinguió tres modos de 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 térmi-

98. Waksman Vera y Kohan Walter. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. México: Ediciones Novedades Educativas, 2005, p. 27.

nos de lo bello y lo no bello. Esta distinción es funcional, no estructural. 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 es un ejemplo en donde predomina la función mostrativa⁹⁹.

Cabe destacar, que a lo largo de toda su obra, Lipman ha subrayado 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(as). 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.

De allí, podemos pensar que la filosofía para niños no se ocupa solamente de desarrollar la capacidad de pensar de los niños sino también de la forma en que ellos viven. También podemos comprender que 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 (que más adelante llamará *pensamiento cuidante*).

Lipman distingue entre un pensar normal o cotidiano y un buen pensar o pensar de alto orden. El primero es acrítico

99. *Ibidem*.

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 de alto orden¹⁰⁰.

Describiremos cómo Lipman concibe cada uno de estos tres ámbitos: El pensar de alto orden en su aspecto *crítico*, está gobernado por reglas, es inquisitivo y deliberativo, es decir, problematiza, distingue, examina y evalúa los criterios y las razones en que se basan las creencias. Conduce a emitir juicios metódicos, es autocorrectivo y, por tanto, “falibilista”¹⁰¹; finalmente es sensible al contexto. El pensar 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; mayéutico¹⁰²; dialéctico (en el sentido hegeliano)¹⁰³ y está gobernado y regido por el contexto: hace hincapié en la variedad, la unicidad y la diferencia; por úl-

100. *Ibidem*.

101. El falibilismo es la doctrina lógica que sostiene la posibilidad de que una proposición dada puede ser negada, cambiando su valor de verdad y a partir de ella obtener una nueva discriminación certera acerca de lo conocido. Esta doctrina tiene su génesis en el lógico Charles Sanders Peirce, conformando un elemento fundamental de sus sistemas lógico y filosófico.

102. Modelo utilizado por Sócrates para inducir a otra persona a encontrar la verdad por sí misma, respondiendo sucesivamente una serie de preguntas formuladas para tal fin.

103. La filosofía de Hegel estaba inserta en un marco filosófico muy preciso. En ese sentido, en cuanto expresión de la filosofía de Hegel, *dialéctica* significa la radical oposición de Hegel a toda interpretación fragmentaria de la realidad y del conocimiento. El carácter dialéctico de lo real significa que cada cosa es lo que es, y sólo llega a serlo en interna relación, unión y dependencia con otras cosas y, en último término, con la totalidad de lo real. La dialéctica de Hegel concibe la realidad como un todo, sin que ello afecte para nada a la relativa independencia de cada cosa en su singularidad. Pero el carácter dialéctico de lo real no sólo significa que tenga una relación interna, sino, más profundamente aún, que cada cosa sólo es lo que es en un proceso continuado. Es decir, la realidad, en cuanto dialéctica, no es fija ni determinada de una vez por siempre, sino que está en un constante proceso de transformación y cambio, cuyo motor es, a la par, tanto su interna contradicción, limitación y desajuste en relación con su exigencia e intención de totalidad, infinitud y absoluto, como la interna relación en que está con otra realidad, que aparece como su contrario.

timo, resalta los valores de lo adecuado y lo íntegro mucho más que de lo bueno o lo correcto.

El pensar 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 las emociones como formas de 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.

De tal manera, así como los modos del juzgar de Buchler (asertivo, mostrativo y asertivo) 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.

A manera de conclusión podemos señalar también que estos aspectos revelan sólo un modo o dimensión de pensar, pero no son compartimientos inmovilizados, porque su presencia relativa cambia en cada caso, así como cada pensamiento expresa una pluralidad de formas o dimensiones del pensar.

El mundo constituido lingüísticamente

En el seno de la filosofía continental no se estudia la filosofía del lenguaje, como sí sucede dentro de la filosofía analítica, como una disciplina independiente. Sin embargo, las reflexiones en torno al lenguaje son fundamentales en multitud de ramas filosóficas tradicionalmente etiquetadas como pertenecientes a la filosofía continental, por ejemplo, la semió-

tica, la fenomenología, la ontología, el heideggerianismo, la hermenéutica, la deconstrucción, el estructuralismo, el existencialismo o la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. En casi todas estas disciplinas, la idea de lenguaje es remitida al concepto de logos desarrollado en la filosofía griega antigua entendida como discurso o dialéctica. El lenguaje y los conceptos son observados como formando parte de la historia cultural.

En el campo de la hermenéutica, es decir, la teoría de la interpretación en general, las reflexiones en torno al lenguaje han jugado un papel fundamental en el seno de la filosofía continental a lo largo de todo el siglo XX, en particular dentro de la línea de reflexión iniciada por Martín Heidegger¹⁰⁴ con su propuesta de giro ontológico de la comprensión, combinó la fenomenología desarrollada por su maestro Edmund Husserl, la hermenéutica de Wilhelm Dilthey y gran cantidad de conceptos heredados de la filosofía de Aristóteles para desarrollar su concepción particular del lenguaje.

Heidegger consideraba que el lenguaje actualmente está codificado por el excesivo uso de los conceptos más fundamentales y, por ello, estos conceptos ya no son aptos para emprender el estudio en profundidad del *ser*. Por ejemplo, la propia palabra *ser* se ha cargado con multitud de acepciones que la hacen inadecuada para la expresión. Es por ello que Heidegger se vale de la ductibilidad de su idioma materno,

104. Heidegger se coloca entre la tradición de Aristóteles y de Kant, autores que difieren ampliamente en sus posiciones filosóficas respectivas. Su aproximación tiene implícita la tesis de que el conocimiento teórico no es la más fundamental y originaria relación entre el individuo humano y los entes del mundo que le rodea (incluyéndose a sí mismo). Ante el rechazo explícito de esta tesis, Heidegger adopta por el contrario una versión del método fenomenológico, purgando de esta forma los residuos del cognitivismo de Aristóteles y Kant todavía presentes en la formulación husserliana de su método. A diferencia de Husserl, Heidegger no toma como punto de partida el fenómeno de la intencionalidad, en una nota de "Ser y tiempo", Heidegger establece que la base de la intencionalidad es la temporalidad. (Sein un Zeit), p. 364.

el alemán, en el que escribió todas sus obras para crear nuevas palabras que no estuvieran cosificadas por su uso, y fueron empleadas en el desarrollo de su filosofía.

En este trabajo de reinención lingüística, Heidegger renunció a conceptos fundamentales de la tradición filosóficas como, por ejemplo, conciencia, ego, humanidad, naturaleza. Dentro de los conceptos más importantes generados por Heidegger se encuentran el de Ser-en-el-mundo o Existencia. En su célebre obra *El ser y el tiempo*, también traducida como *Ser y tiempo*¹⁰⁵ Heidegger construye su filosofía del lenguaje en torno al concepto fundante de Ser-en-el-mundo; tal filosofía se centra en el habla, esto es, en el empleo que se realiza del lenguaje de forma cotidiana. Heidegger considera que la escritura no es más que un suplemento del habla (en esto sigue la consideración platónica contenida en el *Fedro*)¹⁰⁶; esto se debe a que el lector construye su propia habla interna mientras lee.

La característica fundamental del lenguaje es que éste es anterior al habla, cuando somos arrojados al mundo el lenguaje ya está ahí, con sus significados culturalmente establecidos. Debido a este suceso, Heidegger puede hablar de una cierta precomprensión del mundo contenida, a priori, en el lenguaje. Sin embargo, esta precomprensión sólo emerge una vez que se ha nombrado la cosa o articulado su inteligibilidad.

Cabe destacar que el filósofo alemán, y discípulo de Martín Heidegger, Hans Georg Gadamer popularizó estas ideas en

105. *Ser y tiempo* (en alemán *Sein und Zeit*, 1927) es el más importante trabajo del filósofo alemán Martin Heidegger. Es considerado una de las obras más importantes dentro de la filosofía (la filosofía es llamada por los filósofos analíticos angloamericanos filosofía continental). Permanece como una de las obras que más se ha discutido de la filosofía del siglo XX; muchos puntos de vista, tal como el lenguaje empleado por la filosofía, han sido muy fuertemente influenciados por *Ser y tiempo*.

106. Platón. *Fedro en diálogos*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos, 1986.

su obra *Verdad y método*¹⁰⁷, en la que proponía una ontología hermenéutica completa. En esta obra Gadamer considera que el lenguaje es “la esencia del ser humano” y que como tal es el medio a través del cual es posible que la comprensión tenga lugar en el ser humano; es más, todo lo que puede ser comprendido es lenguaje. Para Gadamer el mundo es constituido lingüísticamente y no puede existir nada más allá del lenguaje.

En otro sentido, el filósofo Paul Ricoeur propone una hermenéutica que enfatiza el descubrimiento de los significados ocultos en los términos equívocos que se emplean en el lenguaje ordinario. Otros filósofos que han trabajado, dentro de la filosofía continental, cuestiones relativas al lenguaje con gran ahínco y profundidad son: Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Julia Kristeva, Walter Benjamin, Theodor Adorno o Herbert Marcuse.

La riqueza de enfoques acerca del lenguaje en el seno de la filosofía continental es mucho más variada y amplia que la que se viene realizando dentro de la filosofía analítica; por ello la diversidad de autores y distinción de criterios.

De todos modos, los filósofos siempre han discutido sobre el lenguaje, y le asignaron un papel central en la filosofía en los comienzos del siglo diecinueve, especialmente en el mundo de habla inglesa y en partes de Europa. La filosofía del lenguaje penetró tanto que, por un tiempo, en círculos filosóficos analíticos, la filosofía en un todo era considerada una cuestión de filosofía del lenguaje.

Finalmente, en el siglo XX el lenguaje se transformó en algo aún más central, dentro de la mayoría de la diversas tradi-

107. Gadamer, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode Grundzüge einer Philosophischen, Hermeneutik, Gesammelte Werke*, Vol. I. (1ª ed.) Tübingen: 1960.

ciones de la filosofía. La frase “el vuelco lingüístico”, fue usada para describir el valioso énfasis que en días modernos los filósofos le dieron al lenguaje.

Encontrar sentido en la experiencia

Nos podemos preguntar aquí: ¿Qué se puede hacer para capacitar a los niños y niñas de forma que puedan descubrir el sentido que de hecho contienen sus experiencias vitales? Sobre la base de que el único sentido que los niños(as) respetarán será aquel que puedan derivar por sí mismos de sus propias vidas, no el que otros les ofrezcan.

Una forma de descubrir sentido es descubrir conexiones: si a alguien se le dice que elija cuando sólo tiene una opción, ciertamente, la elección carece de sentido. Supongamos ahora que esa persona descubre algunas posibilidades alternativas y que se da cuenta de las relaciones que existen entre ellas, así como de las consecuencias que se siguen de cada una. Inmediatamente tiene sentido que elija. Se comprende, entonces, que mientras no conocemos el contexto de un acontecimiento, puede parecernos algo sin sentido. También podemos pensar en cómo una afirmación puede resultarnos confusa, pero tener pleno sentido situada en el párrafo adecuado.

Lo mismo ocurre con las experiencias de la vida. Si podemos ayudar a los niños a descubrir las relaciones entre las partes y el todo que se dan en su experiencia, podemos ayudarlos a encontrar el significado de experiencias aisladas.

Podemos identificar diversas maneras de descubrir el significado: descubrir las alternativas; la imparcialidad; la coherencia; la posibilidad de ofrecer razones en apoyo de nues-

tras creencias; la globalidad; las situaciones; las relaciones parte-todo¹⁰⁸.

Descubrir alternativas. ¿Cómo pueden aprender los niños(as) que su manera de pensar ahora no es la única manera posible? Siguiendo a Lipman, una forma de conseguirlo es desarrollando el hábito de tener siempre en cuenta la posibilidad de que la negación de lo que están diciendo sea cierta. La niña que piensa que la Tierra es plana, pero al mismo tiempo es consciente críticamente de que es posible la afirmación contraria, mantendrá abierta la posibilidad de que la Tierra no sea plana. Toda proposición factual tiene una proposición que la niega, que podría ser cierta. Todavía es más simple tomar la idea de algo (no una proposición, sino tan sólo el pensamiento de alguna cosa o actividad) y encontrar su negación. La negación de jugar, es no jugar.

Los niños que trabajan con esas nociones empezarán a darse cuenta de que, cuando se ponen en orden los pensamientos y sus negaciones, empiezan a exhibir un modelo de alternativas. Supongamos, por ejemplo, que una niña está pensando en trabajar, y cuando tiene en cuenta la negación, el resultado es no trabajar. Pero, no trabajar puede ser interpretado por la niña como jugar, de tal manera que ahora la niña tiene dos pensamientos: “trabajar” y “jugar”. Hasta el momento, la niña puede haber sido sólo vagamente consciente de las alternativas y no haberlas considerado plenamente como posibilidades.

Sin embargo, una sencilla demostración, utilizando la propia lógica del niño, le haría ver que algo es posible, incluso si no es prácticamente realizable en estos momentos. Y esto

108. Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscayan. *La filosofía en el aula. Proyecto didáctico Quirón*. (3a ed.) Madrid: Ediciones de la Torre, 2002, p.148.

es lo que podemos entender por aprender a descubrir alternativas nuevas. Significa tener en cuenta todas las posibilidades. Lo importante es darles a los niños(as) la posibilidad de practicar una revisión de las situaciones, de modo que se busquen soluciones alternativas que de otra manera podrían ser pasadas por alto.

Descubrir la imparcialidad. Existe una situación en la que la imparcialidad es especialmente apropiada. Se trata de la situación en la que los niños están intentando comprender algo, en la que empiezan intentando entenderlo exclusivamente desde su propio punto de vista. Se trata de aprender de la experiencia de otros, ver las cosas tanto desde su punto de vista como del otro. De esta manera, los niños empiezan a respetar a los demás por sus propias opiniones, tanto como se respetan a sí mismos por las suyas propias. Y han empezado a superar su propia valoración original y parcial de la situación para poder ser algo más objetivos e imparciales.

Es precisamente esta experiencia de lo que es la imparcialidad la que tenemos que proporcionar a los niños. Es demasiado suponer el pensar que van a ser objetivos e imparciales por naturaleza, aunque quizás algunos niños lo sean. Pero pensamos que todos pueden aprender a serlo y lo aprenden más rápidamente si como docentes los animamos a ello, proponiendo situaciones en las que pueden intentar hablar objetiva e imparcialmente en sus situaciones.

Descubrir la coherencia. Obviamente, junto a las incoherencias verbales existen también incoherencias entre las palabras y las acciones. Resulta importante enseñar a los niños a reconocer las incoherencias verbales; se les puede animar a que perciban las incoherencias que afectan a las acciones como tales incoherencias. De tal manera, aprender a reconocer las

incoherencias exige una conciencia creciente de que la necesidad de ser coherentes no es siempre adecuada; implica el reconocimiento de cuándo ser incoherentes es confuso, engañoso, y cuándo es divertido o profundo.

Descubrir la capacidad de ofrecer razones. Muchas de nuestras razones y pensamientos dependen de nuestras creencias; no haríamos muchas de las cosas que hacemos habitualmente si no fuera porque creemos que las cosas son como son. Así, una forma de comprobar una fundamentación es ser capaz de ofrecer razones o evidencias que la sustenten. Es por ello que a los niños les ayuda el someter a prueba sus respectivas ideas; esto se hace en parte por competir o por polemizar —como ocurre con cualquier juego—. Sin embargo, como docentes debemos recordar siempre que, mientras los niños que más hablan suelen invocar su derecho a expresarse por sí mismos, los niños que están escuchando con atención manifiestan del mismo modo su derecho a escuchar lo que se está diciendo. Así, si atentamos contra el derecho de las niños que hablan haciéndoles callar, del mismo modo atentamos contra el derecho de los que escuchan, a oír lo que dicen los que hablan. Pero, obviamente, el docente decide lo que es y lo que no es pertinente para la discusión.

Descubrir la totalidad. Posiblemente no existe mejor preparación para que un niño pueda desarrollar una adecuada concepción del propio yo, que relacionar el presente con el pasado y el futuro para conseguir verlos como una vida continuada. Los niños normalmente sienten el impacto de una situación en su totalidad, experimentándola como feliz o triste, como amistosa o como hostil. Los adultos tienden a creer que el niño debería percibir de la misma manera que ellos, centrando su atención en detalles aislados, para llegar,

parte a parte, a poner juntas todas las piezas de la situación. Pero pensamos que lo que más necesita poder hacer el niño es explorar la situación, descubrir las partes que la forman, separarlas unas de otras y comprender las relaciones que mantienen entre sí, y a partir de ese sentido natural que tienen los niños a ser globalizadores más que ser sensibles a las diferencias, el docente puede ayudarlos a descubrir cómo se genera una totalidad.

Descubrir situaciones. Se habla mucho de enseñar a los niños a tomar decisiones, porque se da por supuesto, al menos en algunos ambientes, que los niños deberían ser decididos, de la misma manera que los ejecutivos de empresas. Pero si se le fuerza a tomar decisiones en situaciones en las que sería mejor esperar a ver cómo se desarrollan los acontecimientos, o hasta que se pueda disponer de más datos, entonces es muy posible que el niño o la niña termine haciéndose más daño que beneficio por tomar decisiones prematuras. Con frecuencia se presentan al niño situaciones tan precisas y tan esquemáticas, tan despojadas de detalles, que a cualquiera le resultaría muy difícil tomar una decisión razonada basándose en los pocos datos que se tienen. Pensamos que lo importante es ayudar a los niños a que capten la situación en la que hace falta decidir y a tomar en cuenta las exigencias de tal situación; si es de esta manera, es posible que la decisión que deban tomar sea más fácil y será sin duda gracias a su comprensión de la estructura o características de la situación.

En este sentido, podemos decir, que en el Programa de FpN, el pensamiento filosófico puede presentar a los niños situaciones morales concretas. Más bien se le deja libertad para discutir, analizar, interpretar y explorar las complejidades de los dilemas. De esta forma los niños pueden llegar a ser

sensibles ante las sutilezas y matices de las situaciones que aparecen en la narrativa.

En resumen, merecerá la pena no dar demasiada importancia a la toma de decisiones, y concentrarse por el contrario en preparar a los niños para la vida cotidiana, incitándoles a que participen en situaciones imaginarias en la que ponen el énfasis en percibir los matices.

Descubrir las relaciones parte-todo. Hay muchas cosas de la vida diaria en la escuela que tienen pleno sentido para los niños. Una de ellas es actuar en una dramatización, lo que les permite apreciar completamente el sentido del todo y el sentido de su parte dentro de ese todo; o quizás como miembro de la orquesta del colegio, su parte en el concierto del colegio puede ser insignificante, pero es indispensable. Existen, así, muchos ejemplos en la vida cotidiana de una escuela en la que el niño puede aprender las relaciones parte-todo, que contribuirá, además, a mejorar la capacidad de razonar; desarrollar la creatividad; el crecimiento personal e interpersonal y el desarrollo de la capacidad ética. Lamentablemente, existen también otros muchos momentos en un día normal de clase en que lo que están haciendo los niños parece completamente desprendido de un cuadro más amplio, en el caso de que exista algo semejante, y no parece que los niños sean capaces de comprender lo que están haciendo y por qué lo hacen.

Desarrollo de la capacidad de razonar. Si se tratara de enseñar a los niños a razonar como si se tratara de los principios y reglas de la inferencia lógica, sería una materia árida que provocaría su rechazo. Ahora bien, si, por el contrario, se les presenta el descubrimiento del razonamiento a través de una narrativa o cuento, y se hace ver que el razonamiento que se

está aprendiendo es válido en el contexto más amplio de su vida, seguramente la adquisición de los principios puede ser más atractiva. Ello no quiere decir que aprender a aplicar reglas a un tema simplemente como un juego, no pueda ser ameno en y por sí mismo. Sin embargo, para muchos niños no resulta sencillo ver los principios de la lógica como un juego y la consecuencia probablemente sería el estudio de la lógica bastante tedioso.

Desarrollo de la creatividad. La verdadera definición de una relación estética es la de una relación de las partes con el todo, o del todo con las partes. Obviamente, que sin sensibilidad para esta característica esencial de las obras de arte se puede dificultar el desarrollo de las capacidades creativas del niño o la niña. Creemos que, si el día escolar estuviera lleno de relaciones parte-todo significativas; y si los docentes especialistas en la educación infantil, en su enseñanza, prestaran una atención especial a la relación que guardan los fragmentos de conocimiento con el contexto más amplio de la experiencia del niño, sería entonces posible que la comprensión de las relaciones parte-todo siguiera un proceso acumulativo en lugar de ir disminuyendo.

Crecimiento personal e interpersonal. La confusión que experimentan los niños acerca de su identidad personal, su futuro profesional, su modo de vivir cuando sea mayor, las expectativas familiares, las relaciones con los compañeros y otras cosas más, sólo se puede disipar si se anima a los niños a que reflexionen y analicen la orientación fundamental de su propia vida. ¿Pero cómo se hace esto? Si la FpN fuera tan sólo un programa de lógica o de pensamiento crítico, obviamente no podría ayudar al niño a disipar esa confusión. Pero, pensamos que es mucho más que eso: implica un diálogo que los

sitúa ante alternativas que han sido elaboradas por filósofos de tiempos pasados.

Vale decir que nos equivocamos si pensamos que vamos a poder dejar a un lado los problemas de un niño, simplemente dándoles unas cuentas recetas para resolver un comportamiento social y personal, cuando realmente el niño no puede entender las palabras que aparecen en esas recetas. Sin embargo, sí siente que el lenguaje y los conceptos que emplean los adultos cuando le presentan una concepción del mundo o cuando le ofrecen unas orientaciones sobre cómo debería actuar en ese mundo, forma íntimamente parte del mundo de los adultos. Entonces, la filosofía de la vida que una generación mayor le gustaría que aceptara la generación siguiente, se convierte en algo sospechoso para esa generación más joven debido a los términos en los que se presenta esa filosofía de la vida. Es por eso que los niños quieren saber constantemente lo que queremos decir cuando utilizamos este término o aquel otro: les interesan no sólo las palabras en sí mismas, sino las creencias que empapan esas palabras, creencias que no están dispuestos a aceptar sin más explicaciones.

Desarrollo de la comprensión de la ética. En la medida en que, en el programa de FpN, insistamos en el cultivo de la comprensión de la relación parte-todo —comprender que lo que está bien, no está bien en sí mismo, sino que está bien en términos de la relación que una acción guarda con el contexto del que forma parte— contribuiremos eficazmente al desarrollo del niño como una persona ética. Ulteriores consideraciones sobre las consecuencias de una acción particular (para los demás, para uno mismo, para las instituciones sociales) pueden llevar a modificar la valoración inicial. Sin embargo, una

clara conciencia de las líneas generales de una situación moral y un sentido de cómo una acción propuesta va a ser adecuada para semejante situación (en términos de estar bien o mal) es el tipo de conciencia que debe aparecer como uno de los objetivos fundamentales de la educación ética.

La comunidad de diálogo filosófico. Su relevancia para el desarrollo y construcción de la identidad infantil

El concepto de identidad puede ser entendido desde varios ámbitos del conocimiento: sociológico, antropológico, filosófico o psicológico. El manejo que se le dará en las páginas siguientes asocia el concepto de identidad en sus orígenes con las investigaciones realizadas por Erik Erickson,¹⁰⁹ a fines de los años sesenta desde el campo de la psicología del desarrollo. Ya desde entonces empieza a surgir una categorización de las etapas de desarrollo psicosocial y cuatro categorías principales para describir el proceso de consolidación de una identidad autónoma e independiente en los niños. Estas cuatro categorías son: a) identidad cerrada, b) identidad difusa, c) identidad en moratoria, y d) identidad lograda. Aunque el concepto de identidad manejado aquí aborda las tareas de desarrollo de la identidad desde un marco primordialmente psicológico, la reflexión filosófica en la comunidad de diálogo alrededor de dichas tareas enriquece y acompaña este difícil proceso decisorio en esta etapa crucial de la vida.

El niño pequeño funciona a través de los valores y consignas que recibe de sus padres; y aunque a veces cuestiona dichos valores, en la mayoría de los casos obedece porque está acostumbrado a que los padres, que cuentan con más experiencia que él y que quieren lo mejor para su bienestar. El niño pequeño asume sin cuestionar que los padres saben

109 . Erickson E. *Identity, Youth and Crisis*. W.W. Norton and Company. USA, 1968.

lo que están haciendo. Sin embargo, en los años sucesivos, y debido en parte a los cambios cualitativos en el desarrollo de su pensamiento y a su creciente necesidad de diferenciación como individuo, así como la mayor importancia que adquieren las opiniones de su grupo de pares en esta etapa del desarrollo, comienza a cuestionar, y conforme va creciendo y sus necesidades de autonomía se van perfilando, los cuestionamientos se van haciendo más incisivos y bien argumentados. Creemos, que los niños expuestos desde pequeños al espacio de la comunidad de diálogo filosófico, van a ir adquiriendo las herramientas y desarrollando las estrategias necesarias para discutir y dialogar con sus padres de forma razonada. Puede decirse, entonces, que cuando existe receptividad para este tipo de intercambio en la familia, la transición de la niñez a la adolescencia se verá favorecida por un ambiente de comunicación indispensable, para llegar a acuerdos en situaciones difíciles donde el niño o la niña comienza a demandar mas autonomía e iniciativa propia.

Es entonces cuando los padres empiezan a perder el aura de infalibilidad que los rodeaba anteriormente y el niño o la niña comienza a confrontar de lleno las tareas de desarrollo que corresponden a esta etapa de la vida. De esta manera, surge la transición entre una identidad cerrada, hacia una identidad en moratorio que se caracteriza por una serie de cuestionamientos y dudas acerca de los valores inculcados desde el seno familiar y el contexto social inmediato.

En este sentido, la identidad moratoria es una etapa de crisis constructiva, de búsqueda por encontrar un camino construido por uno mismo con el acompañamiento de adultos significativos en nuestra vida, pero sin la imposición de los valores, para finalmente alcanzar una identidad lograda.

Ello implica el despliegue por parte del niño o la niña, de un pensamiento crítico y autónomo. Como lo afirma Lipman:

... se entiende por pensadores autónomos aquellos que piensan por sí mismos, que no siguen a ciegas aquello que otros dicen o hacen, sino que realizan sus propios juicios sobre los sucesos, forman su propia concepción del mundo y construyen sus propias concepciones sobre la clase de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir...¹¹⁰.

Sin embargo, a veces se asocia esto con un tipo acentuado de individualismo. Como una manera de propiciar la formación de personas cognitivamente autosuficientes y capaces de construir argumentos invencibles para defender lo que piensan. Lo que realmente pretendemos al propiciar el pensamiento autónomo es promover un tipo de:

... modelo reflexivo fundamentalmente atravesado por lo social y lo comunitario. Su finalidad es articular las causas de conflicto en la comunidad, desarrollar los argumentos que apoyan las diferentes posturas y después, a través de la deliberación, lograr una comprensión del panorama que permita realizar un juicio mas objetivo¹¹¹.

Este acercamiento ayudará al niño o la niña, a adquirir las herramientas necesarias para ir acercándose a la conformación de una identidad lograda y a dejar gradualmente la comodidad de una identidad cerrada (producto de la imitación de modelos adultos que para él o ella son significativos) y que más adelante en el adulto joven, se puede ir convirtiendo

110. Lipman, Mathew. *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre. España, 1998.

111. *Ibíd.*

en una visión dogmática y ajena a su realización como una persona con sus propias metas y valores.

Sin duda, las habilidades y herramientas que el niño va adquiriendo, con la continua participación en la comunidad de diálogo, le dan elementos para hacer juicios más reflexivos, comparar alternativas, trabajar con posibles hipótesis, tener en cuenta contextos diversos antes de actuar o decidir, y predecir las posibles consecuencias de su toma de decisiones.

Una perspectiva de infancia y educación

Si bien es cierto que la teoría del biólogo suizo Jean Piaget (1896-1975) elaborada en los años 30, ofreció argumentos en oposición al conductismo, el problema más serio de ella para servir de base a una teoría de la instrucción, es que el aprendizaje queda reducido al desarrollo psíquico, proceso espontáneo, dirigido desde el propio sujeto; es decir, el desarrollo es independiente de los procesos de aprendizaje porque responde fundamentalmente a procesos biológicos, en el cual la intervención educativa es de dudosa utilidad.

Contrariamente a este planteamiento, podemos decir que la infancia transcurre en una experiencia de sí, experiencia del otro, en un contexto histórico social concreto, en la perspectiva de un sujeto inconcluso y en un continuo formarse o transformarse. Por ello:

Marleau-Ponty reconoce que la enseñanza es insustituible para hacer que el niño se introduzca en su herencia cultural (...). Por eso considera efectivo para el aprendizaje que los alumnos tomen al profesor como un modelo de motivación y escucha con el que identificarse, ya que no se apropian de su herencia cultural únicamente por

medio de la inteligencia, sino también por medios cuasi-dramáticos de imitación del adulto (...). Marleau-Ponty dialetiza las funciones del ser humano de forma que ninguna de ellas queda subordinada a las otras, sino que todas contribuyen al desarrollo de la inteligencia y a la adquisición del lenguaje. Esta visión relacional del psiquismo es lo que produce el enfrentamiento de Marleau-Ponty con Piaget. Este piensa en términos de dicotomías; no pretende comprender la concepción del niño, sino traducirlas al registro del adulto y, más concretamente, del adulto sabio. Marleau-Ponty piensa que no hay tanta diferencia entre el adulto y el niño (...). En lugar de subordinar el mundo del niño al del adulto, describe el mundo de la vida como un todo unitario en el que hay distintas dimensiones existenciales o relaciones de reversibilidad; así se explica que el adulto, cuando se encuentra en una situación novedosa para la que no sirve el pensamiento adquirido, piense de manera ego-céntrica, autista, sincrética e infantil¹¹².

A lo antes mencionado se puede añadir que una de las principales críticas que se han hecho consiste en diferenciar la competencia real de un niño o una niña (lo que está en capacidad de hacer) y su ejecución en tareas concretas (lo que da muestras externamente de saber hacer, cosa que no siempre coincide con sus capacidades reales).

112. Valera-Villegas, Gregorio. ¿Filosofía en la escuela? Formación, pensamiento e infancia. En Gregorio Valera-Villegas, Gladys Madriz y Arleny Carpio (Comps). *La Filosofía como experiencia del pensar*. Caracas: Ediciones CIPOST, 2008, p. 18.

En opinión de la investigadora, se trata de una distinción importante, pues, de cierta manera es un perder de vista la experiencia real y podemos pensar que no hay mucha diferencia entre el adulto y el niño. Además, en muchas ocasiones se constata que una determinada habilidad o destreza (competencia) en el niño(a) se pone de manifiesto, o no lo hace (ejecución) en función de las características de una tarea específica; porque estas tareas demandaban otras destrezas adicionales que le impiden dar muestras de sus auténticas habilidades.

Desde esta perspectiva, la acomodación del niño y la niña empieza a formarse desde que nace; de esta manera, cuando ingresa al centro de educación inicial, tiene como premisa integrarse simultáneamente a numerosas condiciones, ante las cuales intenta encontrar respuesta y funcionar de forma equilibrada en su relación con dicho medio. Evidentemente, y sin lugar a duda, representa un paso inicial muy importante en su desarrollo integral y en su relación con el mundo.

El programa Filosofía para Niños (FpN)*

La filosofía para niños se puede entender, según Diego Pineda**, en dos sentidos:

* Proyecto que se lleva a cabo actualmente en más de cuarenta países de todo el mundo y que en noviembre de 2001 fue premiado por su excelencia e innovación en filosofía por la American Philosophical Association.

** Diego Antonio Pineda R. Licenciado en Filosofía en la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Filosofía en la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor asociado de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Exdirector de la Carrera de Filosofía y de la Licenciatura en la Pontificia Universidad Javeriana. Autor de múltiples textos filosóficos para niños, jóvenes y adultos en Colombia y otros países (España, Brasil, Argentina). Traductor para Colombia del Programa Filosofía para Niños (siete textos). Autor de diversos textos escolares: *Pedagogías de la democracia* (Bogotá, 2000), *Formación del pensamiento* (Bogotá, 2001), *Actos del habla. Una introducción a la lógica de la conversación* (Bogotá, 2003), *Filosofía para niños: el ABC* (2004), *Pensamiento, acción y sensibilidad: la mirada de filosofía para niños* (con Walter Kohan) (Bogotá, 2004); *La lectura como búsqueda y construcción de significado* (Bogotá, 2007), con Edit. Norma, de Colombia. Autor del artículo "La argumentación moral en la Novela del curioso impertinente, de Miguel de Cervantes Saavedra", en la revista *Estudios Filosóficos*, de Valladolid (España). 1994.

- La filosofía para niños, en sentido amplio, es un modo de indagación filosófica en diálogo con la psicología y la pedagogía, a partir de la reflexión o el pensar espontáneo de los niños, que se expresa en sus preguntas, sus dibujos y sus explicaciones sobre el mundo.

De acuerdo con Pineda, hacer filosofía para niños es pensar filosóficamente a partir de las preguntas más naturales de los niños, es aprender a ver el mundo con sus preguntas. Es creerle y tener en cuenta cómo los niños construyen sus pensamientos. Se puede llevar a cabo a partir del diálogo socrático, la literatura infantil y los dibujos que realice. Es aprovechar su estado de asombro o admiración ante el mundo.

Desde esta perspectiva, trabajar con FpN no consistió en enseñar filosofía a los niños, en el sentido de darles una filosofía elemental adaptarlo la filosofía a ellos. Se trató más bien, de aprovechar su estado de asombro o admiración ante el mundo, y hacer filosofía con ellos.

Por tal razón, en FpN se entiende por niño, no al infante que todavía no sabe hablar, sino al niño entre dos o tres años de edad, que ya tiene una habilidad lingüística, con una capacidad de interrogarse, asombrarse o maravillarse ante el mundo y que busca el sentido de las cosas. Se trata del niño que pregunta por el *qué*, el *por qué* y el *para qué* de las cosas. Por otra parte, la filosofía se entiende como la capacidad de asombrarse y el deseo de saber. Es un juego conceptual que se construye a partir de unas reglas del diálogo y la indagación cooperativa, en un ambiente libre de presiones.

- La filosofía para niños, en sentido restringido, son los programas particulares para trabajar problemas filosóficos con los niños y jóvenes en la educación básica primaria y

secundaria, como es el caso del Programa de Filosofía para Niños del profesor Matthew Lipman y sus colaboradores del Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños, en Montclair State College, New Jersey, USA. Dicho programa cuenta con materiales curriculares adecuados para cada etapa y ciclo. Estos materiales incluyen siete novelas escritas para niños de diversas edades entre los cuatro y los 18 años, novelas pensadas para suscitar cuestiones que puedan ser debatidas, y unos manuales con ejercicios para que el profesor pueda facilitar el trabajo en grupo. Cabe destacar que las novelas han sido traducidas a 18 idiomas y se han adaptado a las características culturales de cada país. A saber:

- En infantil y primer ciclo de primaria (cinco a siete años). Novela: *Kio y Gus y Pepe y Felisa*.
- En segundo ciclo de primaria (ocho a nueve años). Novela: *Pepe y Felisa y Pixie*.
- En tercer ciclo de primaria (10 y 11 años). Novela: *El descubrimiento de Harry*.
- En primer ciclo de secundaria (12 a 14 años). Novela: *El descubrimiento de Harry y Lisa*.
- En segundo ciclo de secundaria (14 a 16 años). Novela: *Lisa y Mark*.
- En primer curso de bachillerato. Novela: *Mark y Félix y Sofía*.
- En segundo curso de bachillerato. Libro de trabajo: *Luces y sombras*.

Son contenidos que pueden ser tratados y trabajados con estos materiales, dado que se trata de una metodología activa

y no directiva, en la que los temas no son propuestos por el profesor, sino sugeridos por los propios estudiantes, tras la lectura de uno de los capítulos de las novelas; no existe un programa cerrado, sino una amplia oferta de posibles temas, de los cuales unos serán tratados y otros no, según el interés de los estudiantes. Así, para llevar a cabo este programa, Lipman elabora los materiales antes mencionados para lograr los objetivos que pretende: desarrollar un pensamiento crítico y creativo, y facilitar su aplicación mediante una metodología adecuada.

La metodología de Lipman

El método que Lipman propone trata de posibilitar el desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento para que, evitando todo tipo de adoctrinamiento, puedan someterse a reflexión los valores, las creencias, las normas, las actitudes, todo aquel tipo de cuestiones que tradicionalmente se han abordado desde la filosofía o que, perteneciendo a las ciencias, pueden ser cuestionadas desde ella.

No obstante, con centro en el terreno del pensamiento, con la convicción de que es posible razonar y establecer criterios que guíen la conducta del niño, y sin caer en un puro intelectualismo, se intentó lograr una integración coherente entre lo que piensa, lo que desea y lo que hace, poniendo en estrecha relación la razón, la afectividad y la conducta.

Se trata de un método que descansa sobre dos grandes pilares: la comunidad de investigación y el diálogo, que propone la comunidad de investigación como el medio más adecuado para plantear las cuestiones, posibilitar el diálogo y buscar y construir las respuestas. Para ello, se pretende convertir el aula en una comunidad de trabajo conjunto, participativo y

cooperativo, en la que estudiantes y docente buscan conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas. Por ello, sin duda, el diálogo es el único medio posible para debatir, cuestionar y hacer asumible aquello que ha sido objeto de indagación y búsqueda a partir de los intereses de los integrantes del grupo.

Así, vemos que el diálogo es la base de la metodología. De tal manera, que se trata de conseguir que los niños y niñas tengan la experiencia de descubrir en qué consiste vivir en un escenario de mutuo respeto, de indagación cooperativa, libre de arbitrariedades y manipulaciones; y por ello, el diálogo, el debate en el aula, debe partir de sus intereses. Para ello, para estimular y hacer evidentes esos intereses, se parte de la lectura de una narración, una novela especialmente preparada para posibilitar y sugerir cuestiones y temas de debate.

Por otra parte, la metodología que Lipman propone es sumamente abierta y permite la utilización de múltiples técnicas didácticas (clarificación de valores, discusión de dilemas, *role-playing*, entre otras); y además posibilita y exige la adaptación a las circunstancias y condiciones concretas en que se vive: intereses de los estudiantes, problemática del barrio, del país.

Los fundamentos de Lipman

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 Buchlern y de manera muy particular John Dewey, han contribuido a su ontología, epistemología, estética, ética, política y, claro está, a su teoría educacional. Otros

pensadores de diferentes tradiciones, como Martín 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.

La proyección filosófica, pedagógica y política de Dewey en Lipman

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, es una resonancia creativa del modo en el que Lipman leyó algunas de las propuestas de Dewey. De tal manera, que 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.

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. Según Lipman, cada disciplina realiza ese proceso en forma parcial, pero la filosofía es la disciplina que prepara a los niños para pensar en otras disciplinas y así les otorgan las herramientas

* John Dewey fue el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX. Su carrera abarcó la vida de tres generaciones y su voz pudo oírse en medio de las controversias culturales de los Estados Unidos (y del extranjero) desde el decenio de 1890 hasta su muerte en 1952, cuando tenía casi 92 años. A lo largo de su extensa carrera, Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que “democracia es libertad”, por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y a militar para llevarla a la práctica. El compromiso de Dewey con la democracia y con la integración de teoría y práctica fue sobre todo evidente en su carrera de reformador de la educación.

que les permitirán encontrar sentido en su experiencia. Lipman amplía el carácter meramente teórico de la actividad filosófica atribuido a Dewey, hacia una práctica dadora de sentido de la experiencia pedagógica desde los niveles iniciales 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 y niñas entre sí y con la historia de la filosofía.

Para ello, Lipman ha llevado 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 su experiencia. Pensamos, entonces, que la experiencia de filosofar en el preescolar es producto de la interacción y del cruce entre los intereses, problemas e inquietudes de los niños y lo que el programa de Lipman ha preparado para desplegarlos en una investigación y cuestionamiento filosófico.

Lipman ha hecho suya la distinción deweyana entre pensar y conocer, y la importancia de enfatizar el pensar en la práctica educativa 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. Más significativo aún, la investigación filosófica basada en el

pensamiento problematizador, crítico y heurístico, contribuye a la transformación del modo de vida de las personas que la practican dentro y fuera de las escuelas.

De tal manera, la filosofía puede hacer de cada estudiante un investigador de espíritu crítico y razonable, y eso, ninguna otra disciplina está en condiciones de proporcionarlo.

Lipman prescribe un ideal de filosofía que toda práctica educativa debe seguir. Pero no sólo eso: ha institucionalizado ese modelo con el propósito de insertarlo y expandirlo en los sistemas educativos establecidos. Su normativa de comunidad de investigación exige una reflexión en dos sentidos: por una parte, problematizar las implicaciones y presupuestos de esta normativa; y por la otra, preguntarse qué tanto se parecen las comunidades reales a aquella postulada en términos ideales.

Como seguidor de Dewey, Lipman ha concentrado su análisis de las implicaciones sociopolíticas 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 considerar. Lipman también comparte con Dewey los alcances educativos de la democracia.

En este sentido, la conexión clave entre filosofía, educación y democracia radica en que son todas formas de investigación. Lipman define a la 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.

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. El carácter razonable de una persona es, a su vez, eminentemente social: depende en gran medida de la calidad de razonamiento colectivo y de cómo se distribuye el pensamiento que genera una comunidad.

De allí, pues, 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 cuidado¹¹³ y, a la vez, que este pensamiento esté distribuido equitativamente. 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 practican¹¹⁴.

Según Lipman, la democracia debe ser también una forma de investigación; su nexa es notorio: la filosofía tiene valor

113. Según Lipman, el pensar 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 de 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.

114. Vera Waksman-Walter Kohan. *Filosofía con niños*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005, p. 31.

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. 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 resuelven democráticamente. Sólo la filosofía puede establecer sus propios métodos de resolver las cuestiones que ella misma tematiza. Pero esta 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.

Los criterios que propone Lipman para medir una buena educación son los mismos que aquéllos para medir una buena democracia, en suma, el grado en el que contribuye a la razonabilidad de los educandos. Ello depende, como hemos visto, 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 conexión es tan estrecha que para Lipman toda verdadera filosofía es educativa y toda verdadera educación es filosófica.

A manera de conclusión, podemos decir que el fundamento de la tesis de ambos depende de una misma preocupación pedagógica: la necesidad de que se considere al niño como una persona en el pleno sentido de la palabra. Aparece una divergencia fundamental en este punto, ya que Dewey no cree que el niño esté interesado en los asuntos del pensamiento, ni que sea capaz de tener éxito en este campo; Lipman, por su parte, sostiene que el niño es capaz, desde los primeros años de infancia, de llevar a cabo abstracciones y racionalizaciones. Por ello, el programa elaborado por Lipman está orientado hacia el desarrollo del pensamiento, proponiendo una gradación en las dificultades, pero no una distinción entre las capacidades del niño y del adulto. La educación que propone Lipman es más holística que la de Dewey y también es pragmática, puesto que el desarrollo intelectual se efectúa a partir de las nociones familiares y de las experiencias cotidianas.

Ambos autores consideran el pensamiento reflexivo como fundamental en el proceso educativo. Lipman, con su currículo para el aprendizaje basado en la investigación filosófica, va más allá del modelo pragmatista y, al mismo tiempo, se enfrenta a algunos tópicos tradicionales. Es el caso de la consideración de la filosofía como fundamental en el sentido de que puede contribuir en el desarrollo de las habilidades intelectuales relacionadas con pensar bien, como el razonamiento, la formación de conceptos y la investigación y que debe ser llevada a los niños.

Para Dewey, no obstante, no es la filosofía la que sirve de instrumento para acceder a este tipo de pensamiento superior, sino la ciencia. Por ello, el diálogo filosófico de Lipman

difiere de la experimentación científica de Dewey, porque la ciencia (conocimiento exacto) y la filosofía (ciencia abierta) no tienen los mismos objetivos de estudio.

Por otra parte, el método educativo de Lipman se dirige a los niños, mientras que para Dewey la ciencia no contempla más que a los educandos avanzados en sus estudios. Podemos decir que, si bien Lipman utiliza los fines y los principios educativos 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.

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. El carácter razonable de una persona es, a su vez, eminentemente social: depende en gran medida de la calidad de razonamiento colectivo y de cómo se distribuye el pensamiento que genera una comunidad.

De allí, pues, 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 pen-

sar colectivo según la criticidad, la creatividad y el cuidado¹¹⁵ y, a la vez, que este pensamiento esté distribuido equitativamente. 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 practican¹¹⁶.

Según Lipman, la democracia debe ser también una forma de investigación, su nexo 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. 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 resuelven democráticamente. Sólo la filosofía puede establecer sus propios métodos de resolver las cuestiones que ella misma tematiza.

115. Según Lipman, el pensar 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 la emociones como formas de 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.

116. Vera Waskman-Walter Kohan. *Filosofía con Niños*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005, p. 31.

Pero, esta 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.

Los criterios que propone Lipman para medir una buena educación son los mismos que aquéllos para medir una buena democracia, en suma, el grado en el que contribuye a la razonabilidad de los educandos. Ello, depende, como hemos visto, 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 conexión es tan estrecha que para Lipman: Toda verdadera filosofía es educativa y toda verdadera educación es filosófica.

A manera de conclusión, podemos decir que, el fundamento de la tesis de ambos, depende de una misma preocupación pedagógica: la necesidad de que se considere al niño como una persona en el pleno sentido de la palabra. Aparece una divergencia fundamental en este punto ya que Dewey no cree que el niño esté interesado en los asuntos del pensamiento, ni que sea capaz de tener éxito en este campo; Lipman, por su parte, sostiene que el niño es capaz, desde los primeros años de infancia, de llevar a cabo abstracciones y racionalizaciones. Por ello, el programa elaborado por Lipman está orientado hacia el desarrollo del pensamiento, proponiendo una gradación en las dificultades, pero no una distinción entre las capacidades del niño y del adulto. La educación que propone Lipman es más holística que la de Dewey y también es pragmática, puesto que el desarrollo intelectual se efectúa a partir de las nociones familiares y de las experiencias cotidianas.

Ambos autores consideran el pensamiento reflexivo como fundamental en el proceso educativo. Lipman, con su currículo para el aprendizaje basado en la investigación filosófica, va más allá del modelo pragmatista y, al mismo tiempo, se enfrenta a algunos tópicos tradicionales. Es el caso de la consideración de la filosofía como fundamental en el sentido de que puede contribuir en el desarrollo de las habilidades intelectuales relacionadas con pensar bien, como el razonamiento, la formación de conceptos y la investigación y que debe ser llevada a los niños.

Para Dewey, no obstante, no es la filosofía la que sirve de instrumento para acceder a este tipo de pensamiento superior, sino la ciencia. Por ello, el diálogo filosófico de Lipman difiere de la experimentación científica de Dewey porque la ciencia (conocimiento exacto) y la filosofía (ciencia abierta) no tienen los mismos objetivos de estudio. Por otra parte, el método educativo de Lipman se dirige a los niños, mientras que para Dewey la ciencia no contempla más que a los educandos avanzados en sus estudios. Podemos decir que, si bien Lipman utiliza los fines y los principios educativos de su predecesor, los aplica de una forma nueva y personal.

Cómo nace la filosofía para niños de Lipman

Matthew Lipman, profesor de Lógica de la Universidad de Columbia, observó que sus estudiantes llegaban a la universidad mal preparados para pensar correctamente. Les costaba trabajo detectar errores de razonamiento muy básicos o elaborar una argumentación coherente. A lo anterior se agregaba que habían perdido su natural curiosidad, que se observa en los niños, y el gusto por el saber. Al investigar la razón de lo anterior, encontró que era el mismo sistema educativo el responsable de la situación, debido a que tiene dos carencias:

1. La carencia de sentido de la escuela para el niño.
2. La ausencia de estrategias específicamente diseñadas para desarrollar las habilidades de razonamiento de los estudiantes.

De tal manera, los contenidos que se les enseñaban carecían de sentido para el niño, porque estaban alejados de sus intereses inmediatos y respondían a los intereses del mundo de los adultos.

En relación con la segunda carencia, se piensa que, como el pensar es un proceso natural, no hay nada que hacer para mejorarlo. Esta es la razón por la cual no se ha diseñado ninguna estrategia específica para desarrollar la habilidad para pensar mejor.

Por tales razones, el Programa FpN nace con el claro propósito de ofrecer un cambio de enfoque radical de la enseñanza: devolverle el sentido a la experiencia educativa y desarrollar las habilidades de razonamiento.

Puede decirse que la propuesta de Lipman es más que “enseñarles filosofía” a los niños; se trata de “hacer filosofía” con ellos, de ayudarlos a “pensar filosóficamente”.

En definitiva, pensar filosóficamente es detenerse a examinar y habituarse a cuestionar aquellas cosas que generalmente se da por supuesto; se trata de habituarse a pensar filosóficamente; a examinar modos alternativos de mirar los problemas, a examinar nuestros propios supuestos, a preguntarse por los significados de nuestros conceptos; y los niños cuentan con un requisito fundamental que los dispone a pensar filosóficamente: su capacidad de asombro. Ello los lleva a preguntarse y a indagar, es decir, los pone en una actitud filosófica.

Conceptos centrales del Programa FpN

El Programa FpN tiene dos conceptos centrales: el diálogo filosófico y la comunidad de indagación.

El diálogo filosófico. Es una estrategia esencial al Programa de FpN, porque es el mejor medio para estimular la reflexión y desarrollar las habilidades de razonamiento. Para Lipman:

Cuando participamos en una conversación seria sobre cosas que nos importan, escuchamos, pensamos, porque necesitamos comprender y luego evaluar otros puntos de vista, y hablar es pensar, porque debemos pensar cuidadosamente cada palabra, para asegurarnos de que sea portadora del significado que deseamos transmitir¹¹⁷.

De tal manera, en el diálogo filosófico el propósito no es persuadir a otro o “ganarle la discusión”, sino buscar en conjunto, cooperativamente, comprender mejor y adquirir mayor claridad sobre aquello que nos importa.

Haciendo retrospectiva, sabemos que la filosofía surgió en Grecia hace un centenar de generaciones, y aparentemente estuvo primero encarnada en aforismos, poesía, diálogo y drama. Pero esta variedad de vehículos duró poco, y la filosofía se convirtió en lo que a la larga ha continuado siendo: una disciplina académica, cuyo acceso estaba limitado a los estudiantes universitarios; y podemos ver que, en su mayor parte, estos estudiantes de los niveles más altos de educación han aprendido filosofía más que a filosofar. Estudian la filosofía de los sistemas filosóficos (quizás desde los presocráticos a Hegel, o desde Aristóteles a Santo Tomás, o

117. Vicuña N., Ana María. "Filosofía para niños: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento". En: Revista *Pensamiento Educativo*. Vol. 15, (1994).

de Russel a Quine) preparando exámenes finales o extensas argumentaciones filosóficas sobre respetados temas para obtener un grado académico.

Sin embargo, la filosofía ha sobrevivido en una era en que la mayoría de las humanidades han sido puestas contra la pared. La filosofía ha logrado mantenerse a flote de alguna forma, convergiendo en una industria de conocimiento, pero el precio de la supervivencia ha sido alto, ha tenido que renunciar prácticamente a toda pretensión de ejercer un papel socialmente significativo.

De forma sorprendente, a pesar de su continua impotencia social, la filosofía se ha mantenido como una disciplina de increíble riqueza y diversidad. Sólo en los últimos siglos se ha divulgado una nueva opinión, sugiriendo que la filosofía tiene aplicaciones prácticas insospechadas por los académicos, y se admiran del extenso panorama de sus aplicaciones.

No obstante, aplicar filosofía no es lo mismo que hacerla. El modelo para hacer filosofía es la gran figura solitaria de Sócrates —padre de la filosofía y de los filósofos—, para quien la filosofía no era una adquisición, ni una profesión, sino una forma de vida. Así, lo que Sócrates nos enseña no es a saber filosofía, ni a aplicarla, sino a practicarla, y nos desafía a reconocer que la filosofía es, en cuanto un hacer, en cuanto una forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar.

¿Cualquiera de nosotros? ¿O sólo los varones? ¿O sólo los adultos? Para algunos filósofos, la racionalidad se encuentra sólo en los adultos. Los niños, como las mujeres, pueden ser encantadores, preciosos, divertidos, pero rara vez se les considera capaces de razonar con lógica o de ser reflexivos.

Descartes, por ejemplo, y Piaget, parecen considerar el pensamiento infantil como un período de error epistemológico del que, afortunadamente, uno se desprende cuando madura¹¹⁸. Es probable que, a Sócrates le hubiera parecido absurda la dicotomía entre adultos y niños por lo que respecta a su capacidad para seguir el estilo de vida filosófico. Generalmente, cuando una asignatura aparece sólo en el nivel superior de la enseñanza, es porque se le considera inadecuada para los niños o accesoria en su educación.

Sin embargo, no ha sido este el caso de la filosofía. Derrida ha señalado perspicazmente que, hasta la Reforma, la filosofía formaba parte de la educación de los príncipes y princesas. Pero la Reforma puso fin a todo esto: parecía entonces totalmente superflua para la preparación de futuros hombres de negocios y científicos¹¹⁹.

De esta manera, con el ascenso de la ideología de los negocios, la filosofía fue expulsada de la escena por lo que se refería a la educación infantil. Ni siquiera Dewey, seguramente el más perspicaz de los filósofos de la educación, llegó a defender la filosofía como asignatura en la escuela elemental, pero eso se debió a que ya estaba empeñado en reconstruir la educación en la línea de la investigación científica. A otros, la filosofía les parecía demasiado difícil para los niños, demasiado frívola o árida; otros pensaban, incluso, que era demasiado peligrosa. Pero ¿qué había en la filosofía para dar pie a estos temores?

La respuesta tal vez la encontramos si volvemos nuestra mirada a Platón, y reexaminamos su actitud frente a la enseñanza de la filosofía a los jóvenes. En el libro VII de su *República*,

118 Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998, p. 30.

119. Derrida, J. *Qui a peur de la philosophie?*

después de recomendarnos genialmente que dirijamos a los niños a sus estudios a través del juego y no de la fuerza, y después de haber ponderado la dialéctica, insiste en que los niños no tengan contacto con la dialéctica, ya que quienes la practican se entregan al desorden:

... cuando han recibido las primeras lecciones de dialéctica, se sirven de ella como un pasatiempo, y disfrutan provocando controversias sin cesar. A ejemplo de los que les han confundido en la disputa, ellos a su vez confunden a los demás y, semejantes a los perros jóvenes, se complacen en ladrar y despedazar con razonamientos a cuantos se les aproximan. Y así, después de muchas disputas en que han salido unas veces vencidos y otras vencedores, acaban, de ordinario, por no creer en nada de lo que creían antes. De esta manera dan ocasión a los demás a que los desacrediten, no sólo a ellos, sino también a la filosofía [539]¹²⁰.

Esta es, por tanto, una de las razones para separar a los jóvenes y a la filosofía: hacerlo es proteger a la filosofía porque si los niños se dedican a ella, será indigna a los ojos de los adultos. La otra razón es la de proteger a los adolescentes: la dialéctica puede subvertirlos, corromperlos, contaminarlos de malicia. Hay que admitir que estas razones se han aceptado como concluyentes desde que Platón las escribió, y que se ha invocado su autoridad para detener las iniciativas educativas que podrían haber permitido que los niños accedieran más pronto a la filosofía. ¿Qué tenemos que decir a esto?

120. Platón: *República*, 1. VIII. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1969. t. III, p.45.

Aquí resulta importante señalar que una cosa es decir que el debate y la argumentación pueden ser recursos útiles en la preparación de los que están interesados en el razonamiento filosófico, y otra cosa totalmente diferente es suponer que la filosofía se reduce a argumentación. Lo que Sócrates subrayaba era el continuo ejercicio de la investigación filosófica siguiendo el razonamiento hasta donde nos lleve —confiado en que, a donde nos lleve, allí se encontrará la sabiduría— no la violencia y el sonido de armaduras de las batallas dialécticas, donde el interés no estaba en la verdad, sino en la victoria.

Pensamos, entonces, que los niños deben ejercitarse en la discusión de los conceptos que ellos se toman en serio. Hacerles discutir temas que no les interesan los priva del intrínseco placer de llegar a educarse y proporciona a la sociedad futuros ciudadanos que ni discuten sobre lo que les interesa, ni les importa aquello sobre lo que discuten.

Podemos suponer que lo que Platón condenaba en el libro VII de la *República*, no era que los niños practicaran la filosofía como tal, sino la reducción de ésta a los ejercicios sofísticos de dialéctica o retórica, cuyos efectos sobre los jóvenes serían especialmente devastadores y desmoralizantes.

Por su parte, Sócrates no establece en ninguna parte que no se pueda filosofar con gente de diferentes edades, porque hacer filosofía no es un asunto de edad, sino capacidad para reflexionar valientemente sobre lo que a uno le parece importante.

Así que difícilmente puede dudarse de que la tradicional prohibición de la filosofía para niños se debe en gran parte a la cita de Platón en la *República*. No obstante, hay que con-

cluir que, en la medida en que esa prohibición se ha basado en su autoridad, se ha sustentado en un error.

La proximidad de Lipman a Sócrates está ligada a que ambos dan énfasis 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, y su práctica tiene implicaciones de tremenda significación para quienes comparten una polis, una unidad sociopolítica de sentido. Que se traduce sustancialmente educativa, en tanto contribuye a formar espíritus críticos, personas 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.

Ahora bien, la cercanía 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 camino que los participantes de un diálogo deben de recorrer juntos. 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 aprender.

La comunidad de indagación. Para que se genere un diálogo filosófico de las características antes descritas, es indispensable contar con ciertas condiciones básicas. Los participantes de este diálogo deben caracterizarse por su apertura, su disposición a razonar, su disposición a someter todos los puntos de vista (incluido el propio).

Cuando estas condiciones están dadas y el diálogo se desarrolla en un ambiente de respeto mutuo, tolerancia, ausencia

de adoctrinamiento y de intimidación, decimos que lo que se ha generado es una “comunidad de indagación”¹²¹.

El origen de la comunidad de indagación lo encontramos en la historia de la filosofía en relación con el tema de la verdad. Cada vez que nos preguntamos acerca de la verdad tenemos que contemplar necesariamente diferentes puntos de vista, diferentes contextos, diferentes culturas, diferentes grados y niveles de información.

De esta manera, a finales del siglo pasado surge una propuesta en que se plantea que una manera de aproximarnos a la verdad es a través de una indagación conjunta, en la que personas con diferente formación y perspectiva se junten a dialogar y a poner sobre la mesa sus ideas para que sean sometidas a un riguroso análisis. Cuando una idea soporta la crítica de esta comunidad, es decir, cuanto más sólida sea su argumentación, más cercana estará a lo que en ese momento pueda considerarse verdadero. Esta indagación conjunta no tiene como finalidad una disertación teórica, ajena a la vida cotidiana; lo que se pretende es que este “pensar juntos” se traduzca y afecte sensiblemente nuestra manera de vivir.

En filosofía para niños se toma la propuesta de comunidad de indagación, surgida en la historia de la filosofía, y se propone una metodología para generar un diálogo filosófico con los educandos, para “entendernos mejor”, buscando que esta comprensión se traduzca a una opción de vida responsable.

Así, en una comunidad de indagación filosófica se pretende que los miembros se involucren compartiendo sus puntos de vista, los cuales son puestos a consideración del grupo,

121. Vicuña N., Ana María. "Filosofía para niños: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento". En: Revista *Pensamiento Educativo*. Vol. 15, 1994, p. 187.

que asume el trabajo de indagar sobre sus fundamentos, implicaciones, haciendo uso de las habilidades de pensamiento planteadas anteriormente, y en un clima de confianza y seguridad, donde lo que se somete a indagación no es la persona, sino sus ideas y preguntas.

Se trata entonces de desarrollar una actitud de indagación coherente y productiva en un ambiente de respeto, donde todas las opciones sean tomadas en cuenta y donde se construya a partir de las aportaciones de los miembros, de tal manera que se logre una mayor comprensión y una resignificación de la experiencia. Es esta la disposición social a la que hacemos referencia al inicio de este apartado.

La forma de apreciar el proceso en relación con esta disposición social, es a partir del análisis de las diferentes sesiones de indagación filosófica, de los diálogos y actitudes de los miembros participantes.

Relación entre literatura y filosofía infantil en FpN

“Prívase a los niños de las narraciones y se les dejará sin guion, tartamudos, angustiados en sus acciones y en sus palabras”

MacIntyre

La relación entre literatura y filosofía propuesta por el programa de Lipman está constituida fundamentalmente por la utilidad de los textos, que sirven para suscitar una discusión filosófica. Cuando hablamos de literatura en este escenario nos referimos en particular a la narrativa ficción, y observamos que los relatos han funcionado como 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 ficcionales, tanto como algunos de sus personajes y encuentros, para filosofar.

Se admite de manera general, que los relatos educan cuando transmiten o resaltan acciones virtuosas dignas de ser emitidas. También pueden ayudar a cuestionar un orden de cosas, estereotipos, creencias infundadas, pueden revelar otros mundos posibles, auxiliar a concebir otros modos de vida diferentes de los propios. Waksman y Kohan afirman que “la narrativa permite también configurar la propia experiencia del tiempo, constituir la propia identidad... Los relatos son mediadores de la propia experiencia”¹²².

O como lo afirma Ricoeur: “el texto es la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos”¹²³. Desde esta perspectiva la identidad personal se construye narrativamente. En algunos abordajes de educación moral suele recurrirse a la narrativa, ya sea como fuentes de ejemplos, en la medida en que la literatura permite ilustrar vicios y virtudes, mostrar acciones valerosas y cobardes, resaltar actos heroicos, o con el fin de objetivar o tomar distancias de situaciones conflictivas para reflexionar acerca de ellas. Como se ve, la literatura se presta a múltiples propósitos, más o menos nobles.

Es importante señalar, sin embargo, que el hecho de que el relato de ficción obedezca a un propósito determinado, no hace de éste exclusivamente 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, afirmar que Ricoeur hace de la literatura un medio para la experiencia de sí mismo.

122. Waksman Vera y Kohan Walter. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. México: Ediciones Novedades Educativas, 2005, p. 82.

123. Ricoeur Paul. La fonction herméneutique de la distanciation. En *Du texte à l'action II*. París, du Seuil, 1986, p. 115.

Filosofía y creatividad

Para tratar este tema, Lipman inserta la convergencia o enlace de cuatro ámbitos: la filosofía de la creatividad, la filosofía del arte, la filosofía de la educación y la filosofía de la filosofía. Además, la filosofía de la infancia, para lograr una argumentación creíble sobre lo que quiere decir. Así defiende las siguientes proposiciones: La filosofía es una forma de arte. La conducta filosófica es, por consiguiente, un comportamiento filosófico y las conductas artísticas producen obras de arte que revelan creatividad.

Ahora bien, los niños pueden comportarse filosóficamente, y, cuando lo hacen, el docente deduce de lo anterior que los resultados de ese comportamiento serán creativos. Habrá que examinar con más cuidado algunos de estos puntos: en el pensamiento filosófico, sus movimientos rápidos son demostrativos y especulativos, en busca de coherencia y comprensividad; los más lentos son críticos y analíticos, en busca de integridad conceptual y responsabilidad. El ideal que dirige el empeño filosófico es la reflexión juiciosa.

De una manera retrospectiva vemos que las tres canteras de la filosofía clásica eran: el "Bien, la Belleza y la Verdad", pero la antorcha o el norte pasó pronto de esas metas hacia los métodos de investigación empleados para buscarlas: la práctica, la poética y la teórica, traducidas como: hacer, crear y decir. Puesto que estamos considerando la supuesta conducta filosófica de los niños, en relación con la creatividad, quizá sea necesario analizar la posibilidad del crear, decir y hacer filosóficos infantiles. Tendremos que ver si tal comportamiento es un acompañante natural del desarrollo infantil, si se da de forma natural pero tan rudimentaria que hay que reforzarlo, o si aparece únicamente como resultado de cui-

dadas, específicas e intencionadas acciones educativas. Si son necesarias estas intervenciones, ya sea para conseguir la conducta deseada o sólo para fomentarla y consolidarla.

Puede ser útil aquí precisar que hay una diferencia real entre enseñar y hacer filosofía. Algunos filósofos consideran que frases como ser “artístico” o ser “filosófico” se refieren a acciones más que a procesos¹²⁴. Para nuestro propósito, la distinción entre conducta artística y obra de arte no es precisamente una distinción entre proceso y producto. De igual forma, llegamos a la distinción entre “creatividad de la conducta artística” y “creatividad de la obra de arte”. El comportamiento artístico incluye actos creativos; las obras de arte manifiestan creatividad.

Continuamos con la noción de conducta filosófica —que incluye actos o hábitos filosóficos—. ¿Qué queremos decir cuando afirmamos que alguien tiene una conducta filosófica? Seguramente que su comportamiento contiene un número significativo de actos que, a primera vista, se parecen a los hábitos característicos de los filósofos. Querer descubrir supuestos fundamentales es, desde luego, sólo uno de los grandes hábitos que caracterizan la conducta filosófica, y además se podrían detallar otros, como pedir razones, intentar determinar la validez de las inferencias, construir argumentaciones, interpretar significados, clarificar conceptos, valorar la coherencia y el poder explicativo de las teorías. El filósofo siempre tiene ese compromiso con la tradición filosófica, incluso aunque nadie susurre siquiera los nombres de Aristóteles, Peirce o Ryle.

Ahora bien, si de forma parecida hay gente que realiza continuamente las acciones características del comportamiento

124. Kennick, W. E. “Creative Acts”, en Kennick, W.E. ed.: *Art and Philosophy*, New York: St. Martin’s Press, 1979, 2ª ed., p. 166.

filosófico y se ocupa de los temas —estéticos, éticos, metafísicos, epistemológicos y lógicos— relacionados con la tradición filosófica, ¿qué motivos tenemos para negar que esté haciendo lo mismo que los filósofos profesionales? Quizás no lo hagan muy bien, pero eso no tiene importancia. Quizás sean más jóvenes que ellos, pero eso tampoco la tiene.

Se podría decir, entonces, que lo que realmente descalifica a los niños para actuar filosóficamente no es su juventud sino su falta de experiencia. Pero no se puede ser juicioso sin experiencia y, en esto, la experiencia de los niños se vuelve contra ellos. La respuesta a este argumento está, simplemente, en que tiene en cuenta únicamente la cantidad de experiencias que el joven puede tener y no su calidad. La intensidad de la experiencia infantil puede compensar el problema de no haberse enfrentado al mundo durante un periodo largo de tiempo. El fin de esta respuesta no es tanto admitir el prodigio filosófico, como admitir la posibilidad de que algún día millones de niños realicen actuaciones filosóficas bien hechas a medida que practiquen sus habilidades filosóficas y las apliquen a otros aspectos de su educación. Hasta aquí, lo que podría significar decir que alguien se ocupa en una conducta filosófica.

¿Y qué si se demuestra que los niños tienen un comportamiento filosófico? ¿Pueden hacer filosofía y será una filosofía creativa? Consideramos primero la creatividad en un sentido más general, tal como se da en todas las artes y no sólo en la filosofía. Kennick ha sugerido que, respecto a la creatividad, la relación entre la conducta creativa y la obra de arte no es una relación reversible. Todos los casos de creatividad en una obra de arte son necesariamente resultado de actos creativos, pero de ahí no se sigue que los actos

creativos producirán obras de arte creativas. Ciertamente, mantiene el autor, incluso si resultara que todos los casos de conducta creativa terminaran en obras de arte creativas y que todas las obras de arte fueran el resultado de actos creativos, todavía querríamos decir que la primera relación es contingente —puede o no suceder— y que la segunda es necesaria. Por el momento aceptamos provisionalmente el paradigma de Kennick aplicándolo a la relación entre conducta filosófica y obras de filosofía. Es decir, el hecho de que una persona realice actos filosóficos no garantizaría la producción de obras de filosofía, pero la existencia de una obra filosófica supondría, necesariamente, que es producto de acciones filosóficas. Así, los niños podrían mostrar algunos hábitos filosóficos característicos y ocuparse de ideas sacadas de la tradición filosófica y, sin embargo, su conducta no tendría por qué acabar necesariamente produciendo obras filosóficas.

Ahora bien, se podría estar de acuerdo en que la filosofía es un asunto de crear, decir y/o hacer. Es precisamente cuando hablamos de *hacer filosofía* cuando surge el problema, ya que en este caso no hay forma de separar el proceso de hacer de lo que se hace, en el mismo sentido en que podemos diferenciar fácilmente la acción de sus obras, y el hablar de lo que se dice. No se puede distinguir fácilmente la acción creativa en algo, de la obra creativa que resulta. Es difícil imaginar cómo se podría tener un comportamiento noble sin haber realizado en el proceso algo noble, porque ejercitar una conducta es realizar una obra. La afirmación de Kennick de que la relación entre actos y obras es sólo contingente fracasa en el caso de la creatividad ética, donde acto y obra son una y la misma cosa. Y lo que vale para la práctica ética vale igualmente para la acción creativa.

Esto es verdad, sobre todo, de la práctica filosófica, del hacer filosofía. Se puede decir que alguien está haciendo filosofía cuando discute razonablemente temas filosóficos en el aula de la universidad; también debe decirse que está haciendo filosofía cuando discute razonablemente en el aula de una escuela de enseñanza elemental. Y si la acción filosófica, ya sea en una conferencia o en un preescolar, es creativa, entonces, la filosofía que resulte necesariamente manifestará creatividad.

Si alguien insistiera en que sólo la producción de obras filosóficas de calidad publicable puede ser criterio de respetabilidad filosófica, se le podría citar como réplica el caso de hacer filosofía (como Sócrates se sumergió en ella como en una forma de vida en la que la actividad y el resultado final eran una y la misma cosa) como una praxis aquí y ahora.

La creatividad filosófica

Lipman incursiona por Hospers, Hausman y Peirce, para ayudar a comprender la creatividad filosófica en general, de forma de poder pasar a evaluar su posibilidad en el caso de los niños que hacen filosofía. En este propósito, recuerda, por ejemplo, que Peirce distinguía entre dos tipos generales de razonamiento: el explicativo y el extensivo¹²⁵. Un ejemplo de razonamiento explicativo sería la deducción, ya que la conclusión de un argumento deductivo está, como mínimo, implícita en las premisas y únicamente necesita ser explicada.

Por otra parte, el razonamiento extensivo va más allá de lo dado. Un argumento analógico o inductivo no puede limi-

125. Peirce, Carl, R.: "Creativity Studies: Where Can They Go?" *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 45, N° 1 (Fall, 1986), 87-88.

tarse a lo dado o a lo construido anteriormente como si eso fuera algo determinado: hace saltar los límites de lo conocido y rompe las barreras que nos impone nuestro conocimiento literal. El razonamiento extensivo corresponde a un mundo en desarrollo, lo mismo que el explicativo. Las metáforas y las analogías representan extensiones o implicaciones más que equivalencias; tales ampliaciones no tienen que ver sólo con la verdad, sino con el significado general.

Puede decirse, entonces, que el razonamiento extensivo nos lleva más allá de la experiencia actual, al ámbito de la experiencia posible, relacionada. El paso desde un nivel menor de significatividad a otro mayor, porque cuando se trata de significado, no hay mínimo.

Así, el significado de una obra de arte sin significado es contradictoria. Porque cada obra de arte añade significado o amplía los ya existentes. Cuando a los artistas les atribuimos intuición e imaginación, queremos decir que sus obras nos permiten comprender mejor los significados que se encuentran en nuestra propia existencia.

Quizás será suficiente recordar que el “razonamiento extensivo” es el término medio entre hacer filosofía y mostrar creatividad. Y pensamos que en la medida en que los niños son hábiles razonando extensivamente, tenemos buen fundamento para creer que, si se les da la oportunidad de hacer filosofía, lo harán creativamente.

Hasta este punto, hemos explorado aspectos de la filosofía de la creatividad, la filosofía de la infancia y la filosofía de la filosofía, y hemos descubierto que esos ámbitos se solapan. Ahora bien, seguramente la conclusión de que los niños filósofos no es contradictoria; ellos pueden actuar con creati-

vidad cuando se implican en una conducta filosófica, y tal conducta le parezca a alguien especialmente importante.

Pensamos que la suposición de que esto sea posible, sería con la ayuda de un currículum especialmente preparado y de un docente especialmente formado; ello podría inducir a los niños a emprender un comportamiento filosófico creativo. Una agradable muestra (observable) de este cambio podría ser la significativa mejoría del comportamiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a un centro educativo privado. Ellos integraron la conformación de una comunidad de indagación que implicó un proyecto pedagógico, el cual pasó por varias sesiones. Una consecuencia fue el incremento de la cantidad y calidad de expresiones creativas (no necesariamente filosóficas) en los niños implicados.

Un currículum para niños

El currículum para niños presentaría los temas centrales de un cuento o texto narrativo, con un lenguaje corriente. Serviría en diversos niveles, correspondiente a distintos grupos y edades. Las lecturas para los niños deben ser bastante interesantes.

Ya que el objetivo es inducir un comportamiento filosófico, la forma apropiada sería la discusión entre los niños. Según esto, el docente debe estar siempre atento para no adoctrinar involuntariamente y, sin embargo, debe tener gran firmeza pedagógica, para fomentar la discusión entre los niños y animarlos a seguir en la dirección adecuada.

Particularmente, los niños más pequeños necesitan práctica de razonamiento y desarrollo de conceptos; sin embargo, es importante no incidir demasiado en el aprendizaje de prin-

cipios. Ello no significa que haya que privar a los más pequeños de abstracciones y que tengan que centrarse siempre en la percepción de su entorno físico —estamos ahora saliendo de medio siglo de clases con ese equivocado énfasis.

Existen pues, progresos notables en detectar mejoras en la creatividad, utilizando medidas de productividad y flexibilidad de ideas. Estas son algunas de la razones para esperar que, gradualmente, filosofar pase a ser parte del curriculum escolar.

¿Pueden los niños crear obras más allá de la narrativa en el aula?

Si podemos lograr que los niños dialoguen filosóficamente, presentándoles narrativas en las que los temas filosóficos juegan un papel importante y haciéndoles analizar esas historias en una comunidad de indagación, ¿podemos también lograr que creen obras originales más allá de la narrativa o más allá del diálogo filosófico? ¿Es posible que tales obras contengan auténtica creatividad?

Para empezar, quienes creemos en este proyecto tenemos que superar los límites convencionales de la estética. Los estéticos, en general, se han acostumbrado a limitar sus estudios al razonamiento, la crítica, la percepción, la creación, la educación estética y temas semejantes. Es decir, suelen sentir un edificante impulso para estimular la valoración estética e impedir el filisteísmo, para promover la estima de la humanidad por las artes. Sin embargo, los logros que han conseguido en la génesis de conocimiento y apreciación han sido incomparablemente mayores que los obtenidos en el campo de la creación. Una posible explicación de esto puede ser simplemente que no es posible una estética generativa.

Sin embargo, uno de los objetivos de practicar la filosofía con los niños puede ser comprobar su falsedad. Un elemento esencial en cualquier esfuerzo generador es la función del modelo. Ahora bien, los niños adquieren soltura al hablar, escuchando las conversaciones de los adultos, identificándose con los que hablan, interiorizando sus comportamientos lingüísticos y apropiándose al mismo tiempo de las estructuras lógicas y sintácticas del lenguaje que emplean.

Así, los niños aprenden a hablar hablando, habiendo tenido contacto con modelos de conversación; luego, pueden aprender a contar cuentos escuchándolos.

De esta manera, los modelos son indispensables, sean o no imitados con éxito. Lamentablemente, uno de los problemas inherentes al uso de los modelos es que pueden inhibir la conducta de imitación en vez de provocarla. Sabemos por experiencia que esta inhibición se da por norma, más que como excepción, en el caso de los padres que cuentan historias a sus hijos, quienes quedan paralizados de admiración.

En este sentido, vemos que los cuentos escritos por profesionales suelen estar llenos de imaginación y emoción, que los niños los encuentran irresistibles; tanto, que los quieren oír una y otra vez. Estas historias pueden ser una delicia, pero también pueden estar escritas y contadas tan impresionantemente que intimiden a los niños, quienes, en otro caso, podrían utilizarlas como modelos para sus propias narraciones.

Incluso, cuando los padres son los que inventan la historia, en lugar de recurrir a una ya escrita, las alegrías de la creatividad y el placer de ver las expresiones absortas de las caras de los niños, pendientes de ellos, les impiden darse cuenta

de que los niños están identificándose vicariamente con la creatividad del adulto, en vez de experimentar la liberación de la suya propia.

Pensamos, entonces, que es innecesario decir que intentar hacer filosofía con los niños en una comunidad de investigación, sin el modelo de conversación que puede contener una historia, tal vez sea la forma más difícil de hacerlo. Lo importante aquí es no presentar el modelo como producto final acabado que hay que estudiar, sino como estímulo para investigar y como ejemplo de la forma de hacerlo.

En otras palabras, si queremos que los niños sean reflexivos, tenemos que presentarles modelos que representen de alguna forma los procesos de pensamiento, tal como se dan entre los niños, y el medio ideal es la literatura.

Desde esta perspectiva, si un currículum pretende lograr que los niños piensen en su situación y en sus vidas, debe también representar a los niños pensando tanto sobre sus vidas, como sobre el mundo que los rodea. Sin embargo, puede mostrarse a los adultos pensando, porque el tejido de sus experiencias es ineludiblemente problemático, de forma que deben pensar, elegir y actuar si quieren sobrevivir.

Pero se ve a los niños viviendo en un mundo cuya seguridad está garantizada por los adultos, un mundo en el cual no existe la amenaza de lo problemático, con el resultado de que, en esas circunstancias, no es necesario que los niños piensen activamente. Desde esta perspectiva, la inevitable descripción de una infancia feliz es, al mismo tiempo, el retrato de una infancia purificada y depurada de todo lo que pudiera ser problemático o confuso, y, por tanto, limpia de todo lo que necesite reflexión.

De esta manera, hay que admitir la pesada responsabilidad que tiene la lectura, si fracasan al describir a los niños como seres pensantes, porque la imagen del niño que forja la literatura infantil tiene mucho que ver con la imagen que los niños interiorizan de sí mismos y con el autoconcepto que mantienen en la vida adulta.

Pensamos que por medio de los modelos de ficción es posible mostrar a los niños que pueden pensar por sí mismos de forma más razonable y original, porque queremos estimular ambas cosas: que piensen y que lo hagan mejor. Más aún, si la lectura del texto va seguida de discusiones interpretativas y críticas sobre las ideas ocultas entre líneas en el texto, los niños rivalizarán ansiosamente entre sí para expresar sus puntos de vista y, en caso de que no puedan hacerlo oralmente, el docente tiene la tarea de animar a los más pequeños a que lo hagan gráficamente; en el caso de los niños más grandes, puede ser en forma escrita, bien como cuento corto o poesía.

Obviamente, rara vez se piensa con las normas de la escritura expositiva; por el contrario, el pensamiento suele ser bastante condensado, los pensamientos van dando tumbos en nuestra cabeza, a menudo de forma simultánea y rara vez de forma coherente. Podemos decir que el diálogo en una comunidad de indagación puede ayudar a ordenar los pensamientos y a pulirlos un poco.

Sin embargo, se necesita algo más para poder transferirlos a un papel: presentar a los niños modelos familiares y naturales que casi parezcan pensamientos en voz alta.

Generalmente, el pensamiento filosófico se consolida en un poema, porque del pensamiento a la poesía sólo hay un paso.

Pero pasar el pensamiento a la composición expositiva de un dibujo requiere un camino más largo y difícil. El mismo Lipman no ha intentado identificar ejemplos existentes en el currículum de Filosofía para Niños, en el que éstos aparecen visitando un museo, pintando, dibujando o esculpiendo y conversando con sus padres o abuelos sobre temas de filosofía del arte.

Pero pensamos que tendrán sentido en la medida que generen sentido y no meros artificios; lo mismo que el sentido de los diálogos que Sócrates mantenía con los jóvenes, hay que encontrarlo en las acciones de sus estudiantes y en la de los educandos de esos estudiantes, generación tras generación, hasta llegar a nosotros, a los niños de las aulas de hoy, esperando su primer contacto con la filosofía, como las botellas en una bodega, que están simplemente esperando ser descorchadas.

El Programa FpN consigue la atención en diferentes escenarios

Las investigaciones hechas sobre el efecto de las novelas de Lipman y Sharp en los escolares y colegiales demostraron que eran de un gran valor para mejorar las habilidades de pensamiento y la lectura en la gente joven. Asimismo, mejoraban las relaciones interpersonales de los que participaban en el Programa de Filosofía para Niños (FpN).

Poco después creció el interés internacional por utilizar el Programa FpN. Así, el Concilio Internacional de Investigación Filosófica con Niños (ICPIC por sus siglas en inglés) se formó después de un taller de Filosofía para Niños en Dinamarca en 1983; y a partir de ese momento, en más de 60 países se ha realizado la práctica del diálogo razonado

en comunidades de diálogo. También se han desarrollado fuertes movimientos de filosofía para niños en Estados Unidos, Canadá, España, tanto en francés como en inglés, y en países latinoamericanos como Chile, Argentina, México, Brasil, Costa Rica, Venezuela y recientemente en Colombia. Después de una toma temprana del tema en Taiwán, también han surgido otras propuestas en países asiáticos tales como en Filipinas, Singapur y Corea del Sur, donde la práctica está fuertemente influenciada por las tradiciones de filosofía del Este.

La recepción de la FpN de Lipman en América Latina estuvo conducida por una profunda crítica con respecto a la inadecuación de las novelas para el trabajo en el aula en nuestras latitudes. Los esfuerzos de traducción y adaptación de las novelas a un contexto propio y de renovación y ampliación del currículo, estuvieron acompañados por trabajos que llevaron esa crítica a la reelaboración de supuestos teóricos y metodológicos. En este sentido ha sido posible identificar un doble movimiento alrededor de la FpN. Por un lado, la intención de aplicación desde la renovación y ampliación del programa. Por otro, una nueva perspectiva surge del puño del filósofo argentino Walter Omar Kohan*, quien en vínculo

* Walter Omar Kohan es argentino nacido en Buenos Aires y radicado en Brasil. Se doctoró en Filosofía en la Universidad Iberoamericana de México, D.F. Actualmente realiza estudios de pos-doctorado en la Universidad de París, donde ha trabajado como profesor visitante en el ciclo 2005-2006, sobre las relaciones entre educación, filosofía y política, en torno de la figura de Sócrates. La enseñanza de la filosofía, las relaciones entre filosofía e infancia, la filosofía antigua y la filosofía de la educación constituyen sus áreas de interés. Es profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), donde trabaja en la carrera de grado en Pedagogía y en la maestría y doctorado en Educación (PROPED). Es bien conocida su participación como Presidente del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños (ICPIC) hacia 1999/2001 y, en la actualidad, como coordinador del Núcleo de Estudios Filosóficos de Infancia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ha publicado más de 40 trabajos en revistas académicas y actas de eventos. Es autor y coeditor de más de 30 libros o capítulos. De su obra en castellano destacamos: *Filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. (Buenos Aires, EUDEBA, 1996, con Alejandro A. Cerletti); *Infancia. Entre educación y filosofía*. (Barcelona, Laertes, 2003); *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. (Buenos Aires, ediciones Novedades Educativas, 2000, con Vera Waksman); *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires, ediciones Novedades Educativas, 2000. Con Vera Waksman).

con otros pensadores iberoamericanos trastocan profundamente la propuesta. Hacia 1990 es posible vincular los nombres de Gloria Albrónes, Stella Acorinti, Andrea Pac, Ricardo Sassone, Vera Waksman, entre otros, desde Buenos Aires, a otros docentes de diversos niveles educativos, profesores en diversas áreas del conocimiento y filósofos y filósofas desde el interior de la Argentina, pero también en Perú y Brasil; han generado nuevas líneas de reflexión en torno a cuestiones tales como la diferenciación entre filosofía y filosofar, el sentido de la educación, el enseñar y el aprender, el lugar de la infancia, los encuentros entre filosofía, infancia y educación, los vínculos entre filosofía y literatura. Esta reformulación teórico-metodológica adquiere cada vez mayor alcance e importancia continental a través de experiencias de formación que reduplican entre formadores lo que es posible entre infantes.

Según Kohan, en América del Sur las primeras experiencias en filosofía para niños tuvieron lugar en Chile en 1978, cuando religiosos de la orden de Maryknoll llevaron el programa de filosofía para niños creado por Lipman, a algunas comunidades carentes como Portezuelo, cerca de Chillán y Concepción. En 1982 Ann Sharp visitó Chile y se constituyó un grupo de trabajo con Jaime Torres, John Mackenzie y Roberto Simón, que conforman el Centro de Filosofía Escolar en Santiago en 1986.

En casi todos los países, el inicio de las prácticas en Filosofía para Niños surgió de la aplicación del programa de Matthew Lipman. Es posible afirmar que actualmente hay experiencias escolares de filosofía en prácticamente todos los países de la región y puede verse cómo el programa de Lipman continúa siendo la propuesta más extendida, pero, actualmente en los principales países en la región que tienen

experiencias, como Argentina y Brasil, las prácticas son bastante diversificadas. Particularmente en Brasil existe un número significativo de investigaciones que estudia el impacto en los niños y en los docentes del trabajo en las escuelas; allí, sobre todo en los espacios donde la tradición dialógica y democrática marcada por Paulo Freire tiene un influencia importante, la filosofía es bienvenida como una contribución a esa tradición. En algunas universidades empieza a sentirse un cierto impacto en la formación de los docentes y en trabajos que vinculan la universidad y la escuela. En Brasil, el material publicado tanto para niños como para docentes es muy significativo.

A continuación se describe la actividad del Programa FpN de Lipman, en los países latinoamericanos donde es más significativa.

México. La filosofía para niños se conoce en México en 1979 con la llegada de Albert Thompson, un profesor de la Universidad de Marquette, en Milwaukee, Wisconsin, de donde venía como invitado por un año a la Universidad Anahuac en la Ciudad de México, en la carrera de Administración Educativa. Allí habla con sus estudiantes de filosofía para niños y es donde comienza a desarrollarse el interés por explorar esta propuesta pedagógica más a fondo por algunos de ellos.

Posteriormente, profesores de la universidad asisten a algunos de los talleres ofrecidos en Nueva Jersey y se continúa diseminando la idea. La Universidad Iberoamericana hace una primera traducción de la prueba de *Razonamiento* de Nueva Jersey y se conduce a investigación en conjunto con personas del Sector de Educación Pública (SEP) en algunas escuelas de la capital. De esta manera, profesores de la Uni-

versidad Iberoamericana comienzan a asistir a algunos de los talleres de Nueva Jersey. El entonces director académico de la Ibero, Armando Rugarcía, se interesa mucho por el proyecto y le da un apoyo fuerte, inclusive ya como rector de la Ibero de Puebla. También invitan a Matthew Lipman y Ann Sharp para dar un taller de Filosofía para Niños en México. Traducen y publican los primeros materiales que se manejan en México con el programa. En esta empresa se involucran Teresa de la Garza en Filosofía y también personal del departamento de didáctica de la universidad.

El gran interés por la filosofía para niños durante la década de los ochenta en la Universidad Anahuac y en la Iberoamericana hacen posible que se realice una reunión del ICPIIC (Consejo Internacional de Filosofía para Niños) en la Ibero, donde asisten personas de varios países, entre ellas Catherine Young Silva, de Brasil, quien desde entonces impulsaba la necesidad de la filosofía para niños como una herramienta fuerte para el logro de la concientización hacia el cuidado del ambiente y el desarrollo sustentable. También durante los noventa se abre un doctorado internacional en Filosofía para Niños, con profesores internacionales expertos en el área de estudio, al cual asisten estudiantes de diversos países. En la Ibero de Puebla se abre un diplomado en Filosofía para Niños, donde muchos maestros del estado conocen el programa y lo aplican en sus escuelas.

Mientras todo esto sucede, ya se empieza a aplicar en algunas escuelas particulares de la Ciudad de México y posteriormente en Puebla, y el interés y conocimiento del programa siguen creciendo en el país. El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en Guadalajara, a través de algunos de sus catedráticos, va desarrollando un

interés por la filosofía para niños y también envían personas de allí a los talleres de Nueva Jersey. A raíz de este interés creciente, en 1989 se funda el Centro de Filosofía para Niños de Guadalajara, que dirige actualmente Mónica Velasco. Las funciones del centro son principalmente la formación de docentes; la traducción, adaptación y creación de materiales; y la investigación

En 1992 se funda en San Cristóbal de las Casas el CELAFIN (Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, A.C.), y en lo que constituye otra fecha importante para el desarrollo de Filosofía para Niños en el país, en 1993 en la misma localidad se funda la Federación Nacional de Filosofía para Niños. La Federación es reconocida unos años después por Matthew Lipman y Ann M. Sharp, como la instancia en el país reconocida y avalada por el IAPC para aprobar la formación de centros de filosofía para niños y para sentar los lineamientos de los requisitos para convertirse en formador de docentes en el programa.

El programa de formación de docentes de México, por su estructura y organización, es reconocido como uno de los que tienen más calidad e integridad en el mundo. Es producto de años de reflexión por parte de los formadores de docentes del país y de discusiones basadas en la experiencia, los problemas encontrados y las adaptaciones pertinentes para la realidad mexicana que con el programa se van gestando en diversos contextos del país. También ha sido reconocido como uno de los más completos durante las reuniones internacionales del ICPIC, en donde la formación de docentes es un tema de discusión obligado.

Veamos su dimensión en las escuelas y la importancia de su implementación en las escuelas públicas.

A principios de la década de los ochenta, la filosofía para niños empieza a trabajarse mayoritariamente en escuelas particulares y a través de su diseminación en diversas partes de la República la historia es similar. Ha sido hasta los últimos diez años aproximadamente, que dada la extensión del conocimiento sobre filosofía para niños en diversos ámbitos educativos, personas en el sector de la educación pública han promovido la inserción de esta propuesta dentro de sus planteles. Lamentablemente, estos intentos a veces duran mientras el funcionario cuenta con los vientos políticos propicios; cuando estos cambian, llega alguien nuevo y a veces se deshace el trabajo de su antecesor para introducir propuestas que beneficien a sus gustos personales o a sus allegados.

En Baja California Sur hubo la intención de implementarlo a nivel estatal. El secretario de Educación en turno tenía la mejor disposición y la convicción de que era algo que valía la pena. Se comenzó a formar a profesores de los diversos niveles educativos, especialmente en La Paz, y a los tres años ganó como gobernador alguien opuesto al partido del secretario de Educación, que había promovido el programa; por tal razón, este apoyo dejó de prestarse.

En Tabasco existe apoyo del secretario de Educación para este tipo de propuestas, por lo que el diplomado en Filosofía para Niños ya es reconocido como una de las intervenciones educativas que benefician con puntos dentro de su carrera a los maestros que lo cursan.

Además, la escuela Normal Urbana de Balancán, también en Tabasco, lleva tres generaciones de estudiantes que salen habiendo cursado el diplomado en Filosofía para Niños. Muchos de esos maestros están trabajando en escuelas

rurales públicas del estado y algunos de ellos siguen implementando con entusiasmo la filosofía para niños en sus salones de clase.

Hay otros ejemplos similares, pero sin duda el más impresionante por su compromiso, su estructura y su continuidad es el esfuerzo del SEIEM en el estado de México. Los casi 10 años desarrollando una estructura organizativa con niveles de intervención, mecanismos de evaluación, formación continua, actualización y seguimiento de los docentes involucrados, son solo muestra de un esfuerzo en lo que respecta a la promoción de la filosofía para niños a nivel del sector de educación pública y —ojalá— un ejemplo para otros estados de la República donde vaya apareciendo la preocupación genuina por proporcionar a los niños y adolescentes una oportunidad para desarrollar un pensamiento crítico, analítico y reflexivo. En esta sociedad que les ha tocado vivir y adonde se la van a tener que “rifar” allá afuera, es indispensable darles las herramientas necesarias para salir adelante con mejores probabilidades de éxito. Especialmente en sectores donde los estudiantes no tienen los recursos para pagar escuelas particulares que se destacan por implementar programas vanguardistas como el de Filosofía para Niños.

El diez por ciento de la población del país es población indígena. También es la población más desfavorecida y pobre del país. Las asimetrías e inequidades, discriminación y explotación de las que han sido objeto los pueblos indígenas durante cientos de años fueron expuestas de manera patente con el levantamiento zapatista de 1994. Aunque se han creado más escuelas, hospitales, carreteras, la superación del rezago educativo de la población indígena llevará generaciones. Los maestros que enseñan en las comunidades indí-

genas tienen una formación deficiente y en muchos casos no hablan la lengua de los niños con los que tienen que trabajar.

Las políticas para la asimilación al país de los pueblos indígenas pretendían occidentalizarlos, que aprendieran español y que finalmente fueran verdaderos “ciudadanos mexicanos”. Es a principios del siglo XXI cuando se crea la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe) y con ella la intención de revalorar la cultura indígena, las lenguas y las tradiciones y promover políticas educativas que vayan aboliendo las asimetrías del sistema.

Creemos que la comunidad de diálogo y la filosofía para niños desempeñan aquí un papel muy importante. Como espacio para la discusión de conceptos como cultura, identidad, tradición, discriminación, autonomía, entre otros, pueden ir ayudando a los niños y adolescentes indígenas a entender sus circunstancias y a tener los elementos para decidir libremente los caminos por los que quieren llevar sus vidas.

Para este propósito se han publicado ya materiales especialmente dirigidos para ser trabajados con población indígena. Maestros indígenas y también estudiantes han colaborado en la creación de estos materiales. Esto se ha hecho en parte desde la maestría en Psicopedagogía de la UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas) y también a través del CELAFIN y con la colaboración de estudiantes de la Ibero México como parte de su servicio social. La filosofía para niños en México ha recibido atención de diversas instancias en diferentes momentos a través del tiempo. Algunas de estas han mantenido su interés; para otras ha sido algo pasajero.

En Conaculta, por ejemplo, trabajan comunidades de diálogo con niños del D.F. y de Cuernavaca, y se seleccionaron

parte de los diálogos de estos niños acerca de los temas de la libertad, el pensamiento, los secretos y otros más. El libro será una manifestación de las ideas de los niños sobre estos temas y lo que escribieron acerca de ellas y la representación artística de su visión acerca de estas ideas.

Cabe destacar que la UNESCO ha tenido una presencia importante en México, desde hace muchos años, y algunos de los objetivos más importantes de esta organización internacional son muy congruentes con los objetivos de la filosofía para niños: desarrollo sustentable, conservación del ambiente, globalización, entendimiento intercultural, educación para la paz y los derechos humanos, educación para la democracia; son algunos de ellos. En México hay escuelas afiliadas a la UNESCO que promueven actividades relacionadas con estas metas, y algunas de ellas también han adoptado la filosofía para niños como una propuesta pedagógica muy congruente con estas metas, y la comunidad de diálogo como un espacio educativo idóneo para reflexionar y crear compromisos de acción en este sentido.

Vemos cada vez más la enseñanza de la filosofía como medio para promover actitudes democráticas, y la comunidad de diálogo filosófico como un espacio privilegiado para desarrollarlas alrededor del mundo. Por primera vez, en el Día Internacional para la Enseñanza de la Filosofía promovido por la UNESCO, en París, la filosofía para niños tuvo un reconocimiento y una representación importante de diferentes países, incluido México. Podemos observar lo que significa seguir promoviendo esta propuesta en México, para los que estamos convencidos de ella: un modo de vida, para continuar descubriendo formas y estrategias de hacer que esto llegue cada vez más a los espacios de la edu-

cación pública y a las poblaciones de niños y adolescentes menos favorecidos.

Cuba. El proyecto PRYCREA (Pensamiento Reflexivo y Creatividad en la Lectoescritura) se ha concebido en Cuba, como un programa integral para el desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad. El núcleo central del proyecto lo construye el enlace orgánico del programa Filosofía para Niños, desarrollado por Lipman, con un programa de Desarrollo de la Creatividad de manera complementaria y articulada al primero. Se subraya la articulación y no la mera superposición de dos programas independientes. PRYCREA se basa en fundamentos compartidos de autores como Vygotsky y Resnick y asume además las raíces del pensamiento pedagógico latinoamericano y cubano de avanzada.

El programa de Desarrollo de la Creatividad en PRYCREA, comienza por la construcción del significado de ella por los propios niños, quienes igualmente elaboran los criterios para identificar lo creativo a partir de sus vivencias personales y de materiales preparados al efecto por el programa. La información sobre la cual se trabaja el empleo de estos criterios consiste en textos generados total o parcialmente por los niños a partir de una semiestructura previa.

En este sentido, en las sesiones de creatividad se trabaja sobre dos ejes: la realidad imaginaria de un planeta incógnito creado totalmente por los niños, y las asignaturas de Lengua española y Ciencias naturales. Estos dos ejes a su vez engranan con un tercero: el material de Filosofía para Niños correspondiente al grado en cuestión.

A partir del significado de “lo creativo” y “crear”, se pasa a la confección y empleo de criterios para el enjuiciamiento

to crítico y abierto de lo creado y su recreación posterior, a cargo de los niños, mediante las siguientes fases de acción: generación individual de textos, bien sea de manera total o mediante el empleo de una semiestructura común previa; enjuiciamiento individual argumentado sobre la obra de otros miembros del grupo; enjuiciamiento de los textos propios con fuerte énfasis autocorrectivo y metacognoscitivo; demolición de textos mediante su enjuiciamiento argumentado; generación de textos nuevos y superiores que reemplazan a los derribados.

En este programa, los niños compiten intensamente en equipos que trabajan en diálogo abierto conducido por un facilitador entrenado. Expanden las habilidades siguientes: reconocer problemas significativos y sustanciales; definir y redefinir problemas y conceptos; cuestionar a través de la indagación responsable, mediante el examen crítico, la contrastación de ideas y la búsqueda de consenso; incrementar la capacidad para disentir responsablemente mediante la argumentación basada en la evidencia y la razón. Este enjuiciamiento no sólo identifica problemas, insuficiencias o contradicciones, sino que además detecta y aprecia altamente todo lo valioso en los textos creados, sobre lo cual se continúa construyendo.

Así, por ejemplo, a partir de la indagación en diálogo abierto sobre el tema de “la vida en la tierra” (Ciencias naturales) y siguiendo la metodología PRYCREA, los niños llegan a un problematismo altamente creativo, mediante interrogantes propias, a partir de las cuales ya es posible pasar a una reestructuración del texto inicial de partida. Este nuevo texto tiene una fuerte composición de interrogantes y descansa sobre la duda inteligente como propiciadora de la construcción del conocimiento.

El trabajo con el planeta incógnito, al propiciar la creación de una naturaleza y criaturas no reales, permite el juego de la fantasía y la imaginación en diferentes lenguajes: oral, escrito, mediante imágenes visuales, sonoras y traducción de uno a otro. También aquí la producción de los niños es sometida por ellos mismos al enjuiciamiento, ruptura y recreación, en un proceso de resignificación constante.

Finalmente, en los resultados de los tests, se observó un incremento progresivo de las habilidades de indagación. Existen progresos de interés en los subgrupos de alto, medio y bajo nivel. Al mismo tiempo se puede observar la tendencia al progreso en los alumnos del subgrupo de bajo rendimiento en las habilidades de razonamiento, indagación y apertura mental. En todos los aspectos, la metodología de PRYCREA representa una elevada eficacia y un impacto importante en el desarrollo de la lectura y la escritura de los niños.

Argentina. Se desarrollan experiencias con el programa de Lipman desde el año de 1989, en una escuela privada del Gran Buenos Aires. En febrero de 1993 se creó en la Universidad de Buenos Aires el Centro Argentino de Filosofía para Niños, que dio lugar a otras instituciones que trabajan actualmente en diversas propuestas. Desde 1993, Lipman, Sharp y otros participaron de cursos de formación y diversos profesores argentinos desarrollaron estudios de postgrado en el área. El programa entero de Lipman fue traducido y publicado, al igual que otros materiales y diversos estudios teóricos en al menos tres colecciones editoriales. Regularmente se organizan eventos y cursos de formación que reúnen muchos interesados. Predominan aún las experiencias en escuelas privadas, aunque algunas secretarías de Educación (como en la ciudad de Catamarca al noroeste del

país) apoyan experiencias en las escuelas y en la formación de sus docentes.

Citemos, entre ellas, las experiencias significativas de Sara del Valle Paz de Vargiu (Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina, 2008).

En Tucumán un grupo de jóvenes egresadas de la carrera de Filosofía, de la Universidad Nacional de esta provincia, está realizando desde hace algunos años experiencias en filosofía para/con niños en instituciones educativas de gestión privada. Hace muy poco tiempo, la autora, como docente del nivel polimodal de una institución de gestión privada (en la que no se imparte Filosofía con Niños), tuvo ocasión de presenciar una situación en la que participó una alumna nueva de segundo año, que provenía de uno de aquellos colegios en los que se está llevando a cabo esa experiencia.

En una de las primeras clases en ese curso del polimodal, en la que por todos los medios intentaba incentivar el diálogo y la participación, una de las pocas personas que respondía y cuestionaba era justamente la alumna nueva, que, a propósito, estaba presente por primera vez en la hora de filosofía. A cada intervención suya, muy atinada por cierto, sus nuevos compañeros respondían con murmullos y exclamaciones que hacían notar que no estaban de acuerdo con su participación, a la que tomaban como una manifestación de pedantería. El hecho motivó a que la docente les llamara la atención al respecto y les manifestara que estaban asumiendo una actitud poco favorable a la reflexión filosófica. Después de este comentario, que escucharon en silencio, continuaron con la clase; al terminar la misma, la adolescente en cuestión se acercó a la docente, un poco confundida y decepcionada por el comportamiento de sus compañeros, y refirió que en

“su” colegio estaban acostumbrados al diálogo y al debate de ideas y que por lo tanto, no se daba una situación como la vivida en ese momento.

Este hecho permite valorar la tarea de la docente que llevó a cabo con sus educandos la experiencia de la filosofía con niños y, al mismo tiempo, reflexionar acerca de la importancia que tiene la implementación de un programa de este tipo desde los primeros años de la EGB, de tal manera que desde pequeños los alumnos vayan haciendo suyas las actitudes que favorecen el diálogo y el trabajo intelectual cooperativo.

Asimismo, durante el año 2004 un grupo de docentes pudieron comprobar los resultados positivos que se obtienen al trabajar con los adolescentes con técnicas como la de los talleres, en los que se ponen en juego muchas condiciones y estrategias que provienen de la filosofía para/con niños. Los talleres, en este caso, surgieron con el propósito de despertar el interés de los jóvenes por la investigación y la reflexión filosófica, y de propiciar la participación de los mismos en las VIII Olimpiadas de Filosofía. Les pareció una muy buena idea —y el tiempo posteriormente les dio la razón— que cada uno de los docentes que continuaron el equipo se encargara de un taller de acuerdo con sus intereses, e invitaran a los educandos de diversos colegios a prepararse en el eje problemático que les gustara. Los mismos debían asistir al taller correspondiente, que se desarrollaba una vez a la semana en contraturno al horario escolar. Al primer encuentro asistieron un centenar de jóvenes, luego se fueron sumando educandos de otros colegios, que eran invitados por los que ya asistían o que se enteraron de la propuesta por las notas periodísticas referidas a la misma.

En los diversos encuentros, a los que siguieron asistiendo aún los adolescentes que no superaron algunas de las ins-

tancias del certamen, pudieron constatar el clima de cordialidad y trabajo intelectual propios de una comunidad de investigación. Con los docentes comentaron que una manera de canalizar y potenciar la creatividad y entusiasmo puesto de manifiesto por este grupo de chicos era organizar unas jornadas. En las mismas se presentaron 112 trabajos con la más diversas temáticas; de entre todos rescataron algunos títulos: *La relación entre el tiempo, la muerte y la inmortalidad; ¿Es razonable creer en Dios?; Reflexiones éticas en torno a la clonación; ¿Nietzsche: pesimista u optimista?; Música e Ideología: el Socialismo y la canción latinoamericana.*

La prensa local dio cuenta de la repercusión que tuvieron en el medio los mencionados talleres. Es así que en el diario matutino de mayor circulación en la provincia de Tucumán se publicó un artículo titulado “La filosofía conquistó a los alumnos secundarios”; en él se pueden leer las siguientes apreciaciones de los jóvenes participantes: “La filosofía me abrió la mente, especialmente la antropología, porque estudia al hombre y por esa vía pude darme cuenta de cómo pienso yo de mí misma y puedo ver al otro como a mí me gustaría que me vean los demás, pero no por la apariencia” (alumna de segundo año del polimodal). Otro estudiante sostiene que “se cree que las discusiones son sinónimo de discordia; sin embargo, nos enriquece y nos ayuda a solucionar problemas de distintos puntos de vista”. Un estudiante invidente expresó a la periodista que “esta experiencia de pensar con los otros, sobre temas que nos son comunes, puede ayudar a solucionar algunos problemas que sufre la juventud y nuestra sociedad”. Otras significativas frases publicadas en un artículo de una edición dominical del mismo diario dedicada a los jóvenes son: “Los grupos de estudio de filosofía sirven para abrirnos la cabeza y ver más allá de lo

cotidiano”; “Dejamos de pensar en Floricienta y nos ocupamos de Descartes”; “Además de apasionarme la filosofía, me encanta debatir y escuchar las opiniones de los otros, [pero] por sobre todas las cosas, en estas reuniones descubrí que no soy la única loca que se queda horas pensando”.

En el año 2005 tuvieron otra interesante experiencia, esta vez como modo de preparación para participar en las Primeras Jornadas Internacionales de Filosofía con Niños y Adolescentes, en Buenos Aires. Para la oportunidad organizaron una jornada con talleres de reflexión, sobre diferentes temáticas en los que participó un importante grupo de estudiantes de varias instituciones educativas, públicas y privadas y cuyo lema fue: “La aventura de pensar”. Los temas abordados fueron “Hombre y Dios”; “¿Sobre gustos no hay nada escrito?”; “Pensando lo humano”, “Amor a la sabiduría” y “Utopía y política”. Participaron aproximadamente 200 estudiantes del polimodal organizados en seis grupos coordinados por profesores de Filosofía, quienes eran apoyados por estudiantes de la carrera. Participantes de un profesorado del nivel superior no universitario actuaron como observadores críticos.

Con este propósito se manejaron textos de autores, consignas y temas musicales que animaron la dinámica del taller. Las discusiones fueron fructíferas y enriquecedoras, dadas en un clima de respeto y tolerancia por las diversas opiniones que se vertían. El cierre del trabajo en cada taller se plasmó en la producción de un afiche en el que los estudiantes volcaron los principales aspectos trabajados. Todo esto fue compartido en un plenario general donde los representantes de cada grupo dieron a conocer las conclusiones; abundaron los aplausos y expresiones conceptuosas acerca de lo vivido.

Es de destacar el entusiasmo, la buena disposición para el diálogo, y el nivel de conocimientos expresados por los participantes, lo que contrasta en muchos casos con el discurso de los docentes respecto a la realidad cotidiana de las aulas, de apatía y desinterés por parte de los jóvenes.

Todos estos aspectos se reflejan en la encuesta evaluativa que aplicaron al finalizar la jornada. En cuanto al balance, los estudiantes expresaron que resultó una experiencia muy positiva, dado que pudieron escuchar nuevas opiniones y el debate se tornó productivo. En la mayoría de las respuestas se consignó que el tiempo resultó escaso, lo que no permitió profundizar la discusión. Entre las pocas opiniones negativas vertidas, los jóvenes afirmaron que en algunos casos el intercambio fue un poco desorganizado y disperso. Con respecto a las propuestas, un alto número sugiere extender el tiempo de duración y ampliar la convocatoria a otros colegios.

Las apreciaciones de los diferentes observadores críticos coincidieron con lo expresado por los estudiantes; remarcan el alto grado de participación, el trabajo ordenado, el rol positivo del coordinador, el dinamismo del debate en un clima de respeto y el nivel de conocimiento de los jóvenes.

Concluye el estudio considerando que tanto para quienes se ocuparon de la formación de los futuros profesores de filosofía, como para los que se desempeñaron como docentes de esta disciplina en los niveles previos al universitario, acercarse a la filosofía para/con niños puede constituirse en una oportunidad de entrar en contacto con un material que ofrece valiosas herramientas intelectuales.

Brasil. En este país se desarrollan experiencias también por personas que conocieron el programa de Lipman en Estados

Unidos. En 1989 fue creado el Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças em São Paulo (CBFC). Esta institución tradujo el currículo entero de Lipman y formó miles de docentes que realizan experiencias en todo el país. Actualmente, el CBFC tiene centros regionales que lo representan en diferentes partes del país, y otras prácticas se fueron desarrollando con el tiempo. En la ciudad de Florianópolis hay también un centro importante que desarrolló un currículo al estilo de Lipman, con textos específicos, y tiene subsidiarios en todo el país.

En algunas universidades se han desarrollado importantes proyectos de formación de docentes y extensión a la práctica con niños, como en la Universidad de Brasilia, donde existe el proyecto llamado “Filosofía na escola”, que integra docentes y niños de escuelas públicas del Distrito Federal. Se trata de una experiencia alternativa que busca recrear las prácticas con niños sin la aplicación de metodologías rígidas. Experiencias similares se llevan a cabo en la Universidad Católica de Río Grande do Sul (Porto Alegre), Universidad do Estado do Río de Janeiro, Universidad Federal de Juiz de Fora, Universidad Federal de Fortaleza y varias otras. Algunas secretarías de Educación municipales —como en Uberlândia (Minas Gerais), Cariacica (Espírito Santo), Salvador (Bahía), Ilheus (Bahía)— tienen proyectos oficiales que introducen la filosofía en la escuela elemental.

En Brasilia, en 1999, un Congreso del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños, reunió más de 1500 participantes de 50 países. En los últimos 10 años al menos 20 tesis de doctorado y más de 50 disertaciones de maestría se han presentado en todo el país sobre la filosofía para niños. A nivel de escuelas públicas y privadas es posible afirmar que más de 10.000 maestros y 100.000 niños(as)

están o han estado realizando experiencias de diverso tipo con la filosofía en el nivel infantil y fundamental entre tres y 11 años. Se han realizado también algunas ediciones de Congresos de Filosofía de Niños, que participan activamente no sólo en la presentación de trabajos, sino también en la concepción y preparación de la estructura y modalidades de los eventos.

Chile. Después de las primeras actividades del grupo fundador, el Centro de Filosofía Escolar dejó de funcionar en los años noventa y los trabajos se concentraron en torno a algunas Universidades, en particular, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de la Serena y la Universidad de Concepción, con visión a abrir un postgrado en Filosofía para Niños. En estas instituciones se capacita a profesores de educación básica y media; se realiza un trabajo de extensión y divulgación del programa; se realizan proyectos de investigación-acción y se producen materiales.

En diversos Colegios de Santiago y otras regiones del país se está implementando la filosofía para niños en la forma de talleres o inclusión en el currículum a través de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con profesores que han sido capacitados mayoritariamente en la Universidad de Chile o en la Universidad Católica. El programa se desarrolla utilizando los materiales de Lipman y también otros, elaborados por profesores y profesoras chilenas como Olga Grau y Ana María Vicuña.

En los últimos años tuvieron lugar varias instancias de formación académica en las universidades. Ellas incluyen: formación en pregrado, en seminarios de “Filosofía e Infancia” y “Filosofía y Educación”, a los estudiantes de Licenciatura

del Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía, Universidad de Chile. Proyectos de implementación por parte de estudiantes en Escuelas u Hogares de menores. Talleres de producción de materiales en filosofía para niños. Talleres en la Biblioteca Pública de Santiago. Jornadas de actualización docente.

Colombia. En Colombia, la filosofía para niños se aplica casi exclusivamente con el programa de Lipman. El programa está traducido y adaptado al castellano de la región y hay incluso una de las obras de Lipman (Suki), para la cual, el colombiano Diego Pineda ha reescrito el manual con énfasis en la literatura hispanoamericana, y otro texto (Mark) que el mismo Pineda ha reescrito y publicado en coautoría con Lipman. En Colombia se realizan cursos de formación de maestros en diversos niveles, encuentros regionales y nacionales con educandos de entre 11 y 13 años, y congresos latinoamericanos.

Perú. La filosofía con niños se ha venido aplicando en Perú a modo de plan piloto en el Colegio de Ciencias Pre-Universitario Lima-San Marcos, desde el año 2000. A modo piloto también se ha venido implementando el programa de Filosofía para Niños, durante los veranos 2000 y 2001 en la Asociación Cultural y Educativa Búho Rojo.

A partir del 2001, con el apoyo de la doctora María Luisa Rivara de Tuesta y la Sociedad Peruana de Consejería Filosófica y Práctica Filosófica (SOPECPRAFIL), se ha tomado la iniciativa de impulsar la implementación del programa FpN a modo de plan piloto en diversos colegios del Perú. Para ello la SOPECPRAFIL ha capacitado a un grupo de sus integrantes a través del Centro de Investigaciones en el Programa de Filosofía para Niños, con sede en Buenos Aires (asociación

reconocida por el Institute for the Advancement of Philosophy for Children, New Jersey, EE.UU. y miembro del International Council of Philosophical Inquiry with Children), lo cual los habilita para la coordinación de sesiones del programa FpN, con monitoreo de dicho centro de investigaciones.

De esta manera, a inicios de la primera década del siglo XXI el interés y entusiasmo por el aprendizaje temprano de la reflexión independiente y democrática a través de la filosofía se acrecentó de manera considerable en el Perú. Por tal razón, desde el año 2000 se vienen realizando talleres experimentales de verano de Filosofía para Escolares en la Asociación Cultural y Educativa Búho Rojo, en los que se han probado diferentes enfoques de trabajo desde comunidades de indagación a partir de lecturas del libro *Un mundo para Sofía*, pasando por aplicaciones y adaptaciones del método de Lipman, hasta el trabajo con material independiente elaborado por integrantes del Proyecto de Filosofía Aplicada Búho Rojo.

A partir de estos talleres se pasó a la fase de trabajo con estos materiales en colegios. Se logró trabajar tanto en un colegio particular, como en un colegio del Estado con niños de 1.º a 4.º de secundaria (11-16 años) y de 1.º grado de primaria (seis a ocho años) y un 1.º de secundaria (11-16 años) respectivamente. En ambos casos los educandos provienen mayoritariamente de familias de pocos recursos de zonas marginales, y trabajan para apoyar a sus familia después de clases.

Lastimosamente, la política educativa oficial, a partir de 2005, eliminó definitivamente el curso de Filosofía (así como los de Química, Física, Biología, Historia) del programa oficial de educación secundaria, quedando estos cursos sólo como privilegio de los colegios particulares. Esta situación

atenta contra el desarrollo de experiencias de filosofía en nivel fundamental e infantil.

Uruguay. En Uruguay los trabajos se iniciaron a comienzos de los años noventa, en particular conexión con el grupo que trabajaba en Buenos Aires (Argentina). En 1994 se fundó el Centro Uruguayo para Filosofar con Niños, que desarrolló un seminario suramericano de filosofía para niños en algunas ediciones con participantes internacionales. Posteriormente, algunos integrantes de este centro participaron de los encuentros internacionales de Islandia y Brasilia.

Razones materiales son las que más impidieron un desarrollo más intenso de las experiencias en Filosofía para Niños, que aun con esas dificultades son intensas y muestran un desarrollo particular.

Se han realizado diversas experiencias en escuelas. La más significativa, de la escuela pública de Shangrilá, a cargo de la maestra Marta Córdoba, incluyó grabación de las sesiones; sesión semanal de análisis con la persona implicada directamente en las clases, otros maestros de esa y otras escuelas, la directora de la escuela, profesores de Filosofía formados en FpN. Se aplicó también en colegios privados, en estudiantes desde 3 a 15 años. Los Institutos Normales de Formación de Maestros han incluido, en el currículum de Filosofía de la Educación, un fuerte componente de Filosofía para Niños, y eso habilitó que se realizaran experiencias sistemáticas con equipos del centro en cuatro escuelas de práctica de Montevideo.

Además de la adaptación de alguna de las novelas de Lipman, se han escrito materiales originales.

El efecto más importante de la Filosofía para Niños se dio en la introducción más o menos sistemática de la idea de

comunidad de indagación y las metodologías implicadas en la enseñanza de la filosofía en nivel medio (estudiantes de 15 a 17 años; los tres últimos años de todos los bachilleratos), donde la filosofía es materia obligatoria en Uruguay. Eso significó un fortalecimiento particular de la enseñanza de esa disciplina y de

su arraigo. En los programas oficiales se incluyó no sólo en la bibliografía, sino también en los contenidos del programa. En realidad, toda la “didáctica de la Filosofía”, tanto en su enseñanza en el Instituto de Profesores Artigas como en todos los cursos de actualización o perfeccionamiento de docentes, fue profundamente cambiada en esta perspectiva.

Importa decir que en el Diplomado de Actualización de Educación Filosófica de la Asociación de Profesores de Filosofía de Uruguay, se incluyó también un fuerte componente de Filosofía para Niños.

De modo que el impacto de FpN a nivel de Bachillerato ha sido y es muy fuerte. En 2003-2004, además de las tres horas semanales de Filosofía se logró una hora semanal más de “crítica de los saberes” que funciona como taller semanal, con metodología muy influida por el programa de FpN.

Con todo, su impacto a nivel de escuela primaria y del primer ciclo de secundaria es muy pequeño por la falta de presupuesto que permitiera expandir estas experiencias.

Costa Rica. En Costa Rica, el programa fue iniciado en los años noventa por la filósofa Kattya Arroyo y pronto se adhirieron otras compañeras, entre las que se pueden citar Jacqueline García, Balkis Pizarro y Virginia Trejos.

Es importante destacar, que desde el inicio de la década del 2000 se ha llevado a cabo un movimiento consistente y sig-

nificativo esencialmente en capacitación de especialistas, como psicopedagogos, psicólogos y educadores y educadoras de diferentes disciplinas, para que logren alcanzar el Diplomado en Filosofía para Niños, el cual es reconocido por la Federación Mexicana de Filosofía para Niños y avalado por la Universidad de Montclair.

En este sentido, importa señalar que es la Asociación Costarricense de Filosofía para Niños (ACOFINI), la encargada de estas recientes capacitaciones.



Taller de Filosofía para Niños en Costa Rica. Enero de 2010.

Venezuela. Para tener una idea de la recepción del Programa de FpN, es posible vincular movimientos de grupos, a ilustrar: El Grupo de Filosofía para Niños en Caracas, de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y la Universidad Central de Venezuela (UCV), ha participado de diversas actividades de investigación, extensión y docencia desde el año 2000, en particular relación con profesores españoles, en

las regiones de Caracas y Maracaibo. El trabajo tiene cierta especificidad en el área de lógica, lo que no compromete las otras áreas de la filosofía. El Grupo de Investigación en Filosofía, Infancia y Educación (GEFIE) del profesor Gregorio Valera-Villegas (UNESR-UCV) lleva cuatro años organizando el Simposio Internacional de Filosofía y Educación, cuyo objetivo principal es construir un espacio de pensamiento, debate y discusión en torno a la filosofía y la educación en el contexto venezolano, latinoamericano y mundial.

Asimismo, se han realizado experiencias en escuelas pre-escolares y elementales y numerosas publicaciones y diversas tesis de licenciatura en la temática: en las escuelas de Guaremas, Catia y Burbujitas el trabajo ha sido predominantemente con niños y en la de Chirimena con padres y maestros.

Cabe destacar que el Centro de Filosofía para Niños de Trujillo se funda gracias a la iniciativa del profesor José Manuel Gutiérrez, presidente del Centro de FpN del principado de Asturias. En 1998 dicta el curso de iniciación del Programa FpN. Y en su segunda visita, en 1999, dicta los cursos relacionados con el programa en el Ateneo de Valera y en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. En esa oportunidad se constituyó la Asociación Civil denominada FpN del Estado Trujillo.

Investigaciones recientes en Venezuela

Describamos algunos de los más recientes trabajos de investigación en Filosofía con Niños realizados en diversas regiones del país.

Una propuesta de enseñanza de la lectura. La comunidad de investigación. Margarita Figueroa Rodríguez. Docente investigadora de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, 2008.

Esta investigación contempla: a) el impacto del proceso de enseñanza de la lectura en Venezuela y sus implicaciones en la comprensión lectora de los alumnos; b) la propuesta de incorporación de una comunidad de investigación literaria en el aula, que surge de las bases del programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman; c) la formación del profesorado que desarrollará una comunidad de investigación literaria; la cual enfatizará su práctica en la promoción y difusión del texto literario. En este sentido, se presenta la experiencia obtenida con estudiantes del Seminario de Literatura y Filosofía para Niños, impartido durante el primer semestre de 2006, para el programa de Maestría en Literatura de la Universidad del Zulia.

La autora concluye que iniciar la Comunidad de Investigación Literaria con los maestros fue el camino inicial para desarrollar la propuesta que se presenta, pues el docente debe conocer el programa de Filosofía para Niños antes de experimentar y actualizar sus saberes. Igualmente se considera pertinente y complementario ofrecer talleres previos que contemplen postulados del programa de FpN. Esta y otras experiencias previas contribuirán en el fomento de la lectura y la escritura en la escuela, así como en la aplicación de nuevas estrategias para desarrollar el pensamiento en el aula.

Prosigue la autora afirmando que toda Comunidad de Investigación Literaria debería iniciarse, en primer lugar, con el trabajo de motivación, preparación y formación con los docentes. Se trató de un plan de sensibilización y concienciación permanente, para hacer el espacio y el ambiente propicio para mejorar la práctica de la lectura y la escritura en el aula. También se consideró de manera concluyente que las directrices que establece la institución educativa serán el

mejor garante de proyectos relativos a la promoción de la lectura y la escritura que pueden implementarse libremente en nuestras escuelas.

Filosofía para Niños como medio generador de valores, expresados en el diálogo y la solidaridad aplicados a los niveles de educación básica. Gerardo A. Valera Mendoza, Centro de Filosofía para Niños, Universidad de los Andes (Núcleo Trujillo), 2006, Venezuela.

Ante la crisis de valores que se vive en la sociedad venezolana, es urgente la utilización de nuevas herramientas que permitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento, para aprender a pensar y a actuar en base a un sistema propio de valores. Sin duda, uno de los recursos fundamentales para lograr este objetivo será la implementación de la propuesta de investigación que se titula "La Filosofía para Niños como medio generador de valores expresados en el diálogo y la solidaridad". Este trabajo de investigación se presenta como una propuesta destinada a cultivar los valores que forman e integran el núcleo de las familias, con el propósito de sensibilizar y tomar conciencia de la importancia que tiene el diálogo y la solidaridad en la resolución de los conflictos, que intervienen en la relación padre-hijo, representando un intento de contribución en la búsqueda de una nueva metodología de investigación-acción que permita incentivar en el niño su capacidad de crítica y reflexión, ante los diversos problemas de contexto natural y sociocultural, logrando como resultado formar personas capaces de pensar por sí mismas, en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión.

El Programa de Filosofía para Niños como herramienta para mejorar la autoestima. Jesús M. Peña, profesor investigador de la Universidad Nacional Abierta, magíster en Gerencia Educativa / Les-

via M. González, profesora investigadora NURRULA, CRIHES, magíster en Desarrollo Infantil y sus Desviaciones; Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, 2005.

Se trata de una investigación que tuvo como propósito el estudio de la aplicación del Programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman, con la finalidad de mejorar la autoestima de niños y niñas cursantes de 6.º grado en una escuela pública de la ciudad de Valera. Es una investigación tipo proyecto factible, con uso de diseño preexperimental de un grupo, con preprueba y posprueba. La misma constó de tres etapas: 1) aplicación de prueba preliminar para medir la autoestima, 2) realización de las sesiones de Filosofía para Niños en el Aula, y 3) aplicación de posprueba para evaluar la autoestima. Los resultados indican que, en efecto, el Programa de Filosofía es una estrategia válida para ayudar al docente y al educando en el trabajo diario, ya que permite un mayor compromiso por parte de ambos en cuanto a nivel pedagógico, una responsabilidad compartida y la valoración positiva de las opiniones y trabajos propios y ajenos.

La realización de la investigación se centró en el estudio de la aplicación del Programa de Filosofía para Niños, con el fin de mejorar la autoestima a través de la lectura de la novela *El caballero de la armadura oxidada*, en los niños y niñas, cursantes del sexto grado de la Escuela Básica Barrio Nuevo de La Floresta, municipio Valera del estado Trujillo.

De acuerdo con el propósito de la investigación, se plantearon dos variables: una relacionada con el Programa de Filosofía para Niñas y Niños (variable independiente) y la otra con el mejoramiento de la autoestima (variable dependiente). Para el desarrollo de la misma se tomaron como referentes teóricos los basamentos del Programa de Filosofía

para Niños de Lipman, los fundamentos de la autoestima y la teoría del desarrollo de la personalidad de Erikson.

Con base en los elementos metodológicos y teóricos, los autores concluyen que el Programa de Filosofía para Niños y Niñas es una metodología de trabajo que ayuda al docente y al educando en el trabajo diario, ya que permite un mayor compromiso por parte de ambos en el trabajo pedagógico; toma en consideración las opiniones, necesidades, intereses, inquietudes tanto de los docentes como de los educandos, convirtiendo el aula de clase en un espacio para el diálogo, la acción y la investigación, lo cual genera un mayor pensamiento reflexivo y crítico contribuyendo significativamente en el mejoramiento de la autoestima de los educandos.

En cuanto a los resultados específicos relacionados con el objetivo del diagnóstico del nivel de la autoestima, se observó, después del análisis de los datos, que los niños presentan una autoestima con un nivel por debajo del promedio (categoría media baja) según el pretest aplicado. La aplicación de la metodología del Programa FpN se fue logrando a través del desarrollo de un plan de trabajo que combinó elementos estratégicos del Proyecto Pedagógico Plantel y la lectura de una adaptación de la novela *El caballero de la armadura oxidada*, lo que permitió el diálogo con respeto, la reflexión, la investigación y el trabajo en grupo. A través de la analogía del drama del caballero y su superación, y la vida y el contexto de cada uno de los participantes, se permitió que expresarán sus sentimientos, dudas, proyectos de vida, pudieron conocerse aún más a sí mismos, valorar el respeto por los otros y reconocer la escuela como punto de apoyo para el logro de sus objetivos. Esto se vio reflejado en los trabajos realizados durante las seis sesiones de trabajo.

En referencia a la mejoría del nivel de autoestima de los educandos a través de la aplicación de la metodología del Programa de Filosofía para Niños y Niñas en la Escuela Básica Barrio Nuevo de La Floresta, se puede afirmar, de acuerdo con los resultados arrojados con base en la aplicación de los instrumentos de pretest y postest, que los niños mejoraron significativamente su autoestima; lo cual favoreció la relación con sus compañeros, familiares y la escuela, su responsabilidad ante el trabajo escolar, su seguridad personal y la actitud hacia sí mismos.

Finalmente, consideran el Programa FpN como una herramienta fundamental para mejorar el clima del aula de clase y, sustentado en los resultados obtenidos en la investigación, entre las recomendaciones más importantes se destacan las siguientes: a) A los profesores de la Cátedra de Filosofía para Niños y Niñas del Postgrado de Gerencia Educativa del Núcleo Rafael Rangel de la Universidad de los Andes, que continúen trabajando en la difusión y capacitación del personal docente en el programa de Filosofía para Niños y Niñas y se siga sumando voluntades con otras instituciones a nivel superior local, nacional e internacional. b) A las autoridades de educación del nivel básico, brindar oportunidad a las comunidades educativas de los núcleos escolares que representa, con el fin de capacitarse y aplicar metodologías apropiadas a los cambios que requiere la educación en estos nuevos tiempos. Siendo la metodología del Programa de Filosofía para Niños muy viable para su aplicación. c) A la comunidad educativa de la Escuela Básica Barrio Nuevo de La Floresta, municipio Valera, estado Trujillo, que conozca a mayor profundidad la propuesta y gestione su aplicación en el marco del Proyecto Comunitario y los distintos Proyectos Pedagógicos de Plantel de cada una de la secciones de la II etapa de educación básica.

Implementación de la estrategia Filosofía para Niños: una experiencia de aprendizaje. Hermelinda Camacho / Tomás Fontaines Ruiz. Universidad del Zulia y Universidad Católica, Maracaibo, 2005.

En este estudio, los hallazgos derivados de la aplicación de la estrategia de FpN evidenciaron la interacción dialéctica entre el docente y los estudiantes para la construcción, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento, concretados en encuentros para discutir, opinar, aportar ideas, crear historias, diálogos, monólogos, dibujos, además de contribuir con el aprendizaje activo, la valoración de las opiniones propias y la de sus pares. La FpN aportó elementos para la construcción de aprendizajes significativos, evidenciados en la transferencia de conceptos matemáticos como insumos para entender uno de los misterios del arte. En tal sentido, afirman que la estrategia FpN fomentó un proceso crítico-indagatorio, en el cual emergieron preguntas referidas a ¿Qué hacer?, ¿Cómo hacerlo?, ¿Cuándo hacerlo? y ¿Con quién hacerlo?, interrogantes que les permitieron a los estudiantes clarificar significados, descubrir supuestos y presuposiciones, analizar, sintetizar y relacionar conceptos.

Resaltan que la fortaleza de esta estrategia se centra en el debate intraaula, el cual se fundamenta sobre dos pilares: la comunidad de investigación y el diálogo como medios adecuados para plantear situaciones y construir las respuestas. En consecuencia, la FpN, es una alternativa didáctica que permite la utilización de la palabra escrita y oral y múltiples técnicas e instrumentos como clarificación de valores, discusión de dilemas, diarios de clases, lluvia de ideas, búsqueda de documentación, planes de discusiones, entre otros, como herramientas generadoras de una actitud de pensamiento crítico-reflexivo, susceptible de transposición a la vida co-

tidiana. Los resultados determinaron que las estrategias de aprendizajes utilizadas en el Programa FpN son una vía relevante para generar cambios conceptuales, porque permiten el debate en el aula sustentado en los intereses particulares de los estudiantes universitarios (LUZ-UNICA).

El desmontaje de planteamientos teóricos, construcciones y exposiciones de trabajos en equipo, análisis y construcción de los conceptos estudiados y reflejados en íconos o símbolos fueron trabajos que permitieron demostrar el valor de la FpN como estrategia de aprendizaje, en la medida en que potencia el desarrollo de habilidades cognitivas y logra un óptimo nivel de competencia en el manejo del lenguaje, el vocabulario y el uso de términos filosóficos adecuados. Se cumple en la práctica la propuesta de su autor, Lipman, quien plantea que para pensar bien y con claridad hay que saber hablar y expresarse diáfananamente, y que es en la comunidad de investigación donde el descubrimiento, a través de la pregunta y el diálogo con los otros, logra respuestas más válidas para el conocimiento científico y humanístico.

El programa educativo propuesto por Lipman se fue puliendo gradualmente, pero sus objetivos siguen siendo los mismos que originalmente él se trazó: mejorar la capacidad de razonamiento de los alumnos, estimular su creatividad, proporcionarles un crecimiento espiritual y una dimensión ética, así como desarrollar en ellos una capacidad para encontrar o construir un horizonte de sentido a su propia existencia.

Su instrumentalización dirigida a los niños y jóvenes permitió acercarlos al filosofar a través de temáticas, para incentivar su curiosidad mediante un sano escepticismo, aprendiendo a hacerse preguntas importantes y ofrecer por sí mismos respuestas racionales plausibles, a través

del diálogo constructivo y respetuoso de una comunidad de aprendizaje donde todos aprenden de todos, pero cada uno piensa por sí mismo. La Filosofía para Niños pretende alentar la reflexión para potenciar la capacidad de pensar críticamente, poniendo en práctica determinadas habilidades y hábitos, tanto para saber analizar las ideas de otros y fundamentar las propias, como para aprender a debatir civilizadamente ejerciendo la tolerancia, entendida ésta como el derecho de todos a decir lo que piensan con franqueza sin hacer concesiones en los argumentos, asumiendo una actitud antidogmática y por ende abierta a ser persuadido mediante buenas razones.

Podemos ver, con este estudio, que el desarrollo actual del sistema de Lipman ha madurado y se ha consolidado generando una literatura específica para cada nivel de aprendizaje, así como métodos operativos especiales de acuerdo con los objetivos específicos de cada nivel, todo ello dentro de un proceso de formación intelectual de largo aliento.

Un modo de agradecer al maestro Matthew Lipman y a Ann Sharp

En el 2010, y ya para cerrar el año (26 de diciembre), nos dejó a los 87 años, el maestro Matthew Lipman, creador del Programa Pedagógico de Filosofía para Niños (FpN). Cabe mencionar que ese mismo año (a principios de julio) había fallecido a la edad de 67 años, en México, donde residía, su leal y brillante colaboradora Ann Sharp, quien no sólo ayudó a popularizar el proyecto de FpN a través de un intenso trabajo de la formación de docentes, sino que también lo enriqueció de manera notable.

El maestro se ha marchado, pero ha dejado una fructífera propuesta filosófica. En ella señorea la ética desdoblada

en el diálogo en gran armonía con la belleza, la amistad, la paz, la tolerancia, la sensibilidad, el respeto y la compasión, presentes cada día en muchos docentes que seguimos su Programa de FpN.

En cuanto a Ann Sharp, decíamos al inicio de este escrito que no sólo fue una colaboradora eficiente sino que brilló con luz propia por su labor de formar a muchos educadores en todo el mundo (especialmente en Iberoamérica) en torno al programa de FpN. El filósofo español Félix García Moriyón, uno de los más importantes promotores de este proyecto en España y Latinoamérica, dijo que ella prácticamente diseñó el método de formación de profesores, sin el cual dicho proyecto no hubiera prosperado del modo que lo ha hecho.

Tanto Lipman como Ann Sharp han realizado una enorme contribución a la educación filosófica desde una etapa de estimulación temprana, sembrando por doquier semillas que hoy son frutos maduros, que no sólo habrán de continuar la labor iniciada y desarrollada por ambos, sino que la están expandiendo y afinando de manera significativa. Como muestra del florecimiento del Programa FpN, queremos decirle al mundo que, en Venezuela, expertos e iniciados hemos venido desarrollando el Programa de FpN inspirados en el pensamiento de Matthew Lipman, porque creemos que el legado de Lipman constituye una semilla para valorar, sembrar, abonar y recoger frutos, en aras de contribuir con la educación de nuestra infancia venezolana.

Decir presente en este momento, también es decir lo que él ha inspirado en nuestra formación filosófica. ¡Gracias... Maestro!

UN ENSAYO PEDAGÓGICO: COMUNIDAD DE INDAGACIÓN Y CREATIVIDAD (CIC)

Mi propósito consistió en acercar elementos que me ayudaran a repensar las prácticas que cotidianamente realizo con niños(as), para no reducirlas a la aplicación y repetición de estrategias o programas que puedan contribuir a ocultar la diversidad. En este sentido, acudí al ejercicio crítico y a la práctica filosófica que me compromete y alerta de aceptaciones ingenuas y me mantiene como docente, en la acción de la búsqueda con un horizonte, como bien diría Fröebel: “En toda buena educación, en toda enseñanza verdadera, la libertad y la espontaneidad deben ser necesariamente aseguradas al niño, al discípulo”¹²⁶. Será fácil justificar aquí la filosofía de Dewey; sin ella resultaría incomprensible su teoría de la educación, que está imbricada en su visión del mundo.

El mismo pedagogo norteamericano, tras haber expuesto los puntos más destacados de su teoría educativa, hace una revisión y escribe: “Nuestra tarea ulterior consiste en extraer y hacer explícita la idea de la filosofía implícita en estas consideraciones”¹²⁷. Otros textos valiosos para introducirme en su pensamiento fueron: “La filosofía podía casi definirse como el pensar que ha llegado a ser consecuencia de sí mismo, que ha generalizado su lugar, función y valor en la experiencia”¹²⁸. “La filosofía puede, incluso, definirse como la teoría general de la educación”¹²⁹. Dewey considera que

126. Federico Fröebel. *La educación del hombre*. Traducida del alemán por Don J. Abelardo Nuñez. Edición anotada por W. N. Hailmann, 1826.

127. Dewey, Jhon. *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1971, p. 342.

128. *Ibidem*, p. 345.

129. *Ibidem*, p. 347.

la teoría que no introduce ninguna diferencia en la práctica educativa, tiene que ser artificial. Sus aspiraciones a vincular la reflexión mental con la vida, la educación con la política y experiencias —no pudo entender una filosofía pura, desvitalizada— lo condujeron a este modo de pensar. Por tales razones, sólo cuando veamos como docentes las relaciones entre el pensamiento y la experiencia, cuando comprobemos que el origen del pensamiento es la incertidumbre en la materia a experimentar, cuando comprendamos que la filosofía es un pensamiento que resuelve conflictos y perplejidades existentes entre los intereses organizados y las aspiraciones institucionales, habremos asentado las premisas para potenciar la doctrina de Dewey.

Dentro de este marco retomamos el concepto de *experiencia*, entendido por Dewey como el intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente referido a un asunto de conocimiento —principal concepto relacionado con su teoría del conocimiento y el más importante de todo su sistema filosófico—. Desde esta perspectiva, partí con la convicción de que la naturaleza de la experiencia de un niño sólo puede comprenderse observando lo que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados, y en la medida en que se establecen las conexiones entre lo que le ocurre y lo que hace como respuesta, y entre lo que hace a su ambiente y lo que éste hace como respuesta, adquieren sentido su acto y las cosas de su entorno. En consecuencia, aprende a conocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea.

Ello significa que, si bien es cierto que las actividades prácticas pueden ser intelectualmente limitadas y triviales, lo serán así en tanto que sean rutinarias, realizadas bajo los dic-

tados de la autoridad y teniendo meramente en vista algún resultado externo. Pero la infancia es, justamente, el tiempo en que es posible dirigirlas en un espíritu diferente.

Desde esta mirada asumí un vuelo de altura con la ejecución del Ensayo Pedagógico, tomando en consideración la Comunidad de Indagación —como una manera de ayudar a los niños a filosofar narrativamente, a través de textos que plantean preguntas, buscando respuestas— en su doble perspectiva: como una metodología activa y no directiva de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la educación inicial, que surge a partir de la implementación del Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman (FpN) y como un modelo, desde donde se da sentido a la realidad de la cual formo parte.

Por tanto, el objetivo central del Ensayo Pedagógico consistió en convertir el aula de clase tradicional en una comunidad de indagación en la cual, la narrativa y el diálogo filosófico proveen un espacio propicio para la reflexión y la creatividad, a partir de preguntas, inquietudes, intereses y modos propios de ver el mundo de los niños. Partiendo de la idea de que desde los primeros años de educación, los niños puedan ejercitarse en la exploración de conceptos, en términos de los cuales abordan su experiencia del mundo, asimismo pueden ejercitarse en su particular manifestación artística.

Y con ello, de alguna manera, contribuir a extinguir la creencia de que los niños son incapaces de filosofar, porque es preciso un alto nivel de abstracción que llegaría con la edad adulta.

Siguiendo esta perspectiva, cabe señalar que originariamente la idea de que los niños tuvieran contacto con el pensa-

miento filosófico no fue inventada por Lipman. Ciertamente, diferentes filósofos ya lo habían sugerido. Pero fue Lipman quien logró sostener la propuesta tanto teórica como prácticamente, llevando efectivamente la filosofía a las aulas. En ese encuentro de la filosofía con los niños reside el germen filosófico y verdaderamente renovador de su propuesta. Así, la comunidad de indagación forma parte de la propuesta de trabajo de FpN de Lipman; programa que propone como metodología para transformar el aula y todo espacio curricular y disciplinar en comunidades. Por ello, afirma:

Si comenzamos con la práctica en el aula, la práctica de convertirla en una comunidad reflexiva que piense en las disciplinas que existen sobre el mundo y en el pensamiento sobre el mundo, pronto llegaremos a darnos cuenta de que puede haber comunidades dentro de otras más amplias, y éstas dentro de otras mayores aún, si todas mantienen igual fidelidad a los mismos procedimientos de investigación. Es el conocido efecto de la expansión de una onda, como el de la piedra lanzada al estanque: cada vez más amplias, las comunidades van abarcándose unas a otras. Todas ellas formadas por individuos comprometidos con la exploración autocorrectiva y la creatividad¹³⁰.

Ciertamente, y de acuerdo con autores que abordan dicha temática, fue necesario formar parte de la comunidad de indagación, con la esperanza de abordarla, definirla y saber de lo que se trata. Esta propuesta me invitó a una práctica de transformación o metamorfosis del aula tradicional en co-

130. Matthew Lipman. *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1992, p. 40.

munidad, manteniendo fidelidad a los procedimientos —no son asépticos o neutros, sino ellos mismos, son un modo de mirar o buscar— que me permitió una nueva comprensión de sí, del mundo y del pensamiento mismo; a descubrir que la mejor pedagogía para presentar filosofía para niños y niñas, ciertamente, se da dentro del marco de una comunidad de indagación.

En este sentido, son interesantes las nuevas visiones y aportaciones del llamado paradigma, según el cual, educar y ser educado implica reconocer que narración y vida son inseparables, y que fundamentalmente podemos ser contadores de historias y vividores de relatos. De manera que el proceso de enseñanza y aprendizaje se centró en escuchar y en responder, en permitir que las experiencias propias y ajenas encuentren expresión a través de nuestra capacidad más distintiva: el lenguaje. Por tal razón, conviene aprender a escuchar, a contar, a vivir y a reescribir nuevos relatos.

Aquí retomamos a Gadamer en su consideración del lenguaje como “la esencia del ser humano” y como tal, medio a través del cual es posible que la comprensión tenga lugar en el ser humano, y reafirma: “todo lo que puede ser comprendido es lenguaje”¹³¹. De modo que el mundo es constituido lingüísticamente y no puede existir nada más allá del lenguaje. Con este propósito y como forma de experiencia se trató como objetivos:

- *Fomentar el pensamiento humano*. Epistemológicamente, la teoría del conocimiento parte de que la mente tiene una base cultural, que la inteligencia es una actividad adaptativa y que el aprendizaje es una realización práctico-vital. La inteli-

131. Gadamer, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode Grundzüge einer Philosophischen, Hermeneutik, Gesammelte Werke*, Vol. I. Tübingen: (1ª ed.), 1960.

gencia es, pues, un instrumento de soluciones. Sin embargo, esta concepción de la inteligencia es muy biológica y muy evolucionista; los procesos vitales del individuo le permiten acomodarse a las situaciones nuevas, pero se requiere un instrumento superior de adaptación en casos más complejos. Este instrumento es la inteligencia, que, además de solventar las situaciones de emergencia, es órgano de evolución y desarrollo, entendido como un paso hacia el progreso. Así, el pensamiento humano será tanto verdadero, cuanto más despejado quede el horizonte tras la intervención de la inteligencia: la verdad es la organización acertada de la realidad y de las experiencias.

En este sentido, siguiendo a Dewey, tomamos cuatro fases en el pensamiento humano:

a) La primera es la *experiencia*, la cual equivale a la necesidad de una situación empírica real, a un tipo de ensayo y error. Esta primera fase, tratándose de la enseñanza, ha de ser la más antiescolar posible, pues se trata de despertar el pensamiento y no de un ejercicio verbalista. La situación ha de ser de tal naturaleza, que presente lo que es nuevo, pero conexas con los hábitos existentes para despertar una respuesta eficaz.

De tal manera, la experiencia inducirá al pensamiento, si inquiere sobre la cualidad de la situación. De cara a la escuela se impone una conclusión: para que el niño o la niña se cuestione e inquiete "tiene que haber más material real, más objetos y más oportunidades para hacer cosas antes que pueda salvarse del abismo"¹³².

b) La segunda fase es disponer de *datos*, porque el material

132. Dewey, Jhon. *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1971, p. 170.

del pensar no son los pensamientos, sino las acciones, los hechos, los sucesos y las relaciones de las cosas. En otras palabras, debemos haber tenido u obtener ahora experiencias que nos ofrezcan recursos para vencer la dificultad que se presenta. “Una dificultad es un estímulo indispensable para pensar, pero no todas las dificultades provocan pensamiento”¹³³.

Como vemos, los datos los extrae el niño de su memoria, de la observación, de la lectura y de la comunicación; el pensador ha de disponer de recursos y estar habituado a revisar sus experiencias pasadas para ver lo que le ofrecen. En este sentido, observamos que en las escuelas abusan de la acumulación informativa, repetible en las actividades o en el examen; ello nos hace pensar que esto no es conocer, es sólo disponer de datos.

c) La tercera fase la constituyen las *ideas*, que son la fase creadora, la previsión de los resultados posibles, la invasión de lo desconocido, un salto hacia el porvenir, una incursión en lo nuevo, una invención. “Ideas son también las sugerencias, las inferencias, los sentidos conjeturados, las suposiciones y explicaciones de ensayo”¹³⁴.

De ser así, la originalidad creadora no se confunde con lo extraordinario y fantástico; la originalidad estriba en la aplicación de lo cotidiano a lo que no se le había ocurrido a los demás; la originalidad es lo nuevo, no los materiales. Así, todo pensamiento es original para quien lo tiene, para quien lo autodescubre, las soluciones no son vendidas por el maestro, las descubre el niño; sólo quien descubre, piensa; lo demás es almacenar.

133. *Ibíd.*, p. 171.

134. *Ibíd.*, p. 173.

En consecuencia, las ideas no pueden ser comunicadas de unas personas a otras; son comunicables los datos, pero no las ideas, que son anticipaciones de soluciones posibles.

d) La cuarta fase es *la aplicación y comprobación*:

Los pensamientos, precisamente como pensamientos, son incompletos. En el caso mejor, son como tentativas; son sugerencias, son indicaciones. Son puntos de vista y métodos para tratar las situaciones de la experiencia. Hasta que se aplican a estas situaciones carecen de pleno sentido y realidad. Sólo la aplicación los comprueba y sólo la comprobación les confiere pleno significado y un sentido de su realidad"¹³⁵.

Para Dewey, el significado lógico y la verdad, son cualidades de algunas proposiciones o de juicios que implican un sujeto lógico y un predicado lógico. De las proposiciones con significado, algunas son verdaderas y otras falsas; todas las proposiciones verdaderas tienen un significado lógico, pero no lo contrario. El significado es aquello que permite decirse real a una proposición. Para que una proposición sea lógica, ha de ser definible en términos objetivos. Tal como se ha visto, nuestro ilustre profesor asienta un principio revolucionario en epistemología, al oponerse a las soluciones históricas sobre el conocimiento humano, que, a su parecer, han incurrido en el error de considerar la actividad del pensamiento como distinta, separada y aun opuesta a la acción práctica. De tal manera que epistemológicamente partimos del carácter contingente (incierto) del mundo, pero sólo mediante una continua búsqueda experimental podremos alcanzar la sabiduría de la vida y el éxito, a fin de dominar con nuestra acción lo incierto de las cosas.

135. *Ibíd.*, p. 173.

Así, nuestro apego al pensamiento Deweyano, se pone de manifiesto en la epistemología al abordar el *instrumentalismo*, considerando que el conocimiento es literalmente algo que hacemos, porque se trata de un análisis fundamentalmente físico y activo; quiere decir que las actitudes y métodos, permiten avanzar hacia los hechos y que la experimentación activa es esencial a la verificación, y el pensamiento es un instrumento de acomodación del mundo en el que está insertado el ser humano. De tal manera, las ideas deben su importancia a la instrumentalidad para la organización de la experiencia y del ambiente. En todo caso, una idea es verdadera, si es operativa en la práctica. Siguiendo la perspectiva que aquí adoptamos, hemos abordado el término *experiencia*, dentro del cual puede ser entendida la instrumentalidad del conocimiento. Como hemos señalado anteriormente, la experiencia incluye un elemento activo y otro pasivo, peculiarmente combinados; sin embargo, la mera actividad no constituye la experiencia. En este sentido, sólo podemos hablar de aprendizaje y conocimiento cuando en el niño se ha producido un cambio, gracias a la actividad sobre lo experimentado: el lado activo de la experiencia es un ensayo, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; el lado pasivo es la instrucción, el descubrir las conexiones de las cosas. En consecuencia, la esencia misma del pensamiento humano radica en el descubrimiento de las conexiones de nuestras actividades, esta fase del pensamiento constituye el pensar mismo como una experiencia.

En otras palabras, “el pensar es el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resulten, de modo que ambas lleguen a ser continuas”¹³⁶. El pensar, así, equivale a

136. *Ibidem*, p. 159 y 160.

hacer explícito en nuestra experiencia el elemento inteligible —que puede ser entendido—, y la aventura del pensamiento está en que arrastra el riesgo que supone la invasión de lo desconocido, al entrar en la zona crepuscular de la investigación (efecto de lo que ocurre sobre lo que puede ser, pero que no es todavía).

Por consiguiente, el mismo pensar es una experiencia¹³⁷, como puede deducirse de los rasgos de una experiencia reflexiva: perplejidad, confusión, duda, anticipación por conjeturas, revisión, exploración, análisis. Así, recogemos las conclusiones a que llegó Dewey: “La experiencia misma consiste primariamente en las relaciones activas que existen entre el ser humano y su ambiente natural y social”¹³⁸ y “No puede hacerse dentro del mundo del espíritu, del análisis y la reorganización de los hechos, es menester hacer algo a las cosas y alterar las condiciones; la experiencia es un método filosófico”¹³⁹. Por tanto, entendemos que la experiencia es un método que representa el único acceso al conocimiento; no es el principio del conocimiento, sino el conocimiento mismo. Así, la experiencia genuina es una manifestación de la calidad de la realidad a la que podemos dirigir nuestra atención, aunque no la conozcamos. La realidad es, por consiguiente, el fundamento de la experiencia intelectual. Podemos concluir que el concepto de experiencia implica la denotación por la que el niño o la niña responde a toda curiosidad y le da respuesta; implica igualmente racionalidad y lógica; no es subjetiva, porque se origina en el exterior.

137. *Ibidem*, p. 165.

138. *Ibidem*, p. 291.

139. Dewey, John. “Experience and philosophical method”, en Pai Y. Myers, P.T. (ed.); *Philosophic Problems and Education*, Lippincot Company, Filadelfia y Nueva York, 1967, pp. 12-18.

- *Fomentar la lectura para que se transforme en experiencia.* Cuando hablamos de literatura dentro de la Comunidad de Indagación Creativa (CIC), nos referimos en particular a la narrativa de ficción, y podemos decir que los relatos han funcionado como un impulso para la filosofía. 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. Por ejemplo, los diálogos filosóficos de Platón, entre muchos otros, son discursos que habitan un espacio compartido entre filosofía y literatura, habitado por nombres como Borges, Nietzsche, Proust. Ello nos conduce a admitir de manera general que los relatos hacen algo, educan, cuando transmiten acciones virtuosas dignas de ser emitidas, pueden ayudar a cuestionar creencias infundadas, pueden revelar otros mundos, ayudan a entender el mundo de otros o contribuir a pensar otros mundos posibles.

Así, la narrativa permite configurar la propia experiencia del tiempo; siguiendo a Ricoeur, “el texto es la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos”¹⁴⁰. Es decir, los relatos son mediadores de la propia existencia, somos el relato que hacemos de nosotros mismos. Por su parte, para la hermenéutica de Gadamer, el ser sólo puede ser comprendido lingüísticamente.

Ahora bien, como hemos visto, el Programa de FpN está fuertemente anclado en la narrativa, dado que el currículo propuesto se organiza en torno de novelas que tienen fundamentalmente el mérito de provocar la discusión, siendo la discusión el principal objetivo de las reuniones de la FpN.

140. Paul Ricoeur. La fonction herméneutique de la distanciation. En *Du texte à l'action II* París, du Seuil, 1986, p. 115.

De tal manera que la literatura, desde esta perspectiva, sirvió para conceptualizar o tematizar determinadas cuestiones, con el objetivo de formar ciudadanos democráticos, razonables y tolerantes, y la FpN nos ofrece modelos de tales comportamientos. En este sentido, dice Lipman:

El texto que comienza el proceso de pensar debe ser él mismo un modelo de tal proceso (...) si queremos que los niños o estudiantes de cualquier edad formen una comunidad de investigación, seguramente les ayudará que les mostremos y los dejemos examinar cómo ésta funciona¹⁴¹.

De este modo, vemos que la concepción del texto literario y la lectura del mismo están teñidas de utilidad. Porque aquí, realmente, lo que importa es lo que suscite en términos de pregunta o interrogante. No se trató de literatura *per se*, sino de una pedagogía filosófica con forma literaria. Cabe agregar que los diálogos tienen una ventaja adicional: neutralizan la verdad monolítica que surge de los textos tradicionales.

Desde esta perspectiva, 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 FpN tienen como personajes a niños 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.

141. Lipman, Matthew. *Thinking in Education* (Cambridge, Cambridge University Press, 1991).

3. Funcionan como modelo para los niños reales, que se identifican con los personajes.
4. Permiten tomar distancia de ciertos problemas, objetivarlos al verlos encarnados en otros y pensar en ellos, sin involucrarse personalmente.

Vemos en el punto 1, que se trata de conceptos propios de la filosofía, caracterizados por autores, que son: a) centrales en nuestra experiencia del mundo; b) comunes a la mayoría de las personas y c) controvertidos, es decir, conceptos acerca de los cuales no hay un único punto de vista. Los puntos 2 y 3 indican que la novela filosófica debe producir identificación con los personajes y debe poner a disposición de los estudiantes las herramientas propias de la investigación filosófica. Se espera, de esta manera, que los niños incorporen, a través de este modelo y de la guía de un docente, todas estas herramientas cognitivas. El punto 4 presupone que los niños pueden analizar mejor los problemas, de una manera más imparcial u objetiva, si los problemas no les afectan directamente.

En todo caso, la literatura del programa FpN pone a disposición una idea de filosofía dada por un conjunto de procedimientos que, si bien no se concibe como cerrado, está en principio contenido en las novelas.

En este sentido, surge la pregunta: ¿Qué hace que un texto sea apto para la discusión filosófica? 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.

Ahora bien, avanzando un poco: ¿Qué significa leer? ¿En qué consiste el acto de dar a leer? Podemos estar convencidos ya

de que la lectura no consiste en el desciframiento de un código, sino precisamente en la “construcción de sentido”. Además, distingue entre el mero acto de leer, que puede ser casi mecánico, y la experiencia de la lectura, experiencia transformadora, “aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí”¹⁴². Así, la experiencia se dio en la forma de un acontecimiento, no se pudo prever, ocurrió, no se anticipó, no pudo ser controlada por el docente, aunque logró propiciarla de distintas maneras. La lectura así entendida no puede servir simplemente a la utilidad anteriormente señalada: desciframiento de un código. “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”¹⁴³. En este sentido, Pennac, al describir la iniciación del niño en la lectura, a la fascinación de los relatos, expresa: “Se ha convertido en su ángel recíproco: un lector. Sin él, su mundo no existía. Sin ellos, él quedaba preso en la espesura del suyo. Así descubriría la virtud paradójica de la lectura que consiste en abstraernos del mundo para hallarle un sentido”¹⁴⁴. Sin duda, la ficción da un nuevo lugar desde dónde mirar el mundo, abre un espacio que antes no estaba y un espacio desconocido.

En esta perspectiva, asumimos que la literatura se transforma en experiencia, experiencia de lectura, de sentido, del niño que se olvida de sí para dar vida a la obra, suponiendo el sentido de su mundo para ingresar en otro. Ahora bien, lo que se trata de resaltar aquí es que el texto no se cerró, no se agotó, abrió cada vez un espacio de sentido. La modalidad de la lectura para la práctica de filosofar fue colectiva: a ella

142. Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996, p. 64.

143. Ob. cit. p. 32.

144. Daniel Pennac. *Como una novela*, Bogotá: Norma, 1994, p. 17.

asistieron todos los integrantes del grupo en igualdad de condiciones, lo que permitió a su vez construir ese espacio de lectura y de diálogo que es la comunidad de indagación, porque el texto no fue aprendido, no hubo una preparación previa, no se aprendió de memoria, sino que simplemente logró suscitar una inquietud y todos pudieron ser motivados por el texto a preguntar. Por otra parte, todos los integrantes leyeron, todas las voces intervinieron en la lectura, para generar una discusión. Se leyó en voz alta, que consistió en un ejercicio colectivo, con un grupo en devenir hacia una Comunidad de Investigación Creativa, que leyó para hacer hablar al texto: la lectura congregó, pero para ir más allá; por su parte, el docente-investigador entendió que es una voz que hay que escuchar. Así se pasó por la lectura hacia otra cosa; hacia el diálogo; de allí, se pasa a otra cosa, hacia la producción de un dibujo como sistema de representación del lenguaje plástico, como la representación gráfica de la construcción activa y creativa del mundo del niño(a).

Ahora bien, surge una reflexión que nos hace reconocer que tendemos a pensar sobre las buenas discusiones, como si dependieran en gran parte del azar y agradecemos la buena suerte que nos trae un buen diálogo en el aula. Simultáneamente asumimos que no lo podemos promover.

Sin embargo, ahora sabemos que esto es un error. Definitivamente, se pueden promover las buenas discusiones y también las buenas discusiones filosóficas. Pero primero necesitamos saber cómo distinguir las discusiones de las buenas discusiones y además saber qué es lo distintivo de las discusiones filosóficas.

Es importante destacar que una buena discusión no se da necesariamente sólo porque muchos participantes estén ha-

blando y expresando sus ideas. Ni puedo decir, con satisfacción, que tuve una buena discusión porque unos cuantos participantes se enfrentaron entre sí.

Una buena discusión ocurre en cualquier área, cuando el resultado final marca un progreso definitivo comparado con las condiciones que existían cuando comenzó. Quizá es un progreso en comprensión; quizá es un progreso al haber alcanzado algún tipo de consenso; quizá es progreso simplemente porque se formuló un problema, pero en cualquiera de los casos hay un sentido de movimiento hacia adelante que se percibe. Algo se logró; un producto de grupo se ha alcanzado¹⁴⁵.

Resulta claro, entonces, que un grupo de niños(as) pudieron ofrecer pruebas acerca de sus creencias; aunque muy bien podrían estar viviendo en diferentes universos, se relacionaron. Sin embargo, una mera discusión puede ser el abono en el que puede brotar una buena discusión, del mismo modo que una buena discusión acerca de cualquier tema puede ser el abono del que brote una discusión filosófica. La cuestión es que podemos decir qué es una buena discusión, a partir de lo que surge conforme va progresando la discusión.

Tenemos, pues, que una mera discusión se caracteriza porque es lineal y episódica, como una novela picaresca en la cual hay una serie de episodios colocados uno después del otro, pero a partir de los cuales nunca se construye nada. Contrariamente, una buena discusión es acumulativa; cada contribución es, en efecto, una línea de fuerza o una proyección que converge con las otras y es orquestada con ellas. Realmente, el que haya completo acuerdo o desacuerdo al

145. Justus Buchler, "What is a Discussion?", *Journal of General Education*, VIII, no. 1 oct. 1954. 7-17.

cierre del episodio tiene poca importancia; lo que importa es que las contribuciones de cada participante se relacionan y se refuerzan unas a otras, conforme cada participante aprende a partir de lo que los otros han dicho y también aprende, por supuesto, de sus propias contribuciones¹⁴⁶.

Ahora bien, en educación se habla mucho de diálogo en estos días y pocos se atreven a dudar de su importancia. ¿Qué significa ese diálogo? ¿Cómo es entendido? En este sentido, vemos que la concepción del diálogo de Lipman está muy influenciada por lo que Buber caracterizó como diálogo genuino y llamó genuina a aquella forma dialógica en extensión, en la que cada una de los participantes tiene en cuenta a los otros como un ser único y presente y establece con ellos relaciones mutuamente significativas y activas¹⁴⁷.

Por consiguiente, la Comunidad de Indagación Creativa pretendió 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, porque no se trató simplemente de un procedimiento didáctico, sino de una forma de investigación filosófica.

Por su parte, 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 lo separa del diálogo. Buber también distingue el diálogo del debate (que tiene carácter impersonal), la charla amistosa (los interlocutores

146. Matthew Lipman, A. M. Sharp y F. S. Oscayan. *La filosofía en el aula. Proyecto didáctico Quirón*. (3a ed.) Madrid: Ediciones de la Torre, 2002, p. 206.

147. Waksman Vera y Kohan Walter. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. México: Ediciones Novedades Educativas, 2005, p. 24.

se consideran a sí mismos como algo absoluto y al otro como algo relativo y cuestionable)¹⁴⁸.

Como hemos visto, la conversación es una relación recíproca y su carácter principal es no tener propósito o finalidad alguna. No puede ser guiada y la dirección que toma esta dada 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 regida por reglas del razonamiento lógico. De tal manera, una inferencia, una distinción o un contraejemplo pueden cambiar y modificar la dirección de ese camino.

Asimismo, Lipman considera al diálogo como una forma de investigación —no así a la conversación— y como tal, debe responder al principio socrático-perciano¹⁴⁹ de seguir la investigación adonde ésta lleve. 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 otro¹⁵⁰. En este propósito, se consideró que los niños deben ejercitarse en la discusión de los conceptos que ellos toman en serio; contrariamente, hacerles discutir temas que no le interesan les priva del intrínseco placer de llegar a educarse y proporciona a la sociedad futuros ciudadanos que ni discuten sobre lo que les interesa, ni les importa aquello sobre lo que discuten.

Siguiendo esta línea de pensamiento, algunos seguidores de Lipman, particularmente en Brasil, han destacado semejan-

148. *Ibíd.*, p.24

149. Sócrates subrayaba el continuo ejercicio de la investigación filosófica, siguiendo el razonamiento hasta donde nos lleve (confiado en que nos lleve a donde nos lleve, allí se encontrará la sabiduría), no a la violencia y el sonido de las armaduras de las batallas dialécticas, donde el interés no estaba en la verdad, sino en la victoria.

150. *Ibíd.*, p. 25.

za 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 experiencia 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. En conclusión, 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 la palabra *diálogo*. Pero, además de compartir esta idea, podría decirse que tanto Freire como 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 docente-estudiante; la falta de sentido dominante, tanto por el docente cuanto para el estudiante, en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el cuestionamiento de la importancia puesta en la trasmisión de contenidos y la insistencia en la necesidad de la investigación problematizadora en las aulas.

Otra expresión a considerar es el pensamiento crítico. Para Lipman, ésta es una forma de pensar sensible al contexto, autocorrectiva, que sigue criterios y que tiene como objetivo producir juicios. Como vemos, son criterios formales, que presuponen los valores de la democracia.

En todo caso, lo más importante es comprender lo que esas palabras significan y el sentido que ellas tienen en cada contexto.

Estrategias del diálogo. Resulta claro que la filosofía es una disciplina que toma en consideración formas alternas de actuar, crear y hablar. Para descubrir estas alternativas, los filósofos evalúan y examinan constantemente sus propias presuposiciones, cuestionan lo que otras personas normalmente dan por sentado y especulan imaginativamente sobre marcos de referencia cada vez mas amplios. Estas actividades en las que participan los filósofos son el resultado de su preparación filosófica.

Podemos decir, entonces, que la educación filosófica tiene más éxito cuando alienta y permite a las personas involucrarse en el cuestionamiento crítico y en la reflexión inventiva. Dada esta conducta filosófica como nuestro objetivo educativo, las condiciones que satisfacen estas exigencias incluye un docente provocativo, inquisitivo, impaciente con el pensamiento descuidado y un grupo de niños deseosos de implicarse en un diálogo, que los reta a pensar y a producir ideas.

Ahora bien, en la naturaleza misma de la filosofía está implícita la metodología a través de la cual puede enseñarse mejor el cuestionamiento y el diálogo. La metodología de alentar a los niños a filosofar apareció con claridad en el énfasis que dispuse en el descubrimiento de los textos narrativos. En este sentido, el docente es una figura de árbitro en el proceso de discusión. Pero, además de ser un árbitro, debe ser visto como un facilitador cuya tarea es estimular a los niños a que razonen acerca de sus propios problemas a través de las discusiones en el aula.

En el preescolar, o en el kindergarten como lo llamó Fröebel, las discusiones filosóficas se desarrollaron a partir de muchas de las preguntas de los niños(as) sobre el significado de algu-

na idea. Sin embargo, según mi experiencia, va a depender del docente aprovechar estas oportunidades y usarlas como un punto de partida para la exploración filosófica. Por ejemplo, si un niño quiere saber el significado de la palabra “normas” o de la palabra “comunidad”, el docente puede tomar cualquiera de ellas como punto de partida para conseguir tantos puntos de vista como niños(as) hayan en la clase, ofreciéndoles puntos de vista adicionales que hayan sido desarrollados por filósofos, examinando las consecuencias de mantener un punto de vista u otro, y clarificando el significado de las presuposiciones de los diferentes puntos de vista.

Desde esta perspectiva, una buena clase es, por lo general, aquella en que los niños se involucran en una animada discusión, que trata de una u otra narrativa, aunque la discusión pueda alejarse del tema inicial. Lo importante es que dichas discusiones sean capaces de provocar impactos duraderos en los niños. Por ello, la cantidad de información o conocimiento que los niños adquieran es menos importante para su educación filosófica, que el desarrollo de su juicio intelectual; es menos importante el que los niños aprendan ciertos datos, que el que aprendan a pensar de manera efectiva. Esto marca la diferencia en los modos de pensar en los niños, y por pequeña que sea, puede modificar todos sus procesos de pensamiento.

Por ejemplo, el descubrimiento de que las apariencias pueden engañar, puede cambiar por completo la vida de un niño(a).

- *Fomentar el pensamiento creativo.*

*“Todas las imágenes del mundo tienen espacio
en la expresión creativa de un dibujo infantil
y al contemplarlo se experimenta más placer que a la vista viviente”.*

La autora

El pensamiento es algo dinámico y complejo; dinámico porque está en continua transformación y complejo porque en él pueden distinguirse varias dimensiones, como la creativa entre otras; permite al niño(a) ir más allá de lo dado y comprender mejor los significados que se encuentran en su propia experiencia. Ciertamente, ayudar a los niños a crecer significa diseñar desafíos apropiados, tomando en cuenta que no es suficiente limitarse como docente a desafiar exclusivamente su capacidad lógica, aunque es obvio que ese desarrollo es necesario; su crecimiento depende también de que estimulemos su creatividad y su inventiva.

¿Por qué la creatividad? Empezaremos por decir que las relaciones entre filosofía y educación, en el Programa de FpN, son múltiples. Por un lado, se adopta un cierto tipo de pedagogía para poner la filosofía al alcance de los niños(as). Pero no se trata de apoyar una didáctica o contenidos pensados independientemente de ella. La visión de la filosofía sostenida por Lipman requiere de una postura pedagógica particular.

En este sentido, vemos que en la concepción misma del programa y de sus materiales, filosofía y educación están estrechamente vinculadas. Por tal razón, creemos que en su puesta en práctica en las aulas, la pretensión es que lo producido en filosofía trascienda la hora específica de trabajo y se proyecte transversalmente hacia las otras áreas, como por ejemplo al área artística centrada en el dibujo como sistema de representación. De modo que, en este planteo, no sólo la filosofía es atravesada por una determinada perspectiva educativa, sino que la educación es atravesada por una determinada perspectiva filosófica.

Como hemos visto, en nuestro recorrido por el Programa de FpN hay nociones como: “búsqueda”, “cuestionamiento”,

“diálogo”, “democracia”, “autonomía”, “curiosidad”, “comunidad de investigación”, “pensamiento crítico”, “creatividad”, entre otras, que sería muy difícil determinar si pertenecen al ámbito de la filosofía o de la educación. Justamente, lo que esta dificultad pone en evidencia es que el vínculo que se da entre ambas disciplinas en FpN no es el de una simple superposición o el de un paralelismo ocasional. Así, FpN es un programa de filosofía tanto como un programa de educación.

Dentro de la comunidad de indagación se debe permitir a los niños ser creativos, es decir, que debemos superar los esquemas tradicionales, esa imagen del escolar repetitivo e instrumental, donde los niños(as) son agentes pasivos de la actividad de aprendizaje; que aunque tienen capacidad para reproducir lo que se les enseña, no son capaces de recrear el mundo desde sus experiencias personales. Desde un filosofar con los niños, intenté replantear toda concepción positivista del aprendizaje, dejando plena libertad a los niños y niñas para ir en búsqueda de nuevas interpretaciones. Desde esta perspectiva, me resuenan las palabras de Bornstein:

La creatividad supone, por tanto, no sólo el desarrollo de una capacidad de expresión y de pensamiento libre, autónomo, independiente, de una actitud innovadora y de ruptura con lo dado, con los moldes y estructuras existentes, sino que, más que rechazo de todo molde y sistema, se trata de cambio y renovación en la ruptura. No es el abandono de toda estructura, no es la caída en el caos absoluto y en la ausencia de toda norma, regla o medida, sino que es la búsqueda de nuevas interpretaciones¹⁵¹.

151. Lago Bornstein, Juan Carlos. *Redescribiendo la comunidad de investigación. (Pensamiento complejo y exclusión social)*. Madrid: Ediciones de La Torre, 2006, p. 95.

Esta línea de pensamiento y desde mi transitar educativo del día a día, me permite ahora ir en búsqueda de nuevas interpretaciones, me permite decir que escuchar a los niños y niñas me sorprende y me siguen sorprendiendo cada vez que estoy con ellos, y constato cómo disfrutan de su propio pensamiento y cómo buscan la manera de comprender esa misteriosa capacidad humana.

Evidentemente, los niños pequeños no saben de la relación entre pensamiento y lenguaje, ni saben que imaginar es una habilidad de pensamiento y que razonando analógicamente pueden expresar su percepción del mundo. Es probable que tampoco sepan que imaginar y razonar analógicamente son habilidades fundamentales en el desarrollo del pensamiento creativo. Lo que sí saben es que algo invisible ocurre dentro de ellos mismos y que ese algo es el pensamiento que en algún momento pueden expresar a través del lenguaje.

De la misma manera, nuestros niños(as) de educación inicial no tienen que saber estas cosas, ni los nombres de las habilidades de pensamiento. Los docentes, sí; nosotros tenemos que saber cómo piensan nuestros niños y niñas y cómo podemos ayudarlos a pensar de manera creativa. Y, para eso, hace falta conocer esas habilidades, saber nombrarlas, distinguir las, conceptualizarlas, además de conocer las estrategias para desarrollarlas.

Sabemos que el pensamiento creativo se caracteriza por la flexibilidad, la originalidad, la fluidez y la elaboración. Es decir, un pensamiento es más creativo a medida que es más flexible, fluido, original y entonces, es capaz de elaborar todo aquello que procesa. Y para nosotros, una manera de desarrollar esas características, es estimulando las habilidades del pensamiento a través del uso de diferentes recursos,

como el dibujo desde la narrativa, entre otros. Con ello, en ningún momento queremos reforzar una visión reduccionista del pensamiento.

Lo anterior nos lleva a destacar el valor de la comunicación materializada, a través de diversos lenguajes, como factor clave en el desarrollo de la creatividad humana: el lenguaje organiza la expresión para hacerla aprehensible. Pero el área del arte se centra en la expresión y profundiza en el uso y conocimiento de lenguajes de diversa naturaleza, que configuran, cada uno en su especialidad, sus propios signos; sonidos en el tiempo: música; palabras y textos: lenguaje oral y escrito; imagen: formas y cualidades en el espacio virtual o real; expresión corporal: el gesto, la danza y el teatro. Así, a través de cada lenguaje, una misma realidad toma forma expresada en la peculiaridad que le es propia.

Mi experiencia en el ámbito del arte y en el escenario de la educación infantil me permite decir que la expresión del arte es una de las áreas que debe potenciarse especialmente para responder a la necesidad biológica que tienen los niños(as), de representar grafismos y figuras y de utilizar los diversos sistemas de representación del lenguaje visual para comunicarse, desarrollar su inteligencia y su capacidad expresiva creadora.

Desde esta perspectiva, retomamos a Lipman para asumir que el pensamiento, es: “algo dinámico y complejo. Dinámico porque está en continua transformación y complejo porque en él pueden distinguirse varias dimensiones: la crítica, la creativa y la ética... la dimensión creativa es aquella que nos permite ir más allá de lo dado”¹⁵².

152. Gustavo Santiago. *Filosofía con los más pequeños. La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2002, pp.19-20.

Por su parte, el dibujo, como sistema de representación del lenguaje plástico, es una herramienta instrumental de primer orden para comprender y aprehender la forma, ya sea a partir de la globalización o a partir de los propios contenidos del área curricular. Permite al niño conocer, observar, relacionar, analizar, descubrir desde distintos puntos de vista.

Es decir, le permite asumir la comprensión de las formas por el hecho, además, de saber traducirlas mediante determinadas operaciones mentales a un lenguaje plasmado sobre un soporte, cuyo formato se caracteriza por dos dimensiones. Por otra parte, y con la misma importancia de la vertiente anterior, el dibujo permite imaginar y crear realidades posibles e imposibles, visualizar las ideas del pensamiento visual, de la visión interior, subjetiva, propia de cada niño(a).

Dibujar para comprender. Aunque el proceso sea lo más emocionante para el niño, observar el resultado despierta curiosidad. Al placer motor se le suma el placer de mirar y entonces la percepción del suceso cambia, deja de sentirse como parte de él mismo para, desde la toma de distancia, reconocer con sorpresa que, actuar sobre la materia la transforma. Así, a través del dibujo que ha creado, el niño y la niña lee e interpreta el mundo de una manera diferente:

Mediante el dibujo, el niño posee capacidad para iniciar y mantener un pensamiento original y autónomo que genera un juego, utilizando el gesto, el peso, el movimiento, la duración, la velocidad, la amplitud, el ritmo, el acento, la cadencia... Es decir, los componentes organizados de una representación compleja de la realidad¹⁵³.

153. Matthews, J. *El arte de la infancia y la adolescencia. La construcción del significado*. Barcelona: Paidós, 2002.

De este modo, lo significativo de la representación gráfica es la construcción activa y creativa del mundo, y por *representaciones* hay que entender no sólo las imágenes figurativas que el adulto puede comprender fácilmente. Porque representar no es sólo dibujar una casa o un auto con todos los elementos necesarios: el niño representa más allá de lo que el adulto comprende, cuando ve fácilmente en el dibujo rasgos reconocibles.

En esta forma de representar, los movimientos corporales que el niño(a) hace durante el proceso y los productos gráficos que se observan como resultado de la propuesta, son las estructuras de trayectorias ascendentes y descendentes, los movimientos a lo largo de ejes verticales y horizontales, los movimientos rotatorios y vuelos en curva y arco, los puntos del espacio, incluyendo puntos agrupados o esparcidos, los puntos seriados, los principios y finales de las líneas. Estas pautas dinámicas de acción forman los inicios de comprensiones sobre el movimiento, la situación y los cambios de posición en los diferentes espacios donde son contenidos las acciones.

En este sentido, en la actividad realizada por los niños (momento creativo) pudimos permitir, observar y registrar estas acciones espontáneas de los niños; pero también se pueden propiciar, para que no sólo surjan del azar, sino porque se hayan creado unas condiciones indicadas para que sucedan. El placer y la satisfacción estuvo en la novedad, en desencadenar una acción que pueda continuarse y en el disfrute compartido, entre todos los niños integrantes de la CIC, y el sentirse acompañado por la atención y la actitud de interacción del docente-investigador. Pude observar que el acercamiento de unos niños a la actividad fue de inmediato, mientras que otros necesitaron tomarse su tiempo.

Finalmente, el dibujo, en su carácter de sistema simbólico compartido, de manifestación cultural, puede cumplir una función socializadora, de relación con los iguales. Vimos que al dibujar los mismos personajes de una lectura narrativa, los niños están creando vínculos, se están reconociendo como pertenecientes a una comunidad, de una comunidad de indagación, de la Comunidad de Indagación Creativa.

Desde el punto de vista de la creatividad, pudimos observar que la variedad en la temática de las lecturas narrativas, pueden ayudar en gran medida a desarrollar la imaginación, la creatividad, la inventiva. Siempre que esto sea así, el dibujo se enriquecerá con nuevos códigos gráficos y entonces podemos apostar que la creatividad y el desarrollo infantil se beneficiarán de ello y no se reduce a una mera repetición de un esquema aprendido.

En esta línea de pensamiento, surge en este momento la pregunta: ¿Cuáles fueron los procedimientos que me permiten afirmar que he conformado una comunidad de indagación, que responde al modo de ser de la realidad misma, que reflejó a través de la práctica la constitución de la misma realidad? Interrogante que se responde en el desarrollo de esta no tan fácil y hermosa aventura.

Esta aventura comunitaria me permitió la reflexión de una realidad; esta afirmación me remitió en primer lugar a Peirce, quien sostiene una concepción dialéctica del conocimiento, por la cual el hombre transita de la duda a la creencia de manera permanente y la duda se resuelve cuando se logra establecer una creencia, que se considera verdadera. Este planteamiento remite a la creación de un espacio vivencial de una comunidad de indagación creativa a través de un ensayo pedagógico.

En este sentido, puedo decir que el paso de mi incertidumbre — que implicó un cambio, otra mirada, una manera diferente de hacer las cosas, una manera diferente de ver el mundo — a la creencia verdadera no es algo individual o subjetivo, sencillamente porque influyó en todos los integrantes de una comunidad, más allá de sus particularidades. Éste es, para Peirce, el método de la ciencia, el único capaz de distinguir entre una ciencia verdadera y una errónea, capaz de distinguir o abrir espacio entre ficción y realidad:

... lo real, pues, es aquello a lo que, más pronto o más tarde, aboca la información y el razonamiento, y que en consecuencia es independiente de los anteojos tuyos y míos. Por lo tanto, el auténtico origen del concepto de realidad muestra que el mismo implica esencialmente la noción de comunidad, sin límites definidos, y susceptibles de un crecimiento definido de conocimiento. Y así, aquellas dos series de cognición, la real y la irreal, constan de aquellas que la comunidad seguirá siempre afirmando en un tiempo suficientemente futuro; y de aquellas que, bajo las mismas condiciones, seguirá siempre negando¹⁵⁴.

Podemos entender, entonces, que lo comunitario radica en la posibilidad de compartir las creencias, de sostenerlas por un tiempo, de afirmarlas en un tiempo futuro; se trata de una especie de legitimación del conocimiento, que nos asegura no quedar en la ficción o el error, con características estrictamente subjetivas. Así, la comunidad puede funcionar como un filtro al estilo peircineano, que separa el error o ficción de la verdad.

154. C. Sanders Peirce. *El hombre, un signo*. Crítica, Barcelona, 1998, p.118.

Sin embargo, esta misma idea de filtro me permitió presumir, en segundo lugar, y al estilo foucaultiano, que podemos estar ante uno de esos filtros que genera la cultura para asegurar la permanencia de un orden desde el cual nos comprendemos y comprendemos el mundo. “Así existe en toda cultura, entre el uso que pudiéramos llamar los códigos ordenadores y las reflexiones sobre ese orden, una experiencia desnuda del orden y sin modo de ser”¹⁵⁵.

Esta afirmación nos abre hacia los indicios de una sospecha, pero también apertura a la experiencia, como posibilidad de un darse cuenta y dar cuenta de que existen otros modos posibles y que ninguno en sí mismo puede agotar la aspiración de validez. De tal manera, mi experiencia como un darse cuenta, me permitió la indagación de la comunidad y especialmente la consideración de ésta como un supuesto o algo dado sin más, del cual partimos para legitimar las prácticas de indagación. La pregunta se dirige entonces a la comunidad misma en tanto quién, y la respuesta que surge es un “nosotros” que sostiene el ejercicio de la indagación. Ello nos exige un marco social, cultural, histórico; en suma, una contextualización que dé cuenta de lo concreto de ese “nosotros”; pues cada cultura y cada época esboza un sentido y un modo de ser y de entenderse, que realmente es lo que constituye la expresión de la particularidad de esa situación. Al respecto, Larrosa señala que:

... la idea de lo que es ser persona, o un yo, o un sujeto es histórica y culturalmente contingente aunque a nosotros, nativos de una determinada cultura y constituidos en ella, nos parezca eviden-

155. Michel Foucault. *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI, México, 1968, p. 6.

te y casi natural ese modo tan peculiar de entendernos a nosotros mismos¹⁵⁶.

Así, cada comunidad, cada “nosotros” que emprende la indagación se constituye desde la empiricidad, es decir, desde la experiencia.

Este punto de partida me preparó para abrirme al mundo, para el reconocimiento de otros nosotros, de otras comunidades, de nuestra diversidad y particularidad, con la propia valoración para poder valorar al otro, como horizonte para el pensar y considerar la experiencia como asunto activo-pasivo no primariamente cognoscitiva, cuyo valor se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce.

La Comunidad de Indagación Creativa

Este preámbulo me permite desplegar los procedimientos que utilicé para conformar una comunidad de indagación, como parte del programa de FpN de Lipman, a través de un ensayo pedagógico y dar respuesta a la interrogante expuesta anteriormente.

Precisamente, a través de la transformación del ambiente escolar descubrí grandes variantes en lo que respecta al aprendizaje de los niños(as) en forma holística, porque no sólo se tomaron en cuenta los contenidos educativos del programa; sino también aquellos aspectos fundamentales de la personalidad del niño y la niña, que requieren de un estímulo permanente, a saber: su espontaneidad para hablar, su naturalidad al expresar sus sentimientos, su interés en descubrir el mundo, la curiosidad por indagar cada vez más sobre aque-

156. Jorge Larrosa. “Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”. En Larrosa, Jorge (Ed). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta, Madrid, 1995, p. 265.

llo que lo sorprende y asombra, su manera de ver el mundo de manera diferente y, además, características no menos importantes como la timidez, el miedo escénico, entre otras.

En este sentido, vale decir que la conformación de la Comunidad de Indagación Creativa permitió establecer las condiciones afectivas y cognitivas para liberar y descubrir la diversidad en cada uno de los niños(as), como su individualidad, lo que pueden ser como personas autónomas en sus pensamientos, como amigos, como lectores, como seres críticos y creativos.

A partir del programa de FpN, me propuse hacer filosofar en el nivel preescolar, pero ese acercamiento no fue de manera ingenua, porque fue necesario como docente-investigadora tener una perspectiva crítica sobre el material con el que se trabajó, conocer sus limitaciones y posibilidades. El hecho de que el programa FpN está anclado en la narrativa, me indujo a realizar un recorrido minucioso por diferentes editoriales y espacios especializados, en busca de textos na-



Textos narrativos pueden ser trabajados filosóficamente con niños.

rrativos (cuentos) posibles y significativos que pudiesen ser trabajados filosóficamente con niños.

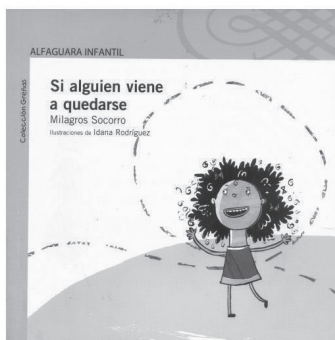
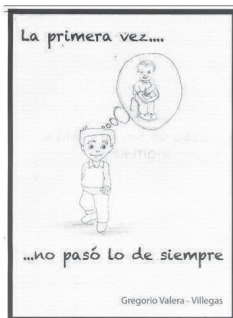
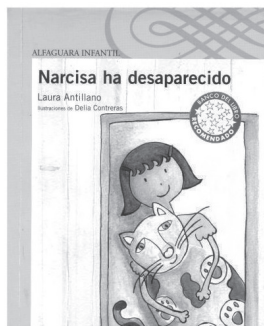
No pretendemos dar una secuencia de textos ni sugerir textos de lectura obligatoria. Se trata meramente de ideas, sugerencias y preferencias personales. Por lo demás, se dispuso de varios textos de autoría venezolana —a diferencia de los recursos propuestos por Lipman— que reunieron los tres dominios de aceptabilidad para una narrativa:

1. Literalmente aceptable: para ser trabajados satisfactoriamente e incluso artísticamente.
2. Psicológicamente aceptable: sensibles a la edad del grupo de los niños, sin subestimarlos.
3. Intelectualmente aceptable: los textos deben presentar los temas de la filosofía de forma problematizadora e intrigante.

Además, de ello, valoramos que sus personajes, relatos y nombres sirvieran para hacer pensar, para abrir un enigma, para sugerir un encuentro, para establecer una analogía, para disponer una idea, para buscar la verdad; también, para revelar otros mundos, ayudar a entender el mundo de otros y contribuir a pensar otros mundos posibles y, en definitiva, que suscitaran la experiencia de un filosofar. O del modo que Ricoeur hace de la literatura un medio para la experiencia de sí mismo.

Las obras seleccionadas

Para este propósito se seleccionaron cinco textos narrativos, con la intención de suscitar cuestiones que puedan ser debatidas en la Comunidad de Indagación Creativa (CIC). A ilustrar:



Cuerpo de lectura seleccionado para la ejecución del ensayo pedagógico. “Mediadores de una experiencia narrativa”.

Un pasito... y otro pasito, del talentoso artista norteamericano Tomie de Paula. Este material fue adaptado al programa FpN de Lipman, ya que aborda conceptos sobre los que se realizarán conceptos filosóficos como: ¿Qué es un amigo? ¿Cómo me doy cuenta de que alguien me ama? ¿Cómo, en momentos de dificultad, puedo ayudar a los que me aman?

Manuel y Juan, en blanco y negro, de Ximena Meléndez, colombiana, aborda conceptos sobre los que se realizarán los conceptos filosóficos, como: el valor de la amistad y el esfuerzo compartido.

Es un texto donde los niños(as), de la mano de los personajes, descubren el inmenso valor de la amistad y del esfuerzo compartido.

Narcisa ha desaparecido es un cuento de Laura Antillano, venezolana. Antillano es licenciada en Letras, profesora jubilada de la Universidad de Carabobo, cuentista, novelista, ensayista, articulista, poetisa, titiritera, crítica literaria, guionista de cine y televisión, productora radiofónica y promotora cultural. Preside la Fundación La Letra Voladora y produce el programa radial “La Palmera Luminosa”.

Este texto narrativo aborda conceptos filosóficos, como: la convivencia posible entre niños y animales; el concepto valor de ayuda, pero que algunas veces es ignorada cuando se trata de niños; la amistad; el sentimiento de tristeza cuando perdemos algo o a alguien que queremos mucho.

La primera vez no pasó lo de siempre, de Gregorio Valera-Villegas: profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y de la Universidad Simón Rodríguez. Realizó estudios de Filosofía y de doctorado en Filosofía de la Educación en la UCV.

Este texto narrativo aborda conceptos filosóficos, como: las experiencias vividas por dos niños en su primer día en la escuela. Es una narrativa donde los niños y niñas, de la mano de los personajes, descubren el inmenso valor de la familia y del ambiente escolar. Descubren el valor de las primeras nociones: la vida va más allá del espacio de su hogar y de su mundo familiar.

Si alguien viene a quedarse, de Milagros Socorro, destacada periodista venezolana, facilitadora de talleres de escritura creativa, maestra de periodismo, columnista de opinión y

también escritora desde hace más tiempo del que se pueda sospechar, encara la narrativa de ficción en formato novela por primera vez, luego de sus incursiones por los predios del relato.

En su texto narrativo se abordaron conceptos sobre el que se realizarán los conceptos filosóficos, como: la actitud de los niños(as) con los animales. Es un cuento donde los niños(as), de la mano de los personajes, descubren el valor de la convivencia posible entre niños(as) y animales, aunque todo depende de qué animales quieran quedarse a vivir contigo.

Al trabajar con estos cinco relatos, desde la primera sesión se vieron las conductas necesarias en los niños(as) para llevar a cabo una comunidad de indagación: que quiere decir realmente escuchar a otra persona, qué es dar una razón, cómo distinguir entre una buena y una inadecuada razón, entre otras.

Así, el ensayo pedagógico lo compone un programa abierto, que se armó y desplegó semanalmente a partir de las temáticas de las narrativas sugeridas por los niños(as) integrantes de la Comunidad de Indagación Creativa (CIC). En total fueron cinco sesiones de 90 minutos aproximadamente cada una y dos actividades previas para la sesión de dramatización. Se atendió la narración y el dibujo como ejes centrales.

Una vez seleccionado cuidadosamente el cuerpo de lecturas por la docente-investigadora, se procedió a jerarquizarlas para ser utilizadas en cada una de la sesiones del ensayo pedagógico, con una doble finalidad: contar con una logística de organización para el trabajo y luego permitirles a los niños y niñas, por cuenta propia, la selección de los contenidos a abordar en las sesiones de lectura viva.

Los contenidos fueron tratados y trabajados con los textos narrativos seleccionados, dado que se trata de una metodología activa y no directiva, en la que los temas no fueron propuestos por el docente-investigador, sino sugeridos por los propios niños y niñas, tras la lectura del texto. De esta manera, se puede decir que no hubo un programa cerrado, sino una amplia oferta de posibles temas, de los cuales unos fueron tratados y otros no, según el interés y la propuesta de los niños y niñas.

Otro aspecto que merece destacarse, al convertir el aula en comunidad de indagación, es que el aprendizaje no se dio únicamente de manera individual sino también colectivo; en otras palabras, cada uno de los niños aprendió de los otros, bien a partir de sus propias ideas, como de las experiencias que experimentó en su relación personal y social, en cualquier momento de su vida (experiencias previas). Retomando a Dewey, podemos decir que justamente en la medida en que se establecen las conexiones entre lo que ocurre a un niño o niña y lo que hace como respuesta y entre lo que hace a su ambiente y lo que éste hace como respuesta, adquieren sentido su acto y las cosas que lo rodean; en otras palabras, aprende a conocerse a sí mismo, al mundo del ser humano y de las cosas.

Mi rol como docente, desde la perspectiva de la comunidad de indagación creativa, fue completamente diferente. Aquí no se trató de reproducir el patrón preestablecido que me convierte en el regulador del conocimiento, de los pensamientos, de los sentimientos, de la conducta y de los procesos de aprendizaje que debemos centralizar en los niños(as), ni de enajenar cualquier idea extraña a lo que verdaderamente pueden ser sus intereses. Estas ideas se

ven plasmadas en las siguientes sesiones del ensayo pedagógico (versión narrativa).

Sesiones del ensayo pedagógico



Actores principales del ensayo pedagógico: niñas y niños cursantes de educación inicial e integrantes de la comunidad de indagación creativa

1.^a SESIÓN

Notas metodológicas (descripción del desarrollo de las actividades):

Procedimientos operativo-metodológicos para la implementación de la Comunidad de Indagación Creativa (CIC), basada en la estrategia del Programa Filosofía para Niños (FpN) de Lipman.

(Jueves 17 de junio de 2010)

Hora: 9.00 a.m. a 10:40 a.m. (aproximadamente)

Lugar: Sala

Actividad previa

Conformación de círculo o ronda: para hacer posible el diálogo cara a cara; esta disposición física intenta, pensando en la nueva relación que se quiso generar con el conocimiento, no determinar un lugar de marcada relevancia para una persona, sino que apunta a una interacción fluida de la comunidad de indagación en su totalidad: entre la docente-investigadora (maestra de FpN) y los 10 niños(as) del III grupo de educación inicial, entre los niños(as) entre sí y además entre la comunidad y los conocimientos que se generan en el aula. De esta manera, los niños y niñas y el docente-investigador tuvieron igualdad de posibilidades de participación.

Metodología de la sesión: si bien la sesión de FpN tiene momentos claramente identificados, la puesta en marcha del programa supone el trabajo previo con contenidos como: aceptación y respeto por el otro, valoración por los aportes del otro, valoración del diálogo para comunicarse, respeto por el turno de hablar, defensa de las propias opiniones ante pares y adultos.

De esta manera, se activó una metodología con la cual se despertaron las vivencias en los niños(as), de una manera creativa y libre con respecto a su construcción y la representación del mundo que los rodea. Se evidenciaron participaciones sin inhibiciones, lo que permitió abrir el campo de los valores de respeto y tolerancia.

Estas actividades previas, necesarias para la puesta en marcha de las sesiones del diálogo filosófico, lograron el respeto de consignas que indican: turno al hablar, momento de preguntar, de responder y dar razones, ya que toda afirmación realizada debe tener una razón lógica; en este caso, fue la docente-investigadora (en lo sucesivo, Maestra de Filosofía para Niños o MFpN), como coordinadora de la sesión, quien estimuló al niño(a) a buscarla. Para establecer estas reglas se utilizó una pelota como recurso.

Actividad inicial: se trata de una actividad para mejorar la disposición (soltura) del grupo de niños y niñas a participar de una producción en común. En este caso, se trata de un ejercicio grupal. Es una actividad breve planificada para disparar la discusión, poner en clima el tema y generar la predisposición a la misma. Luego se retoma en la discusión, para que no resulte incoherente con el resto de la sesión.

Recursos humanos: docente-investigadora (Maestra de Filosofía para Niños, MFpN).

Grupo de niños y niñas: Angélica, David, Raziel, Stephannie, Victoria, Ana Sofía, Diego, Annabella, Alfonso, Marianh.

Mónica (grabación del video).

Recursos materiales: mesas, sillas, cuento o narrativa, cámara de video, cámara fotográfica, grabador, pizarra blanca, marcador para pizarra blanca, una pelota, tarjetas con los nombres escritos de cada niño(a) y materiales para los niños (lápices, borras, sacapuntas con depósito, creyones, hojas blancas, entre otros),

portafolios para organizar las actividades realizadas por los niños(as).



Portafolios individuales para organizar las actividades realizadas en cada sesión por los niños y material dispuesto para la ejecución de la sesión.

Procedimiento: en la mitad del círculo la docente-investigadora ubicó las tarjetas con el nombre de cada niño(a) hacia abajo; luego preguntó al grupo de niños(as) si a alguno le gustaría levantar una tarjeta. Alfonso levantó la tarjeta, se dirigió hacia la docente y se la mostró; ésta la leyó en voz alta. Seguidamente preguntó de quién es la tarjeta y el niño(a) se la entregó a quien correspondía, para luego volver a sentarse. A partir de allí, los niños al tomar la tarjeta, leyeron el nombre escrito en ella. Se realizó sucesivamente hasta completar el círculo de niños(as).



La maestra de Filosofía para Niños y los integrantes de la CIC en la actividad previa.

Actividad previa: niños, niñas y docente-investigadora se dispusieron en ronda para hacer posible el diálogo cara a cara y para no determinar un lugar de marcada relevancia para una persona. Esta actividad, necesaria para la puesta en marcha de cada una de las sesiones, supuso un trabajo con contenidos como la aceptación y respeto por el otro.

Cuando tuvieron sus tarjetas, la MFpN, preguntó: *¿Qué quiere decir nombre?*, sin intentar llevarlos a una respuesta, pero sí para comprobar hasta dónde llega su comprensión en este tema (plan acumulativo).

ANABELLA: — Es algo para llamar (a) las personas.

Otras preguntas formuladas por la MFpN fueron:

MFpN: — ¿Hay alguien más que tenga el mismo nombre que tú?

ALFONSO: — Ninguno.

MFpN: — ¿Puede alguien no tener nombre?

DAVID: — Si alguien no tiene nombre no van a saber quién es; por ejemplo: si Alfonso no tuviera nombre, ¿como lo llamaría?

MFpN: — ¿Entonces, todas las cosas tienen nombre?

DIEGO: — ¡Si! Claro.

La pelota se le arrojó a quien se le concedió la palabra.



Disparador (pieza clave que impulsa el diálogo)

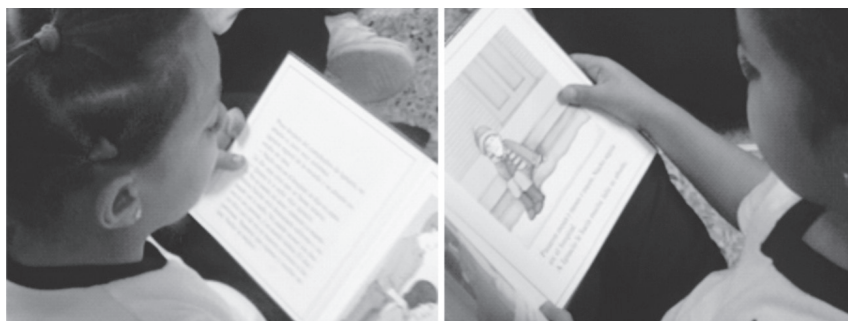
Se trató de la lectura o narración de *Un pasito... y otro pasito*, de Tomie de Paula. Su sueño: él espera que por lo menos uno de sus libros o cuadros “tocará el corazón de algún niño individual y cambiará la vida de ese niño para mejor”.

Un pasito... y otro pasito nos cuenta la encantadora relación entre un niño y su abuelo, y de cómo el amor establecido en ese vínculo permite a cada uno ayudar al otro en circunstancias claves de la vida.

Biografía del autor de la narrativa: Tomie de Paula, cuyo verdadero nombre es Thomas Anthony de Paula, nació el 15 de septiembre de 1934 en Meriden, Connecticut (Estados Unidos), en una familia de italianos e irlandeses. Estudió Bellas Artes en Brooklyn, Nueva York. Ha ilustrado más de 200 libros y gran parte de esa producción acompaña decenas de libros infantiles. Sus obras han sido publicadas en más de quince países.

Recibió numerosos e importantes premios internacionales, como el Caldecott Honor Award. En 1990, fue nominado como ilustrador para el Premio Andersen.

Sinopsis de la narrativa: el mejor amigo de Ignacio es su abuelo: juegan juntos, se echan cuentos, salen a pasear. Pero lo que más le gusta a Ignacio es que el abuelo le cuente cómo le enseñó a caminar: “un pasito... y otro pasito”. Cuando el abuelo regresa a casa después de una larga enfermedad, ya no es el mismo: no se mueve, no habla, no reconoce a nadie. Sin embargo, el niño sabe que el abuelo se recuperará. Consideramos que es un cuento muy emotivo y excepcional.



Los integrantes de la CIC en la actividad de la lectura de la narrativa.

La lectura para el abordaje filosófico se realizó entre todos. Cada uno fue leyendo hasta el próximo punto aparte. El orden de participación fue: David, Angélica, Raziél, Stephanie, Marianh, Alfonso, Diego, Ana Sofía, Annabella, Victoria y la MFpN.

Luego se propuso como estrategia para su desarrollo la realización de una agenda.

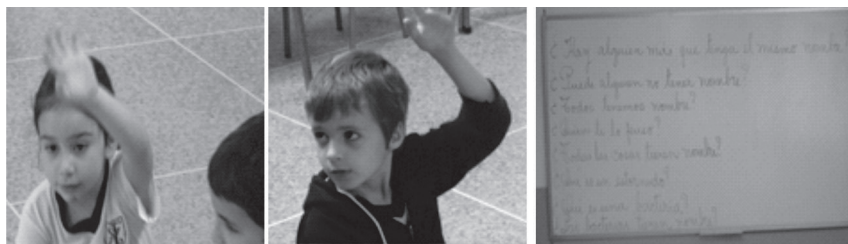
Agenda y discusión filosófica

A continuación de la lectura o narración del cuento, se comenzó a trabajar el diálogo filosófico como momento central

de la sesión. Con la consigna: *¿Todas las cosas tienen nombre?*, tema seleccionado por los niños(as) que se retomó del contenido de la actividad preliminar, se propuso a los participantes de la Comunidad de Indagación Creativa (CIC) la formulación de preguntas, que se consideraron centrales o interesantes y tuvieron que ver con el cuento seleccionado.

1. ¿Todos tenemos nombre? (Alfonso) (Pág.1)
2. ¿Todas las cosas del mundo tienen nombre? (Victoria)
3. ¿Cómo sé que me aman? (Ana Sofía) (Págs. 2-3)
4. ¿Qué es un estornudo? (Angélica) (Pág. 8)
5. ¿Las bacterias tienen nombre? (Raziel)

Estas preguntas las escribió la MFpN en la pizarra, con número y nombre de quien la formuló, señalando de qué lugar del texto surgió (se puso en práctica aquí la capacidad en los niños(as) de preguntarse, de cuestionar, de expresar dudas o formular hipótesis). A continuación, a partir del mismo grupo, se jerarquizaron y seleccionaron las preguntas.



Preguntas formuladas por los niños y niñas (escritas por la MFpN en la pizarra), a continuación de la lectura del cuento o narrativa.

Los niños(as) integrantes de la comunidad de indagación, decidieron comenzar la discusión por: *¿Todas las cosas del mundo tienen nombre?*, que resultó relevante respecto de la narrativa. Luego de esta selección comenzó la verdadera tarea de la comunidad de indagación: “filosofar”. La MFpN

preguntó: *¿Quién quiere comenzar la discusión?* Todos los niños(as) levantaron las manos y se seleccionó a Marianh para comenzar la discusión por la pregunta seleccionada.

Plan de discusión filosófica (filosofar)

Un plan de discusión filosófica consiste en un grupo de preguntas, que generalmente giran en torno de un único concepto, relación o problema. En este caso, la discusión giró en torno al concepto: *¿Todas las cosas tiene nombre?* Las preguntas formaron una serie en la cual cada una se construyó sobre la precedente (plan acumulativo).

El **plan de discusión** (para niños y niñas de la Comunidad de Indagación Creativa (CIC) a propósito del cuento *Un pasito... y otro pasito*, giró en torno al **nombre**.

MFpN: —¿Cuál es tu nombre?

MARIANH: —Marianh

MFpN: —¿Quién te lo puso?

MARIANH: —Mi mamá me dijo que fue mi papá.

MFpN: —¿Todos tenemos nombre?

ALFONSO: —¡Sí! porque si no tienen nombre, no lo podemos conocer.

MFpN: —Un ejemplo.

ALFONSO: —Un ejemplo... Si... Diego no tiene nombre ¿como lo vamos a llamar?

Hasta aquí los niños y niñas respondieron uno por uno cuando recibieron la pelota (elemento que se utilizó como consigna para hablar).

MFpN: —¿Todas las cosas pueden tener nombre?

DAVID: —¡Sí! Todas las cosas tienen nombre. Por ejemplo, si llamamos a una niña como Marianh. Pero si no tiene nombre, cuando la maestra la llama ¿cómo la va a llamar? Niña.

MFpN: —¿Qué es un estornudo?

ANGÉLICA: —Estornudo significa: tienes gripe, tienes tos...

MFpN: —¿Cómo es eso?

ANGÉLICA: —Por ejemplo, la bacteria es un sucio, porque si te metes algo que es sucio en la boca, te puedes enfermar y puedes tener gripe, tos, y te puede dar dengue. Entonces, es mejor que primero te laves las manos y después te metas las manos a la boca.

MFpN: —¿Las bacterias tienen nombre?

ALFONSO: —Sí, porque mi mamá también tiene bacterias... la bacteria que tiene mi mamá es el dolor de barriga.

MFpN: —¿La bacteria que tiene mamá tiene nombre?

ALFONSO: —Sí, sí... tiene nombre, porque se lo puso Dios.

MFpN: —¿Entonces, todas las cosas del mundo tienen nombre?

ALFONSO: —Sí, porque se los puso Dios... Él es nuestro amigo...

MFpN: —¿Qué es un amigo?

ALFONSO: —Amigo es una cosa que se llama amistad, porque cuando te quiere mucho te trae cositas... Amigos, como Ignacio y su abuelo Nacho.

MFpN: —¿Cómo sabes que amas?

ALFONSO: —Ayudando a las personas; en la casa ayudo a mamá, papá, abuelo, abuela, llevándole cosas que necesitan.

MFpN: —Un ejemplo.

ALFONSO: —Si David estuviera enfermo yo lo podía ayudar haciéndole las cosas que me pida, que él no puede hacer.

MFpN: —¿Qué es amistad?

ALFONSO: —Es que la gente comparte, se ayudan; cuando nos pega alguien, nos defiende... Ayudar a mi familia y a mis amigos, cuando están enfermas... llevándoles las cosas que necesitan.

Este grupo de preguntas las contestó el niño o la niña que deseó hacerlo (por turno cuando recibió la consigna de hablar). Dieron ejemplos y razones cuando se solicitaron, tal como se expone.



Plan de discusión filosófica. Los integrantes de la CIC expresaron sus opiniones con libertad.



A tal efecto, el grupo de niños y niñas realizaron su obra de arte, a partir de la lectura del cuento *Un pasito... y otro pasito*. Consistió en un momento creador que se tradujo en una experiencia de fuerza y movimiento.

Actividad conclusiva: vivencias creativas desde la narración

Actividad conclusiva: recuento. Finalmente, cada uno de los integrantes de la comunidad, expresó el significado de su obra de arte, y la expuso para ser vista por todos los miembros de la CIC, como a continuación se especifica:

ALFONSO: —Este dibujo se trata de que Nacho enseñó a caminar a Ignacio, luego que Ignacio aprendió a caminar... juegan a los tacos...

DAVID: —Este dibujo significa que cuando Ignacio era pequeño, Nacho lo enseñó a caminar... y se hicieron los mejores amigos, y cuando la torre se derrumbó por el estornudo de Nacho, Ignacio no se molestaba, porque estaba compartiendo como los mejores amigos... A mí me hubiese gustado tener un abuelo como Nacho, pero a mí me enseñó otras cosas como vestirme, mi abuelo se llama Jorge...

ANGÉLICA: —Aquí Ignacio le esta enseñando a caminar a Nacho... Mi abuelo... no sé cómo se llama; él se fue al cielo cuando yo estaba chiquitica.

RAZIEL: —Aquí cuando estaban compartiendo, y eran los mejores amigos... Yo quiero mucho, mucho, mucho, a mi abuelo Nicolás...

DIEGO: —Aquí es cuando Ignacio pone la torre de tacos... El abuelo lo ayuda a poner el último taco y Nacho estornudó y Ignacio no se molestaba cuando se caía la torre...

STEPHANNIE: —Aquí, es cuando Ignacio y Nacho están compartiendo los tacos y están jugando... Juegan como yo juego como mis amigos... primos...

ANABELLA: —Esta parte es cuando estornudó Nacho...

ANA SOFIA: —Este dibujo lo hice con mucho cariño... como el cariño que se tienen Nacho y Ignacio.

VICTORIA: —Coloreé a un abuelo compartiendo con su nieto.



Recuento: los niños transfirieron el proceso de la discusión filosófica y expresaron verbalmente su experiencia (la grandeza de su arte).

Fases previas de la 2.^a sesión

Dramatización del cuento *Manuel y Juan en blanco y negro*

Primera fase: estudio previo del texto narrativo seleccionado. En esta fase se procuró descubrir los personajes, los hechos más reiterativos en torno a los cuales se focaliza la atención.

Segunda fase: condensación del texto narrativo. En esta fase se procedió a prescindir de los elementos inaccesibles dramáticamente.

Tercera fase: formación de partes. Se determinaron las partes fundamentales de la acción dramática.

Cuarta fase: escenificación. Los fragmentos, llamados *escenas*, expresaron diferentes situaciones, que sirvieron para garantizar el movimiento escénico del desarrollo de la acción. La misma lógica del desarrollo de la acción fue suficiente para conferirle continuidad.

Quinta fase: preparación. Asimismo, antes de iniciar la dramatización fue necesaria una fase de preparación en la que se proporcionó la información, la motivación y el clima necesarios para llevarla a cabo. En este sentido:

1. Se creó un clima de confianza y seguridad, que favoreció la comunicación de procesos intrapersonales en los integrantes de la comunidad y proporcionó el ambiente favorable para llevar a cabo la representación.
2. Fue necesario que los niños(as) que hicieron de actores, tuvieran la información necesaria sobre el contenido y características más relevantes de la situación y estuvieran realmente motivados. Para ello, se prepararon unas carpetas, en las cuales se incluía una copia del cuento, seña-

lando en él, con un resaltador, el diálogo correspondiente a cada personaje y una nota para el representante comunicando la participación de su hijo(a) en la dramatización.

3. Se creó un escenario adecuado para la representación. Para que la distribución favoreciera la atención, se trató de que el escenario fuera lo más parecido posible al contexto real en que tiene lugar la escena que se representó. Fue útil transformar simbólicamente determinados objetos disponibles, para evocar otros objetos relevantes que se encuentran en la situación real.

Sexta fase: pasos metodológicos. Se propuso seguir el siguiente proceso:

1. La MFpN narró con el lenguaje apropiado el cuento elegido, procurando mantener el interés y la atención de los niños(as).
2. Se estableció un diálogo, y siguiendo el orden cronológico del cuento, nos aseguramos de que lo habían comprendido, como por ejemplo: los acontecimientos, quiénes son los personajes, sus características.
3. Posteriormente, entre todos, recordamos los personajes que intervienen en el cuento, y realizamos una lista de los mismos con la finalidad de elegir a los niños(as) que interpretarían a cada uno de los personajes que aparecen. Todos intervinieron. Para repartir los distintos papeles se tuvo en cuenta, por una parte, las preferencias de los niños, y, por otra, las características particulares de cada uno de ellos, con el fin de que no se sintieran desbordados o angustiados con su papel. Finalmente, se llegó a un acuerdo en relación con la distribución de los personajes.



Los niños leen el diálogo correspondiente a su personaje en la obra.



La MFpN y los actores ensayan la obra.

4. Se realizó el guion:

Cuento dramatizado: *Manuel y Juan en blanco y negro.*

Reparto (por orden de intervención):

Narrador..... (MFpN)

Manuel..... (Raziel de Jesús)

Juan..... (Alfonso)

Roberto..... (David)

Acto único: la escena representa la historia de dos niños de condiciones sociales diferentes. Sin embargo, los une un mismo propósito: la música.

2.^a SESIÓN

Notas metodológicas (descripción del desarrollo de las actividades):

Procedimientos operativo-metodológicos para la implementación de la Comunidad de Indagación Creativa (CIC), basada en la estrategia del Programa de Filosofía para Niños (FpN) de Lipman.

(Martes 22 de junio de 2010)

Hora: 10.00 a. m. a 11:40 a. m. (aproximadamente)

Lugar: Sala



El rol de la docente-investigadora (maestra de FpN) fue fundamental para que el ejercicio del diálogo fuera verdaderamente filosófico.

Actividad previa

Conformación de círculo o ronda: para hacer posible el diálogo cara a cara; esta disposición física intenta, pensando en la nueva relación que se quiere generar con el conocimiento, no determinar un lugar de marcada relevancia para una persona, sino apuntar a una interacción fluida de la comunidad de indagación en su totalidad: entre el docente-investigador (maestra de FpN) y los 10 niños(as) del III grupo de educación inicial, entre los niños(as) entre sí y además entre la comunidad y los conocimientos que se generan en el aula. De esta manera, los niños(as) y el docente-investigador, tienen iguales posibilidades de participación.

Metodología de la sesión: si bien la sesión de FpN, tiene momentos claramente identificados, la puesta en marcha del programa supone el trabajo previo con contenidos como: aceptación y respeto por el otro, valoración por los aportes del otro, valoración del diálogo para comunicarse, respeto por el turno de hablar, defensa de las propias opiniones ante pares y adultos.

Estas actividades previas, que se hicieron necesarias para la puesta en marcha de las sesiones del diálogo filosófico, lograron el respeto de consignas que indican: turno al hablar, momento de preguntar, de responder y dar razones, ya que toda afirmación realizada debe tener una razón lógica; en este caso fue el docente-investigador (MFpN) como coordinador de la sesión, quien estimuló al niño(a) a buscarla. Para establecer estas reglas se utilizó una pelota como recurso.

Actividad inicial: se trata de una actividad para mejorar la disposición (soltura) del grupo de niños y niñas a participar de una producción en común. En este caso, se trata de

un ejercicio grupal. Es una actividad breve, planificada para disparar la discusión, poner en clima el tema y generar la predisposición al trabajo. Luego se retoma en la discusión, para que no resulte incoherente con el resto de la sesión.

Recursos humanos: docente-Investigadora o maestra de Filosofía para Niños (MFpN)

Grupo de Niños y Niñas: Angélica, David, Raziél, Stephanie, Victoria, Ana Sofía, Diego Alejandro, Annabella, Alfonso, Marianh.

Mónica (grabación del video)

José Gregorio (Profesor de canto)

Recursos materiales: mesas, sillas, cuento, guion, cámara de video, cámara fotográfica, grabador, pizarra blanca, marcador para pizarra blanca, una pelota, disco compacto de la canción "Un millón de amigos", guitarra, dos pianos (uno real y otro elaborado), materiales para los niños (lápices, borreras, sacapuntas con depósito, creyones, hojas blancas, entre otros), carpetas de manila para el guion de los actores de la obra y portafolios para organizar las actividades realizadas por los niños(as).

Procedimiento: en círculo todos cantamos la canción con el acompañamiento de la guitarra.



En círculo, la MFpN y los integrantes de la CIC cantan la canción *Un millón de amigos*.

Canción: *Un millón de amigos*

Autor: Roberto Carlos

*Yo sólo quiero mirar los campos,
yo sólo quiero cantar mi canto,
pero no quiero cantar solito,
yo quiero un coro de pajaritos.*

*Quiero llevar este canto amigo
a quien lo pudiera necesitar.*

*Yo quiero tener un millón de amigos
y así más fuerte poder cantar (bis)*

*Yo sólo quiero un viento fuerte,
llevar mi barco con rumbo norte,
y en el trayecto voy a pescar
para dividir luego al arribar.*

*Yo quiero crear la paz del futuro,
quiero tener un hogar seguro.*

*Quiero pisar firme,
cantando alto, sonriendo libre...*

Una vez finalizada la actividad del canto, la MFpN pregunta: *¿Qué sintieron al cantar la canción?*

ANGÉLICA: —Me gustó la canción porque era bonita... muy bien hecha... muy bien escrita...

MFpN: —¿De qué trata la canción?

DAVID: —De amigos...

Sin intentar llevarlos a una respuesta, pero sí poder comprobar hasta dónde llega su comprensión en este tema:

MFpN: —Como te sentiste?

ALFONSO: —¡Muy bien!.. Se trataba de amigos... los amigos se ayudan...

(La pelota se le arrojó a quien se le concedió la palabra).



Editorial El Nacional: Serie Literatura Infantil, Brújula Inicial. Esta serie para niños y niñas con edades entre los tres y seis años, ofrece textos literarios que acompañan el desarrollo afectivo y cognitivo de los pequeños. Una oportunidad para iniciarlos en el descubrimiento de las palabras, el valor de los libros y la lectura desde el disfrute de lo imaginativo.

Disparador (pieza clave que impulsa el diálogo)

Es la dramatización del cuento *Manuel y Juan, en blanco y negro*, de Ximena Meléndez, se vieron las conductas necesarias para llevar a cabo una Comunidad de Indagación Creativa,

que quiere decir realmente escuchar a otra persona, qué es dar una razón, cómo distinguir entre una buena y una adecuada razón. También aborda conceptos sobre los que se realizarán los conceptos filosóficos, como: el valor de la amistad y el esfuerzo compartido.

Sinopsis de la narrativa: es un cuento donde los niños y niñas, de la mano de los personajes, descubren el inmenso valor de la amistad y del esfuerzo compartido.

Cuento dramatizado: *Manuel y Juan, en blanco y negro*

Reparto (por orden de intervención):

Narrador.....(MFpN)

Manuel.....(Raziel De Jesús)

Juan.....(Alfonso)

Roberto.....(David)

Acto único: la escena representa la historia de dos niños de condiciones sociales diferentes. Sin embargo, los une un mismo propósito: “la música”; ellos aprenden a complementar sus talentos y unen su esfuerzo para lograr tocar el piano en un gran concierto.

Puesta en escena:

MFpN: —Las teclas blancas de marfil brillaban con los pequeños rayos del sol de una mañana de noviembre.

Era un largo piano de cola, que había sido tallado por las manos maestras del mejor artesano de la región.

“Manuel” comenzaba con su rutina de ejercicios, haciendo escalas tonales y acordes, intentando tocar su pieza ideal.

Pero algo estaba mal, sentía que su melodía estaba incompleta e imperfecta y siempre terminaba con una gran desilusión.

“Manuel” se asoma por la ventana y mira hacia el horizonte sin hallar la solución.

Mientras tanto, en el otro extremo de la ciudad bajo el manto de la noche, a la tenue luz de la vela, “Juan” se divertía sacando notas musicales con las negras teclas de carbón en un rústico piano hecho por su padre, quien era conocido como el más experto minero. Por más que lo intentaba, no lograba los sonidos agudos y vibrantes que él quería, y aunque sus melodías tenían mucho sentimiento, creía que le hacía falta algo a su instrumento.

La temporada pasaba hasta que un día de invierno, Juan caminaba por el parque y oyó el llanto de alguien...

Al acercarse, encuentra a Manuel llorando sin parar.

JUAN: — ¿Qué te pasa?

MANUEL: — Es que no es justo, ¡llevo todo el año esforzándome para hacer una melodía y no lo he logrado!

JUAN: — A mí me pasa lo mismo, por más que lo intento, no logro darle un sonido natural a mi música. Precisamente me dirigía al taller de “Roberto”, pues creo que él puede solucionar mi problema.

MANUEL: — ¿Será que él puede ayudarme a mí también?

JUAN: — ¡Sí, claro, vamos!

MFpN: — Al final de la tarde llegaron a la puerta del taller.

Sólo tres golpes bastaron para que “Roberto”, amablemente, los hiciera pasar.

“Manuel y Juan” le cuentan a Roberto sus historias. “Roberto”, con una sabia sonrisa, les dice rápidamente la solución:

ROBERTO: —El secreto está en la amistad.

MFpN: —Los dos niños se miran y no entienden qué tiene que ver la amistad, con el problema que ellos tienen.

ROBERTO: —Les explico: difícilmente podemos sobrevivir en la soledad y el aislamiento, siempre necesitamos a alguien en quien confiar y con quien compartir los momentos felices y tristes. Para que la melodía sea perfecta tiene que haber armonía, tienen que aprender a combinar y complementar sus talentos.

MFpN: —Ellos se quedan mirando y dicen:

JUAN Y MIGUEL: —La amistad es compartir.

MFpN: —El tiempo pasó y por fin ha llegado el gran día: hoy se estrena el Gran Concierto a cuatro manos de “Manuel y Juan”.

Telón



Puesta en escena: El gran concierto a cuatro manos de “Manuel y Juan”. El resto de integrantes de la CIC aplauden la obra

Agenda y discusión filosófica

A continuación de la dramatización del cuento, se comenzó a trabajar el diálogo filosófico como momento central de la sesión. Con la consigna: *Qué es la amistad*, que se retomó del contenido de la actividad preliminar. Se propuso a los participantes de la CIC, la formulación de preguntas que se consideraran centrales o interesantes y que tuvieran que ver con el cuento seleccionado. Estas fueron sus preguntas:

1. ¿Qué es la amistad? (Ana Sofía).
2. ¿Cómo se que es un amigo? (Diego).
3. ¿Sólo buscamos a los amigos cuando tenemos problemas? (Annabella).
4. ¿Qué es un esfuerzo? (David).
5. ¿Qué es compartir? (Ana Sofía).

La MFpN escribió las preguntas en la pizarra, con número y nombre de quien la formuló (aquí se puso en práctica la capacidad de los niños(as) de preguntarse, de cuestionar, de expresar dudas o formular hipótesis). A continuación, a partir del mismo grupo, se jerarizaron y seleccionaron las preguntas.



Las preguntas que emergieron del grupo de la CIC se anotan en la pizarra.

La comunidad decidió comenzar la discusión por: *¿Qué es la amistad?* que resultó relevante con respecto a la narrativa. Luego de esta selección comenzó la verdadera tarea de la comunidad de indagación: “el diálogo filosófico”.

La MFpN preguntó: *¿Quién quiere comenzar la discusión?* Se levantaron todas las manos y procede a seleccionar a ANGÉLICA para comenzar la discusión por la pregunta seleccionada.

Plan de discusión filosófica (filosofar)

Un plan de discusión filosófica consiste en un grupo de preguntas que generalmente giran en torno de un único concepto, relación o problema. En este caso, las preguntas formaron una serie en la cual cada una se construyó sobre la precedente (plan acumulativo).

El *plan de discusión*: para niños(as) de la Comunidad de Indagación Creativa (CIC), del cuento dramatizado *Manuel y Juan en blanco y negro*, giró en torno a: *La amistad*.

MFpN: — ¿Qué es la amistad?

ANGÉLICA: —La amistad es compartir... la amistad es amor... las personas que no comparten no es amistad; las personas que comparten eso sí es amistad.

MFpN: —¿Qué es compartir?

ALFONSO: —Compartir es cuando en el colegio presto los juguetes para que jueguen. Claro, cuando es día de deporte o cuando son muy pequeñitos que están en el primer nivel o segundo nivel, le podemos prestar los juguetes que traemos de la casa.

DAVID: —Significa que uno quiere a una persona... compartir es cuando alguien tiene un amigo y lo ayuda, cuando se enferma le da la medicina... lo ayuda a que se cure.

MFpN: —¿Qué es un esfuerzo?

DIEGO: —Un esfuerzo es cuando quieres hacer un dibujo... Tienes que esforzarte si no lo puedes hacer y luego lo puedo compartir con mis compañeros.

MFpN: —¿Qué es un esfuerzo compartido?

ALFONSO: —Yo me esfuerzo para prestarle los juguetes a otros, para que se diviertan.

MFpN: —Otro ejemplo.

ANGÉLICA: —Te esfuerzas mucho pero no puedes... Por eso puedes llamar a tu amigo para que te ayude a hacer eso, esa cosa que estás haciendo. Por ejemplo: Si no sabes hacer una tarea, tú llamas a un amigo o el que tienes al lado te ayuda. Y le dices: ¿Amigo me puedes ayudar?

MFpN: —¿Sólo buscamos a nuestros amigos cuando tenemos problemas?

DAVID: —¡No! Porque los amigos pueden ayudar en otras cosas, no solo en los problemas.

MFpN: —Un ejemplo.

DAVID: —Como compartir una alegría.

ANGÉLICA: —Buscamos a nuestros amigos, algunas veces.

MFpN: —Un ejemplo.

ANGÉLICA: —Porque si tenemos un problema muy difícil... tienes que llamar a tu papá, no a tu amigo... es a tu papá o a tu mamá.

Si es muy, muy, muy difícil, tienes que pensar cómo quitar eso, tienes que esforzarte para hacer las cosas que quieres hacer; si no te esfuerzas no puedes hacer lo que vas hacer.

MFpN: —¿Cómo nos sentimos cuando tenemos problemas?

DIEGO: —Muy mal... muy tristes...

DAVID: —Nos ponemos a llorar...

MFpN: —¿Todos tenemos amigos? ¿Por qué?

ANNABELLA: —¡Sí! Todos tenemos amigos...

MFpN: —¿Por qué?

ANNABELLA: —Todos tenemos que tener amigos para ayudarnos... y para que nos ayuden...

VICTORIA: —Sí, por que si no... no podemos jugar, ni compartir con los demás...

MARIANH: —Sí, porque si no tuvieran amigos, no pudieran jugar, ni compartir, ni apoyar a la gente.

Este grupo de preguntas las contestó el niño(a) que deseó hacerlo (por turno cuando recibió la pelota como consigna de hablar). Dieron ejemplos y razones cuando se solicitaron, tal como se expone.

Actividad conclusiva: vivencias creativas desde la narración

El grupo de niños y niñas realizaron su obra de arte a partir de la dramatización del cuento *Manuel y Juan en blanco y negro*; se les observó compenetrados en la actividad. Este momento se trató de una representación emotiva que dio lugar a la sensibilidad y a la imaginación.



Los niños y las niñas en su momento creador.

Actividad conclusiva: recuento. Finalmente, cada uno de los integrantes de la comunidad, expresó el significado de su obra de arte, y la expuso para ser vista por todos los miembros de la CIC, como a continuación se especifica:

ANGÉLICA: —En este dibujo están Juan y Manuel tocando el piano, con cariño... porque eran amigos y se querían.

VICTORIA: —Representa que Juan y Manuel estaban tocando la puerta a Roberto y les iba a dar consejos a sus amigos. Los tres son amigos y eso significa amistad y cariño.

RAZIEL: —Representa cuando Manuel estaba tocando el

piano; las lágrimas eran porque no lograba su melodía y por eso estaba llorando.

DAVID: — Este dibujo... significa que cuando Manuel y Juan estaban en el taller de Roberto, para que les dieran consejos para que la melodía sea perfecta.

ANNABELLA: — Esta parte representa cuando están tocando los dos... compartiendo como amigos.

MARIANH: — Cuando Juan y Manuel no podían hacer su melodía... entonces se unieron para poder hacerlo.

ANA SOFÍA: — Este dibujo representa que los dos amigos iban al taller de Roberto a pedir ayuda.

ALFONSO: — Este dibujo representa que Juan iba caminando por el parque y entonces se encontró a Manuel llorando... y como amigo lo ayudó.

STEPHANNIE: — Dibujé a Manuel cuando está tocando el piano y se puso triste cuando no podía tocar su melodía.

DIEGO: — Aquí, cuando Manuel está tocando su piano de cola, que no podía tocar su melodía y se sentía muy triste por eso.



Recuento: los integrantes expusieron su obra de arte.

3.ª SESIÓN

Notas metodológicas (descripción del desarrollo de las actividades):

Procedimientos operativo-metodológicos para la implementación de la Comunidad de Indagación Creativa (CIC), basada en la estrategia del Programa FpN.

(Viernes 25 de junio de 2010)

Hora: 9.00 a. m. a 10:45 a. m. (aproximadamente)

Lugar: Sala

Actividad previa

Conformación de círculo o ronda: para hacer posible el diálogo cara a cara. Esta disposición física intenta, pensando en la nueva relación que se quiere generar con el conocimiento, no determinar un lugar de marcada relevancia para una persona, sino apuntar a una interacción fluida de la comunidad de indagación en su totalidad: entre el docente-investigador (maestra de FpN) y los 10 niños(as) del III grupo de educación inicial, entre los niños y niñas entre sí y además entre la comunidad y los conocimientos que se generan en el aula. De esta manera, los niños y niñas y el docente-investigador, tienen iguales posibilidades de participación.

Metodología de la sesión: si bien la sesión de FpN tiene momentos claramente identificados, la puesta en marcha del programa supone el trabajo previo con contenidos como: aceptación y respeto por el otro, valoración por los aportes del otro, valoración del diálogo para comunicarse, respeto por el turno de hablar, defensa de las propias opiniones ante pares y adultos.

Estas actividades previas, necesarias para la puesta en marcha de las sesiones del diálogo filosófico, lograron el respeto de consignas que indican turno al hablar, momento de preguntar, de responder y dar razones, ya que toda afirmación realizada debe tener una razón lógica; en este caso fue el docente-investigador (MFpN) como coordinador de la sesión, quien estimuló al niño(a) a buscarla. Para establecer estas reglas se utilizó una pelota como recurso.

Actividad inicial: se trata de una actividad para mejorar la disposición (soltura) del grupo de niños y niñas a participar de una producción en común. En este caso, se trata de un ejercicio grupal. Es una actividad breve, planificada para disparar la discusión, poner en clima el tema y generar la predisposición al trabajo. Luego se retoma en la discusión, para que no resulte incoherente con el resto de la sesión.

Recursos humanos: docente-investigadora o maestra de Filosofía para Niños (MFpN).

Grupo de niños y niñas: Angélica, David, Raziel, Stephanie, Victoria, Diego, Annabella, Alfonso, Marianh, Ariadna.

Mónica (grabación del video).

Recursos materiales: mesas, sillas. Cuento, cámara de video, cámara fotográfica, *video beam*, laptops, pizarra blanca, marcador para pizarra blanca, globos (con los cuales se elaboró un círculo) y materiales para los niños (lápices, borras, sacapuntas con depósito, creyones, hojas blancas, entre otros) y portafolios para organizar las actividades realizadas por los niños y niñas.

Procedimiento: dispuestos en círculo, se inicia cerrando los ojos. Pensamos quién nos cuenta o contaba cuentos. ¿Qué

sentimos en ese momento? Se pusieron en común esas vivencias, que se retomaron en el diálogo posterior.



Los niños participando en la actividad inicial.

Una vez finalizada, la MFpN pregunta:

MFpN: — ¿Alguien puede describir en qué pensó?

ALFONSO: — Recordé cuando yo era pequeño; me contaban cuentos, ya cuando yo nací ya me habían comprado cuentos.

DAVID: — Cuando yo era pequeño mi mamá me compró un cuento de Pinocho, entonces mi mamá me lo contaba... el cuento era bonito.

ARIADNA: — Cuando yo era chiquita mi mamá me compró muchos cuentos... y mi mamá me lo contaba muchas veces...

MARIANH: — Mi mamá me compró un cuento de muchas sirenas... que nadaban...

MFpN: — ¿Alguien puede decir qué se siente cuando te cuentan un cuento?

ALFONSO: — Mucho amor... mucha felicidad... porque los cuentos son muy bonitos. Algunos los pueden leer en la mañana, en la noche o cuando estamos en el colegio.



La pelota, que se utilizó como elemento de consigna, se arrojó a quien se le concedió la palabra.

ANGÉLICA: —Mi primer cuento fue de un ratoncito, pero ya me lo han contado muchas... muchas... veces.

MFpN: —¿Quién te contaba o cuenta un cuento?

ALFONSO: —Cuando yo fui pequeño mi papá a veces me contaba cuentos.

Sin intentar llevarlos a una respuesta, pero sí para comprobar hasta dónde llega su comprensión en este tema.



Disparador (pieza clave que impulsa el diálogo)

En la lectura de un cuento o narrativa, titulado *Narcisa ha desaparecido*, de Laura Antillano, se vieron las conductas necesarias para llevar a cabo una Comunidad de Indagación Creativa, que quiere decir realmente escuchar a otra persona, qué es dar una razón, cómo distinguir entre una buena y una mala razón. También aborda conceptos filosóficos, como: la convivencia posible entre niños y animales; el concepto valor de ayuda, pero que algunas veces es ignorada cuando se trata de niños; la amistad; el sentimiento de tristeza cuando perdemos algo o a alguien que queremos mucho.

Biografía de la autora: Laura Mercedes Antillano Armas nació en Caracas en 1950 y ha vivido o ha estado vinculada a Maracaibo desde su niñez. Licenciada en Letras mención Letras Hispánicas por LUZ el 7 de marzo de 1972, profesora jubilada de la Universidad de Carabobo, cuentista, novelista, ensayista, articulista, poetisa, titiritera, crítica literaria,

guionista de cine y televisión, productora radiofónica y promotora cultural. Preside la Fundación La Letra Voladora y produce el programa radial La Palmera Luminosa.

Entre sus obras publicadas se citan: *La bella época* (cuentos, 1969). *La muerte del monstruo come-piedra* (novela, 1971 y 1996). *Un carro largo se llama tren* (cuentos, 1975). *Háticos Casa No. 20* (cuentos, 1975). *Los niños y la literatura* (estudio, 1978). *Maracaibo: Las paredes del sueño* (textos, con fotografías de Julio Vengoechea, 1981). *Perfume de gardenia* (novela, 1982, 1984 y 1996). *Dime si adentro de ti, no oyes tu corazón partir* (cuentos, 1983 y 1992). *Cuentos de películas* (cuentos, 1985 y 1997). *Literatura infantil e ideología* (estudio, 1987). *La Luna no es pan de horno* (cuentos, 1988). *Solitaria solidaria* (novela, 1990 y 2001). *¿Cenan los tigres la noche de Navidad?* (cuento infantil, 1990 y 2005). *¡Ay! Qué aburrido es leer: El hábito lector y el cuento de la infancia* (estudio, 1991). *Jacobo ahora no se aburre* (cuento infantil, ilustrado por Tony Boza, 1991). *Tuna de mar* (cuentos, 1991). *Diana en la tierra wayúu* (novela infantil, 1992). *Una vaca querida* (literatura infantil, 1996). *Apuntes sobre literatura para niños y jóvenes* (estudio, 1997). *Las aguas tenían reflejos de plata* (novela, 2002). *Elogio a la comunidad* (texto divulgativo, 2004). *Poesía completa 1968-2005* (poesía, 2005). *Emilio en busca del enmascarado de plata* (novela para niños, 2005). *La luna no es pan de horno y otros cuentos* (antología de cuentos, 2005). *La aventura de leer* (estrategias de lectura, 2005). *Libro de amigo* (poesías, 2007).

Sinopsis de la narrativa: Andrea, una niña que vive con su madre y su hermano, busca a su gata Narcisa que un día desapareció y no la encuentra. Pide ayuda a su hermano Aníbal, a su mamá, a su amiga Almendra para encontrarla y su solicitud es ignorada. Andrea comprende que a nadie le interesa su problema. Narcisa no aparece, está en el lugar más

inesperado... no aparece. Andrea se refugia por la tristeza y desaparece. Su madre y su hermano se dedican a buscarla.

La lectura, para el abordaje filosófico, se realizó entre todos. Cada uno de los integrantes de la comunidad fue leyendo mirando las imágenes proyectadas en la pizarra blanca, hasta el próxima página. El orden de participación, es como se presenta a continuación: Ariadna, Angélica, Alfonso, Victoria, Annabella, Marianh, Raziel, David, Diego y la MFpN.



Cada uno de los integrantes de la CIC, fue leyendo mirando la proyección de la lectura. Punto de partida para el comienzo del diálogo filosófico.

Agenda y discusión filosófica

A continuación de la lectura del cuento, proyectada en video beam, se comenzó a trabajar el diálogo filosófico como momento central de la sesión. Con la consigna *sentimientos*, que se retomó del contenido de la actividad preliminar, se propuso a los participantes de la CIC, la formulación de preguntas que se consideraran centrales o interesantes y que tuvieran que ver con el cuento seleccionado.

1. ¿Qué son los sentimientos? (Ariadna)
3. ¿Cómo se manifiestan los sentimientos? (Annabella)
4. ¿Cómo nos sentimos cuando perdemos algo o alguien que queremos mucho? (Diego)
5. ¿Qué es la tristeza? (Diego)

Estas preguntas se escribieron en la pizarra, con número y nombre de quien la formuló, señalando de qué lugar del texto surgió (se puso en práctica aquí la capacidad de preguntarse, de cuestionar, de expresar dudas o formular hipótesis).

A continuación, a partir del mismo grupo, se jerarquizaron y seleccionaron las preguntas:

La comunidad decidió comenzar la discusión por: *¿Qué son los sentimientos?* que resultó relevante con respecto a la narrativa.

Luego de esta selección comenzó la verdadera tarea de la comunidad de indagación: “el diálogo filosófico”. La MFpN preguntó: *¿Quién quiere comenzar la discusión?* Se levantaron las manos y selecciona a David.

Plan de discusión filosófica (filosofar)

Un plan de discusión filosófica consiste en un grupo de preguntas que generalmente giran en torno de un único concepto, relación o problema. En este caso, las preguntas formaron una serie en la cual cada una se construyó sobre la precedente (plan acumulativo).

El plan de discusión para los niños(as) de la Comunidad de Indagación Creativa (CIC) partió de la lectura proyectada en *video-beam* del cuento *Narcisa ha desaparecido*, que giró en torno a *los sentimientos*.

MFpN: — ¿Qué son los sentimientos?

DAVID: — Son unas cosa que salen del corazón... y salen lágrimas y se ponen tristes. Como por ejemplo, si la abuela de Raziel se muriera el tuviera sentimiento por su abuela, y estuviera llorando.

MFpN: —¿Los sentimientos se ven?

ALFONSO: —No, no se pueden ver.

MFpN: —Un ejemplo.

ALFONSO: —Como que mi mamá tuviera sentimiento, no se le pudiera ver porque está dentro del cuerpo.

DAVID: —Como si Diego tuviera un sentimiento porque le gritó a su mejor amigo, él se sentiría triste y le pediría perdón.

ANGÉLICA: —Que alguien quiere algo que le guste, tiene que pedírselo, pero si no se lo pide y se lo quita pero cuando ella no está, tiene sentimiento... te tienes que disculpar cuando le quitas la cosa... o se lo arrebatas de la mano.

MFpN: —¿Qué sentimos cuando tenemos problemas?

DAVID: —Nos sentimos tristes y a punto de llorar.

MFpN: —Cuándo perdemos a alguien o algo que queremos mucho, ¿cómo nos sentimos?

MARIANH: —Mal... triste, porque, por ejemplo, a mí se me perdió un juguete que yo quería mucho.

MFpN: —¿Y qué hiciste?

MARIANH: —Lo busqué por todas partes.

MFpN: —¿Qué sentiste?

MARIANH: —Lo extrañé mucho...

MFpN.- ¿Qué significa extrañar a alguien?

DAVID: —Extrañar a alguien significa que cuando por ejem-

plo si Alfonso se va a una parte con su mamá, y su papá y su abuelo y abuela lo extrañan; bueno... lo llaman por teléfono para que hablen con él.

MFpN: — ¿Cómo nos sentimos cuando pedimos ayuda y nos ignoran?

ARIADNA: — Mal... muy tristes... nos dan ganas de llorar.

MFpN: — ¿Cómo nos sentimos cuando aparece algo o alguien que extrañamos mucho?

MARIANH: — Alegres...

MFpN: — ¿Y qué haces?

MARIANH: — Lo abrazamos... porque lo extrañamos mucho.

MFpN: — ¿Qué debemos hacer cuando no encontramos la ayuda que solicitamos cuando tenemos problemas?

ANGÉLICA: — Podemos pedir ayuda a nuestras mamás o a nuestros papás, los que tienen hermanos pueden pedírselo, a sus primos o amigos, por eso puede pedir ayuda, pero si puedes comprar una cosa igualita a esa también puedes hacer eso. A mí un día se me perdió un cocodrilo, jugando en el parque, y no lo pude encontrar nunca más...

MFpN: — ¿Y cómo te sentiste?

ANGÉLICA: — Triste... pero pude comprar otro cocodrilo.

ANNABELLA: — A mí se me perdió el osito en la casa, pero al otro día lo encontré y me sentí alegre.

DAVID: — Un día se me perdió un muñeco. Y cuando yo estaba buscando por mi cuarto, bueno... estaba debajo de mi cama.

MFpN: —¿Y como te sentiste?

DAVID: —Feliz y alegre.

ALFONSO: —Cuando fue mi cumpleaños se me perdió un reloj, entonces mi mamá lo buscó y me lo dio; yo me sentí muy feliz.

ANNABELLA: —Cuando estaba chiquita, tenía tres años, yo tenía un perro, cuando un día mi abuela lo encontró acostado, estaba muerto... y yo me sentí muy triste.

ANGÉLICA: —Mi mamá tenía un gatito cuando ella era más chiquita, se llamaba Tony y una perrita. Cuando mi mamá creció se murió Tony y Printy. Y Printy crió a Tony como su mamá (la perrita era la mamá del gato). Ella quería mucho a Tony y a Printy.



Los niños dieron ejemplos y razones cuando se solicitaron, tal como se expone.

Actividad conclusiva: vivencias creativas desde la narración

Los niños y niñas del grupo realizaron su obra de arte, a partir de la proyección de la lectura del cuento *Narcisa ha desaparecido*. En este momento lo importante fue dar significado y valor a la experiencia creadora de los niños(as).

Actividad conclusiva: recuento. Finalmente, cada uno de los



Los integrantes de la CIC elaboran sus obras de arte.

integrantes de la comunidad, expresaron el significado de su obra de arte, y la expusieron para ser vista por todos los miembros de la Comunidad, como a continuación se ilustra:



La significación de las obras de arte de los niños(as).

MARIANH: —Dibujé cuando Andrea encontró a Narcisa y entonces ella la abrazó y se alegró mucho.

RAZIEL: —Mi dibujo significa que Andrea estaba llorando en la casa del árbol que construyeron, estaba llorando por el gato que se perdió.

ARIADNA: —Cuando Andrea se puso muy feliz porque la gata estaba en la casa.

ANNABELLA: —Representa cuando Andrea llorando iba para la casa del árbol... y estaba llorando porque na-

die le prestó ayuda y se fue a refugiar porque nadie la quería ayudar...

DIEGO: —Representa a Andrea cuando iba a subir a la casa del árbol. Consiguió a Narcisa y se puso muy contenta.

ANGÉLICA: —Su hermano encontró a Narcisa... Andrea se puso muy feliz, muy feliz, porque tenía a su gatita Narcisa. La extrañó muchísimo los días que no la vio.

VICTORIA: —Andrea encontró a su gata Narcisa en la casa del árbol... Entonces se puso muy contenta.

DAVID: —Andrea le estaba pidiendo ayuda a su hermano, para buscar a Narcisa... que era la gata que quería mucho y estaba sufriendo porque no encontraba su gatita favorita.

4.^a SESIÓN

Notas metodológicas (descripción del desarrollo de las actividades):

Procedimientos operativo-metodológicos para la implementación de la Comunidad de Indagación Creativa (CIC), basada en la estrategia del Programa FpN de Lipman.

(Martes 29 de junio de 2010)

Hora: 9.00 a. m. a 10:40 a. m. (aproximadamente)

Lugar: Sala

Actividad previa

Conformación de círculo o ronda: para hacer posible el diálogo cara a cara; esta disposición física intenta, pensando en la nueva relación que se quiere generar con el conocimiento, no determinar un lugar de marcada relevancia para una per-

sona, sino propiciar una interacción fluida de la comunidad de indagación en su totalidad: entre el docente-investigador (maestra de FpN) y los 10 niños(as) del III grupo de educación inicial, entre los niños(as) entre sí y además entre la comunidad y los conocimientos que se generan en el aula. De esta manera, los niños y niñas y el docente-investigador tienen iguales posibilidades de participación.

Metodología de la sesión: si bien la sesión de FpN tiene momentos claramente identificados, la puesta en marcha del programa supone el trabajo previo con contenidos como: aceptación y respeto por el otro, valoración por los aportes del otro, valoración del diálogo para comunicarse, respeto por el turno de hablar, defensa de las propias opiniones ante pares y adultos.



Entre los integrantes de la CIC se evidenció el respeto por el turno para hablar.

Estas actividades previas, necesarias para la puesta en marcha de las sesiones del diálogo filosófico, lograron el respeto de consignas que indican: turno al hablar, momento de preguntar, de responder y dar razones, ya que toda afirmación realizada debe tener una razón lógica; en este caso fue el docente-investigador (MFpN), como coordinador de la sesión, quien estimuló al niño(a) a buscarla. Para establecer estas reglas se utilizó una pelota como recurso.

Actividad inicial: se trata de una actividad para mejorar la disposición (soltura) del grupo de niños y niñas a participar de una producción en común. En este caso, se trata de un ejercicio grupal. Es una actividad breve planificada para disparar la discusión, poner en clima el tema y generar la predisposición al trabajo. Luego se retoma en la discusión, para que no resulte incoherente con el resto de la sesión:

Recursos humanos: docente-Investigadora o maestra de Filosofía para Niños (MFpN)



Los niños(as) en ronda inician la actividad inicial cerrando sus ojos. Tratan de recordar su primer día de colegio.

Grupo de niños y niñas: Angélica Cristina, David, Alfonso, Raziél de Jesús, Victoria de los Ángeles, Ana Sofía, Diego Alejandro, Annabella, Ariadna, Marianh.

Mónica (grabación del video).

Recursos materiales: mesas, sillas, cuento, cámara de video, cámara fotográfica, equipo de sonido, disco compacto, pizarra blanca, marcador para pizarra blanca, globos y materiales para los niños (lápices, borras, sacapuntas con depósito, creyones, hojas blancas, entre otros) y portafolios para organizar las actividades realizadas por los niños y niñas.

Procedimiento: en círculo y con un fondo musical, se inicia cerrando los ojos para pensar en el primer día que asisti-

mos al colegio. ¿Qué sintieron en ese momento? Se pusieron en común esas vivencias, que se retomaron luego en el diálogo posterior.

Una vez finalizada, la MFpN pregunta:

MFpN: —¿Alguien puede decir si recordó su primer día de colegio?

VICTORIA: —Sentí mucha alegría porque era mi primer colegio.

ANGÉLICA: —A mi me gusta estar en un colegio porque, en los colegios aprendes y puedes ser inteligente, más cuando lees y lees. Así puedes saber muchas actividades.

DAVID: —Cuando yo vine al colegio... me gusto estar en el colegio, porque estaba ansioso por aprender nuevas cosas.

MARIANH: —Sentí mucha alegría porque me iban a enseñar a leer y a escribir corrido.

ARIADNA: —Yo pensé que sentí mucha alegría, porque mi primera maestra me iba a enseñar muchas cosas.

Sin intentar llevarlos a una respuesta, pero sí poder comprobar hasta dónde llega su comprensión en este tema. La pelota se le arrojó a quien se le concede la palabra.



2. Disparador (pieza clave que impulsa el diálogo)

En la lectura de una narrativa titulada *La primera vez no pasó lo de siempre*, de Gregorio Valera-Villegas se vieron las conductas necesarias para llevar a cabo la Comunidad de Indagación Creativa (CIC), que quiere decir realmente escuchar a otra persona, qué es dar una razón, cómo distinguir entre una buena y una inadecuada razón. También aborda conceptos sobre el que se realizarán los conceptos filosóficos, como: las experiencias vividas por dos niños en su primer día en la escuela. Es una narrativa donde los niños y niñas, de la mano de los personajes, descubren el inmenso valor de la familia y del ambiente escolar. Descubren el valor de las primeras nociones de que la vida va más allá del espacio de su hogar y de su mundo familiar.

Biografía del autor: Gregorio Valera-Villegas es profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y de la Universidad Simón Rodríguez. Realizó estudios de Filosofía y se doctoró en Filosofía de la Educación en la UCV. Fue investigador del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos. Miembro del Programa de Promoción del Investigador (PPI-2) del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Ha sido investigador visitante en la Universidad de Barcelona y en la Universidad de Murcia, España. Ha publicado varios artículos en revistas especializadas. Es autor de los libros *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro* (2002), Caracas: Ediciones CEP-FHE-UCV; *Relato, tiempo y formación. Lectura antropológica del paria* (2006), Caracas: Ediciones del CELARG. Coautor de los libros *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia*, con Gladys Madriz, Caracas: CDCH-UCV, 2006; *Entre pedagogía y literatura*, con Jorge Larrosa y Carlos Skliar (Coords), Miño y Dávila, Buenos Aires, 2005, y *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad*, con Jorge Larrosa y otros. Coedición del CDCHT y la Revista *Ensayo y Error* Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 2002, entre otros.

Sinopsis de la narrativa: dos niños que sin ponerse de acuerdo, contaron lo que habían vivido el día en que asistieron a la escuela por primera vez. Una de esas historias es narrada como un recuerdo de lo vivido hace muchos años por uno de los niños, que ahora es adulto y padre. El otro niño, en tiempo reciente, nos dice lo que le pasó ese día.

Las experiencias vividas por ellos no son iguales; es imposible, cada uno la vivió a su manera y en tiempos y lugares diferentes. Los dos van construyendo su propia narración. En ellas hay aspectos similares y también muy distintos que le dan un rostro particular a la historia de cada cual.



Lectura del cuento realizada por la MFpN y Mónica.

Agenda y discusión filosófica

A continuación de la lectura del cuento, realizada por la MFpN (como niño 1), y Mónica (como niño 2), se comenzó a trabajar el diálogo filosófico como momento central de la sesión. Con una consigna, que se retomó del contenido de la actividad preliminar, se propuso a los integrantes de la CIC, la formulación de preguntas que se consideraran centrales o interesantes y que tuvieran que ver con el cuento seleccionado, Las preguntas fueron:

1. ¿Cómo nos sentimos el primer día que asistimos al colegio? (Diego)
2. ¿Qué es un recuerdo? (Annabella)
3. ¿Qué es una experiencia? (Ana Sofía)

Estas preguntas se escribieron en la pizarra, con número y nombre de quién la formuló, señalando de qué lugar del texto surgió. Se puso en práctica aquí la capacidad de preguntarse, de cuestionar, de expresar dudas o formular hipótesis.

A continuación, a partir del mismo grupo, se jerarquizaron y seleccionaron las preguntas.



Se evidenciaron participaciones sin inhibiciones al realizar las preguntas, lo que permitió abrir el campo de los valores de respeto y tolerancia.

La comunidad decidió comenzar la discusión por: *¿Qué sentimos el primer día que asistimos al colegio?*, que resultó relevante con respecto a la narrativa.

Luego de esta selección comenzó la verdadera tarea de la comunidad de indagación: el “diálogo filosófico”. La MFpN preguntó: *¿Quién quiere comenzar la discusión?* Se levantaron las manos y procede a seleccionar a David.

Plan de discusión filosófica (filosofar)

Un plan de discusión filosófica consiste en un grupo de preguntas que generalmente giran en torno de un único concepto, relación o problema. En este caso, las preguntas formaron una serie en la cual cada una se construyó sobre la precedente (plan acumulativo).

El plan de discusión para los niños(as) de la Comunidad de Indagación Creativa (CIC) sobre la lectura de la narrativa *La primera vez no pasó lo de siempre*, giró en torno al tema *El primer día al colegio*.

MFpN: —¿Cómo nos sentimos el primer día que asistimos al colegio?

DAVID: —A veces... cuando venimos al colegio sentimos que es otra casa, pero, cuando la profe nos cuida, los niños creen que es su segunda mamá.

VICTORIA: —Nos sentimos muy tristes porque extrañamos a alguien de nuestra casa. Por lo menos, si Ariadna se va para un internado todos la vamos a extrañar y ella nos va a extrañar a todos nosotros... y nosotros a ella.

MFpN: —¿Qué es un internado?

VICTORIA: —A donde nunca podemos ver a nuestros padres...

ANGÉLICA: —Yo estaba impaciente para ir al colegio porque quería aprender muchas cosas y quería leer. Me gusta ir al colegio porque ahí aprendes muchas cosas... como, si tú no sabes leer, en el colegio puedes saber leer.

El primer día del colegio me sentí muy bien, porque me gustaba ir al colegio, estaba muy impaciente para ir al colegio... y quería ponerme mi uniforme nuevo, mis zapatos nuevos del colegio y así podemos entrar con la ropa del colegio indicada.

ANNABELLA: —Yo quería para usar mi ropa nueva y mis zapatos... estuve muy feliz.

MARIANH: — Yo recuerdo que me enseñaron bastante...

MFpN: — ¿Qué es lo que más recuerdan de ese día?

ANGÉLICA: — Que yo estuve en segundo nivel y me tocó la maestra Felisa y ella era muy buen maestra y me gustaba aprender con ella, esa fue mi primera maestra.

DIEGO: — El primer día de clase lloré.

(Hasta aquí los niños y niñas respondieron uno por uno cuando recibieron la pelota, elemento que se utilizó como consigna para hablar).

MFpN: — ¿Qué es un recuerdo? Ejemplo.

DAVID: — Un recuerdo significa, como por ejemplo si Annabella tuviera un recuerdo de su abuelo que se murió, bueno, tiene un recuerdo de él. Cuando por ejemplo le compraron muchas cosas, cuando lo llevaban al supermercado.

DAVID: — Cuando yo fui pequeño, yo recuerdo que mi mamá me compró un cuento de Pinocho y se me perdió y todavía lo recuerdo.

MARIANH: — Yo recuerdo... que cuando yo era pequeña mi mamá me compró útiles... para poder entrar al colegio, cuando yo tenía tres años y ahí me enseñaron a colorear.

MFpN: — ¿A quién recordamos de ese primer día de colegio?

ARIADNA: — Yo recuerdo que mi primer compañero era César Antonio. Era amable.

RAZIEL: — Recuerdo que el primer día de colegio me vino a buscar mi mamá, pero después me fui en transporte; recuerdo que era amarillo.

MFpN: — ¿Qué es una experiencia? Ejemplo.

DAVID: — Una experiencia significa que cuando recordamos algo de nuestras vidas, como por ejemplo, si Diego tuviera una experiencia cuando fue pequeño y se le quedó en la mente cuando fue grande. Bueno, como por ejemplo, si al hijo se le perdiera su primer perro y todavía lo tuviera en la mente cuando fue grande...

La experiencia que tuvo Diego con su perrito: jugó con él, le enseñó trucos, compartió con él, lo cuidaba, le daba comida y le daba muchas cosas.

MFpN: — ¿Con quién podemos compartir nuestras experiencias?

MARIANH: — Yo comparto con mi hermana... con mis amigos.

ANA SOFÍA: — Con nuestros amigos... con nuestros compañeros del colegio... Comparto con mi vecina Erika. Con mi amiga Annabella

MFpN: — ¿Por qué debemos asistir al colegio?

DAVID: — Si no asistimos al colegio no podemos aprender nada. Y si aprendemos algo puede ser que cuando seamos grande, podemos, como por ejemplo, como Diego, si cuando él sea grande y yo también, yo le ayudo en una cosa del trabajo que él no sabe, pero, para que él aprenda yo le enseño... Como las maestras les enseñan a los pequeños, entonces cuando yo sea grande como mi mamá, o como mi papá, bueno, yo seré inteligente y sepa muchas cosas por cuanto de pequeño aprendí en el colegio.

ANNABELLA: — Porque tenemos que aprender.

VICTORIA: —Si no asistimos al colegio no aprendemos nada.

ANGÉLICA: —Para aprender necesitamos ir al colegio, porque si no aprendemos no podemos ser inteligentes, porque si no somos inteligentes cuando seamos grandes, no aprenderemos nada para aprender en el trabajo y asistir a nuestros trabajos cuando seamos grandes.

DIEGO: —Porque cuando seamos grandes podemos ser profesional.

MFpN: —¿Y que quieres ser tú cuando seas grande?

DIEGO: —Cuando sea grande yo quiero ser doctor...

MARIANH: —Tenemos que asistir al colegio para poder aprender y cuando sea grande no tenemos que pedir que nos hagan las cosas.

ARIADNA: —Si no asistimos al colegio se quedan las tareas incompletas.

MFpN: —Ariadna, ¿que recuerdas de tu primer día de colegio?

ARIADNA: —Que mi mamá consiguió la ficha para inscribirme en el colegio, entonces... mi hermano fue al tercer grupo "A" y yo al salón de Rosanna. Entonces... la maestra María Clarett le enseñó muchas cosas: le enseñó a leer, a escribir y los números.

MFpN: —¿Qué es para ti un recuerdo?

ARIADNA: —Recuerdo... como si mi hermano Enrique que está en primer grado, y aún recuerda a la maestra María Claret que le enseñó muchas cosas. Mi mamá y mi papá se quedaron alegres, porque yo me fui a mi primer día a la escuela, porque ellos sabían que yo estaría bien.



Filosofar: como capacidad de asombrarse y deseo de saber.

Actividad conclusiva: vivencias creativas desde la narración

El grupo de niños y niñas realizaron su obra de arte, a partir de la lectura del cuento: *La primera vez no pasó lo de siempre*. Se trató de una representación emotiva que dio lugar a la sensibilidad y a la imaginación. Los llevó a recordar la vivencia de su primer día de colegio, cómo se sintieron ese día, con quién compartieron ese día, cuál fue el momento más importante para cada uno de ellos.



El grupo de la CIC realizan su expresión gráfica con especial interés a partir de la narrativa.

Es importante resaltar que este momento se correlaciona con el principio de “continuidad” que propone Dewey.

Actividad conclusiva: recuento. Finalmente, cada uno de los integrantes de la comunidad, expresaron el significado de su obra de arte, y la expusieron para ser vista por todos los miembros de la Comunidad, como a continuación se especifica:

ARIADNA: — Aquí está fuera de la escuela mi mamá y yo con un gran arco iris al frente. Significa “mi gran día de clase”.

DAVID: — Cuando yo iba camino al colegio, yo conocí a Raziél y Raziél fue mi primer amigo en ese primer día de clase.

ANGÉLICA: — En mi dibujo estoy yo con mi mamá, en mi primer de clase. En mi primer día de clase yo estaba muy impresionada y mi mamá me llevó de la mano.

DIEGO: — Aquí es cuando Raziél y yo fuimos al comedor y nos vimos, cuando yo entré me senté al lado de él y a partir de ese momento fue gran amigo.

VICTORIA: — Aquí fue cuando era mi primer día de colegio, me encontré a Sofía y Ariadna; ellas fueron mis primeras amigas del colegio.

RAZIEL: — Mi dibujo es cuando mi primer día de escuela conocí a David y desde muchos años sigue siendo mi amigo.

ANNABELLA: — Aquí es cuando el primer día de escuela llegué de mi casa al colegio; mi mamá me llevó de la mano y entré al salón. Mi mamá me dijo adiós y yo me quedé contenta.

ANA SOFÍA: — Aquí esta mi amiga Ariadna, que nos conocimos el primer día y ese día compartí con ella, me hizo sentir bien y no lloré.

MARIANH: — Mi dibujo significa cuando yo estaba entrando al colegio y mi mamá y mi papá me tenían agarrada de la mano para poder entrar. Mi mamá me dijo chao y mi papá también, y yo me sentí alegre y no lloré.

Es importante destacar que en este momento participaron todos los integrantes de la comunidad, la relación durante ella, fue de especial interés por escuchar cada una de las experiencias en su primer día de colegio.



Se evidenció la evocación de la verdad de sus vidas a partir de la narrativa.

Fases previas de la 5.^a sesión

Dramatización del cuento *Si alguien viene a quedarse*

Primera fase: estudio previo del texto narrativo seleccionado. En esta fase se procuró descubrir los personajes, cuáles son los hechos más reiterativos en torno a los cuales se focaliza la atención.

Segunda fase: *condensación del texto narrativo*. En esta fase se procedió a prescindir de los elementos inaccesibles dramáticamente.

Tercera fase: *formación de partes*. Se determinó las partes fundamentales de la acción dramática.

Cuarta fase: *escenificación*. Los fragmentos, llamados *escenas*, expresaron diferentes situaciones, que sirvieron para garantizar el movimiento escénico del desarrollo de la acción. La misma lógica del desarrollo de la acción fue suficiente para conferirle la continuidad.

Quinta fase: preparación. Asimismo, antes de iniciar la dramatización fue necesario una fase de preparación en la que se proporcionó la información, la motivación y el clima necesarios para llevarla a cabo. En este sentido:

1. Se creó un clima de confianza y seguridad, que favoreció la comunicación de procesos intrapersonales en los integrantes de la comunidad y proporcionó el contexto favorable para llevar a cabo la representación.



El clima de seguridad favoreció el desarrollo de la fase previa a la dramatización.

2. Se trabajó para que los niños y niñas que hicieron de actores tuvieran la información necesaria sobre el contenido y características más relevantes de la situación y estuvieran realmente motivados para ella. Para ello, se prepararon carpetas, en la cuales había una copia del cuento, resaltando en él con un marcador el diálogo correspondiente para cada personaje y una nota para el representante explicando la participación de su hijo(a) en la dramatización.

3. Se creó un escenario adecuado para la representación. Una distribución que suele resultar, en este sentido, bastante eficaz para favorecer la atención. Se trató de que éste fuera lo más parecido posible al contexto real en el que tiene lugar la escena que se representó; para lo cual fue útil transformar simbólicamente determinados objetos disponibles para evocar otros objetos relevantes que se encuentran en la situación real.

Sexta fase: pasos metodológicos. Se propuso seguir el siguiente proceso:

1. La MFpN contó con el lenguaje apropiado del texto narrativo elegido, procurando mantener el interés y la atención de los niños(as).

2. Se estableció un diálogo, y siguiendo el orden cronológico del cuento, nos aseguramos de que lo comprendieran: los acontecimientos, quiénes son los personajes, sus características...

3. Posteriormente, entre todos, recordamos los personajes que intervienen en el cuento, y realizamos una lista de los mismos con la finalidad de elegir a los niños(as) que interpretarían a cada uno de los personajes que aparecen. Todos intervinieron. Para repartir los distintos papeles se tuvieron en cuenta, por una parte, las preferencias de los niños, y por otra, las características particulares de cada uno de ellos, con el fin de que no se sintieran desbordados y angustiados con su papel. Finalmente, se llegó al acuerdo de aceptar cada uno de los papeles asignados.

4. Se realizó el guion:

Cuento dramatizado: *Si alguien viene a quedarse contigo.*



La MFpN tomó en cuenta las preferencias de cada uno de los integrantes de la CIC, para los personajes en la dramatización.



Reparto (por orden de intervención):

- Narrador..... (MFpN)
- Maestro de Educación Física.....(Diego)
- Mariana..... (Angélica)
- Mamá de Mariana..... (Annabella)

Acto único: la escena representa el cuento de una niña que tiene una hermosa melena rizada y le suceden cosas extraordinarias.

5.^a SESIÓN

Notas metodológicas (descripción del desarrollo de las actividades):

Procedimientos operativo-metodológicos para la implementación de la Comunidad de Indagación Creativa (CIC), basada en la estrategia del Programa FpN de Lipman.

(Viernes 2 de julio de 2010)

Hora: 9.00 a. m. a 10:40 a. m. (aproximadamente)

Lugar: Sala

Actividad previa

Conformación de círculo o ronda: para hacer posible el diálogo cara a cara. Esta disposición física intenta, pensando en la nueva relación que se quiere generar con el conocimiento, no determinar un lugar de marcada relevancia para una persona, sino lograr una interacción fluida de la comunidad de indagación en su totalidad: entre el docente-investigador (maestra de FpN) y los 10 niños(as) del III grupo de educación inicial, entre los niños(as) entre sí y además entre la comunidad y los conocimientos que se generan en el aula. De esta manera, los niños y niñas y el docente-investigador, tienen iguales posibilidades de participar.

Metodología de la sesión: si bien la sesión de FpN, tiene momentos claramente identificados, la puesta en marcha del programa supone el trabajo previo con contenidos como: aceptación y respeto por el otro, valoración por los aportes del otro, valoración del diálogo para comunicarse, respeto por el turno de hablar, defensa de las propias opiniones ante pares y adultos.

Estas actividades previas, necesarias para la puesta en marcha de las sesiones del diálogo filosófico, lograron el respeto de los turnos al hablar, del momento de preguntar, de responder y dar razones, ya que toda afirmación realizada debe tener una razón lógica; en este caso el docente-investigador (MFpN), como coordinador de la sesión, estimuló al niño(a) a buscarla. Para establecer estas reglas se utilizó una pelota como recurso.

Actividad inicial: se trata de una actividad para mejorar la disposición del grupo de niños(as) a participar de una producción en común. En este caso, se trata de un ejercicio grupal.

Es una actividad breve planificada para disparar la discusión, poner en clima el tema y generar la predisposición al trabajo. Luego se retoma en la discusión, para que no resulte incoherente con el resto de la sesión.

Recursos humanos: docente-investigadora o maestra de Filosofía para Niños (MFpN).

Grupo de niños y niñas: Angélica Cristina, David Alfonso, Raziel de Jesús, Alfonso, Victoria de los Ángeles, Ana Sofía, Diego Alejandro, Annabella, Marianh.

Yelmira (grabación de video).

Recursos materiales: mesas, sillas, cuento, guiones, cámara de video, cámara fotográfica, una pelota, pizarra blanca, marcador para pizarra blanca, materiales para la dramatización (pelucas, peines, mariposas, teléfono, mesas, sillas), materiales para los niños (lápices, borras, sacapuntas con depósito, creyones, hojas blancas, entre otros), papel crepé (se elaboraron faralaos para las mesas) y portafolios para organizar las actividades realizadas por los niños(as).

Otros recursos: una cachorrita real (Luna).

Procedimiento: en círculo se inicia cerrando los ojos y utilizando a Luna (cachorrita real). El integrante de la CIC que la recibía abría los ojos para recibir la caricia y pasarla al que tenía al lado. Luna se fue pasando varias veces, hasta completar el círculo de niños(as).

Se trata de una actividad breve para poner en clima el tema, que luego se retomaría en la discusión filosófica, para que fuese coherente con el resto de la sesión (se utilizó una mascota real). Una vez finalizada, la MFpN introduce una pregunta.



MFpN: —¿Alguien puede decir cómo se sintió al recibir la caricia?

DAVID: —Cuando recibí la caricia me sentí muy feliz, y me dio cosquilla cuando me lamió en el cachete.

MARIANH: —La perrita era muy bonita y me gustó la caricia.

ANGÉLICA: —A mí me gustan los animales, sentí muchas cosquillas cuando recibí la caricia.

ALFONSO: —Sentí mucha felicidad...

DIEGO: —Feliz...

ANA SOFÍA: —Me sentí muy feliz...

MFpN: —¿En quién pensaron al recibir la caricia?

ANGÉLICA: —Se parecía como a una pelusita negra. Y pensé en cariño.

ALFONSO: —Cuando yo era chiquitico yo tenía un perrito y jugué con mi papá y recuerdo que cuando yo corría me perseguía.

DAVID: —Me recuerda a mi perrito, que era un pastor alemán; se llamaba Blaki.

MARIANH: —Se parecía a una pelusa de algodón.

Otras preguntas formuladas por la MFpN fueron:

MFpN: —¿Un peluche y una mascota es lo mismo?

DAVID: —Sí, porque un peluche es igual de suave a un perrito. Sólo que los peluches no están vivos, ni siquiera hacen pupú.

ALFONSO: —¡Es lo mismo, claro! En casa de una abuela mía, había un perro negro, era parecido a un peluche y yo creía que era un perro.

ANGÉLICA: —El peluche y la mascota es igual. Pero la mascota es viva, pero los peluches no se mueven ni pueden hacer pipi; por eso es que no pueden moverse solos.

MARIANH: —Sí, pero los peluches no hablan ni hacen pupú, porque si los peluches hablaran fueran de verdad, pero no son de verdad como Luna.

ANA SOFÍA: —No, porque ellos no hacen pipi, ni pupú, ni tampoco ladran.

ANNABELLA: —Las mascotas son diferentes a los peluches, porque los peluches no hacen las cosas que hacen las mascotas, porque las mascotas están vivas y los peluches no. Ni ladran, ni juegan.

MFpN: —¿Qué hacen las mascotas?

ANNABELLA: —Caminan y juegan con su dueño y eso es una alegría.

DIEGO: —No, porque las mascotas sí se pueden mover y los peluches no.



Se puso en común esa vivencia, que se retomó en el diálogo posterior. Sin intentar llevarlos a una respuesta, pero sí para comprobar hasta dónde llega su comprensión en este tema.

Disparador (pieza clave que impulsa el diálogo)



En la dramatización del cuento *Si alguien viene a quedarse*, de Milagros Socorro, ilustrado por Idana Rodríguez y publicado por la Editorial Santillana, se vieron las conductas necesarias para llevar a cabo una Comunidad de Indagación Creativa, que quiere decir realmente escuchar a otra persona, qué es dar una razón, cómo distinguir entre una buena y

una mala razón. También aborda conceptos sobre los que se realizarán los conceptos filosóficos, como: la actitud de los niños(as) con los animales. Es un cuento donde los niños(as), de la mano de los personajes, descubren el valor de la convivencia posible entre niños(as) y animales, y que todo depende de qué animales quieran quedarse a vivir contigo. Se trató de valorar las actitudes de los niños hacia los animales, y de estimularlos a tener un mayor espíritu crítico respecto de esta relación.

Biografía de la autora: Milagros Socorro es una destacada periodista venezolana, facilitadora de talleres de escritura creativa, maestra de periodismo, columnista de opinión y también escritora. Encara la narrativa de ficción en formato novela por primera vez luego de sus incursiones por los predios del relato: *Una atmósfera de viaje* (1989) y *Actos de salvajismo* (1999), y de la literatura infantil con *Horripilón tiene miedo* (2007), *La palabra de la semana* (2007), *Vacas en las nubes; Cuentos guajiros; Si alguien viene a quedarse* (2008).

Sinopsis de la narrativa: ¿Crees que a una niña que tiene una hermosa melena rizada le pueden suceder cosas extraordinarias? Adelaida sí que lo cree; ella sí sabe lo que puede hacer en esta hermosa cabellera... ella atraerá otras y otras... Adelaida y esta hermosa niña se verán en problemas.

Cuento dramatizado: *Si alguien viene a quedarse.*

Reparto (por orden de intervención):

Narrador.....	(MFpN)
Maestro de Educación Física...	(Diego)
Mariana.....	Angélica)
Mamá de Mariana.....	(Annabella)

Acto único: la escena representa el cuento de una niña que tiene una hermosa melena rizada y le suceden cosas extraordinarias.

Puesta en escena:

NARRADOR: —La primera vez que Adelaida vino a posarse en la frente de Mariana fue en la escuela, en la clase de Educación Física. Todo el curso estaba en el patio. El maestro daba instrucciones. Los niños estiraban las piernas y los brazos, y se doblaban hasta tocarse los pies con la punta de los dedos. Mariana estaba en esa posición cuando vio venir una mariposa que aterrizó en su frente. El maestro indicó que se incorporarán, pero ella permaneció inclinada para no asustar a su mariposa.



MAESTRO: —¡Mariana, arriba!

NARRADOR: —Pero ella no obedeció. Es posible, incluso, que ni siquiera lo haya escuchado porque estaba afanada en alzar los ojos todo lo que pudiera para observar aquella curiosa criatura.

El maestro llegó hasta donde ella se encontraba. Y se dobló como una carpeta para ver qué estaba pasando. Entonces vio el insecto cómodamente instalado en la frente de la alumna y cometió el error: la espantó. Mariana se levantó al instante.



Tenía la cara roja por el prolongado esfuerzo de mantenerse sujeta a los pies y bizqueando para ver la cara de su visitante. Pero es posible que también estuviera un poquito roja de rabia con el maestro por haber espantado a la visitante.

Al día siguiente, durante la clase de Matemática, la mariposa —que todavía ignoraba que se llamaba Adelaida— entró por la ventana del aula, sobrevoló las cabezas de todos los alumnos y vino a descender en la de Mariana.

El trayecto de Adelaida había sido advertido por todos los presentes, incluida la maestra.

Todos se habían quedado en silencio, a la espera de que la mariposa hiciera su desfile y saliera del salón. Ha podido ocurrir también que muchos de los estudiantes hayan deseado secretamente ser elegidos por la mariposa para descansar un rato de su vuelo, que, incluso si eres tan liviano como ella, debe ser agotador.

Como el día anterior, Adelaida se acomodó en la frente de Mariana. La maestra espero unos instantes a que la mariposa recuperara el aliento y abandonara el salón. Pero no fue así. La clase continuó con una nueva alumna.



En la tarde, a la salida de la escuela, ya estaba visto que Adelaida había encontrado un hogar. Al principio trastabilló un poco sobre la frente de Mariana, como buscando un lugar cómodo; y muy rápidamente descubrió que ese lugar estaba en el cabello de Mariana.

MAMÁ DE MARIANA: —¡Un problema más!...

NARRADOR: —Suspiró la mamá de Mariana, cuando la vio llegar con un bicho en la cabeza.

MARIANA: —Mamá, no es un bicho, es Adelaida. No te preocupes, no necesitará zapatos y creo que no tendrá que ir al odontólogo. Al menos, por ahora. ¿Sabes? me parece que es un bebé porque no le han salido los dientes.

NARRADOR: —El problema no eran los zapatos de Adelaida ni los frenillos que podría necesitar tarde o temprano, sino el lugar donde había decidido instalarse. Cada mañana, antes de irse a la escuela, en casa de Mariana se des-



ataba un drama porque su cabello amanecía tan enredado que parecía que había dormido parada de cabeza y dando vueltas como un tornillo.

La mamá trataba de poner orden en aquella especie de nido que había en la cabeza de su hija, pero la mayoría de las veces llegaba la hora de salir y no había adelantado casi nada. Para colmo, Mariana detestaba los moños.

MARIANA: —Me halan la cara y me hacen ver como una chinita. Yo no soy china...

NARRADOR: —En todas las fotografías, Mariana aparecía como rodeada por una nube, como si su cabello fuera volador o estuviera especialmente aficionado al aire y quisiera atraparlo en burbujas entre un pelo y otro.

MAMÁ DE MARIANA: —¡Por favor! ¿Podrás decirle a Adelaida que se mueva un poquito para entrarle a tu cabello con este peine?

NARRADOR: —Era un peine enorme, que la mamá acababa de comprar por consejo de una vecina que tenía “la misma cruz”. En cada casa parece haber una niña o un niño con un cabello dotado de vida propia.

Pero no hubo necesidad de desalojar a Adelaida porque cuando la mariposa vio venir un peine del tamaño de una escoba, salió volando.

Hubo llantos, carreras hasta la ventana por donde había desaparecido Adelaida, ruegos, amenazas, un peine arrojado al piso y, en eso, un cornetazo en la calle. Había llegado el autobús escolar y Mariana tenía que irse a la escuela.

Es difícil describir el estado de su cabello. Basta decir que lo tenía exactamente como si acabara de salir de la cama.



La mamá de Mariana estaba al teléfono, cuando ella regresó de la escuela. La vio y se quedó muda con el auricular colgado en su mano.

No sólo habían llegado Mariana y la recuperada Adelaida, sino también Josefa, Ernestina,

Clemencia y Sara, todas alojadas (y no es de extrañar que dormidas) en una llamarada de cabello que se agitaba suavemente al caminar su dueña.

MAMÁ DE MARIANA: — Todo tiene un límite...

MARIANA: — Espera, mamá. He pensado en todo.

MAMÁ DE MARIANA: — ¡Sí, claro!

NARRADOR: — Dijo la mamá entre resignada e incrédula.

En verdad, Mariana no había pensado en todo. Apenas en una solución que consistía en poner a sus amigas en una caja de zapatos mientras ella misma...

MARIANA: —Mamá, yo solita. Ya crecí. No es necesario que tú me peines...

NARRADOR: —Ponía orden en su cabello. Con el peine nuevo que, viéndolo bien, no era tan malo. Y luego volvía a ponerse las mariposas en la cabeza como peinetas de seda.

Prueba de que no había pensado en todo es que no calculó el número de mariposas dispuestas a integrarse a su cabeza, que llegó a convertirse en un auténtico condominio.

Todas las mañanas, la maestra de Mariana tenía que hacer un esfuerzo para mantenerse en silencio, mientras su alumna entraba al salón con el cabello repleto de mariposas. Y más le costaba poner orden en el barullo que se armaba en la clase ante semejante espectáculo. Los niños de otros salones venían a asomarse para ver el prodigio. Incluso las otras maestras buscaban excusas para no perderse aquello.

Un día Mariana comenzó a sentir una picazón intensa en la cabeza. Sabía que no se la producían las mariposas, porque éstas apenas flotaban en su cabellera.

MAMÁ DE MARIANA: —¡Si!

NARRADOR: —Constató la mamá.

MAMÁ DE MARIANA: —¡Tienes piojos!

NARRADOR: —Ya era demasiado tarde.

A la vuelta de la peluquería, donde habían quedado regados los rizos de Mariana, ella y su madre caminaban muy calladas.

Mariana luchaba por contener las lágrimas. A cada rato se llevaba una mano a la nuca para comprobar que allí sólo estaba su piel y unos trocitos de cabello recortado y húmedo.

Cuando llegaron al portal de su edificio, vieron un revoloteo de colores que inmediatamente vino a rodear a Mariana. Las mariposas sobrevolaron en torno a ella pero no se quedaron. Siguieron de largo.

Al subir a su apartamento, Mariana corrió a verse en el espejo. Ya no estaba el greñero que solía rodearla. Tampoco había insectos que batieran sus alas con pereza. Pero su pelo comenzaba a secarse y podía verse que muy pronto crecería para echarse al espacio con renovada energía.

Las mariposas no volvieron. Pero por ahí queda una fotografía donde Mariana aparece trepada sobre los hombros de su padre. Y sobre ella un enjambre de rojo, amarillo, verde y naranja mezclado con una pelambre y una inmensa sonrisa.

Telón



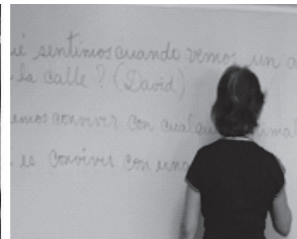


Cuento dramatizado: los fragmentos llamados *escenas* expresaron diferentes situaciones, lo que garantizó el movimiento escénico

Agenda y discusión filosófica

A continuación de la dramatización del cuento, se comenzó a trabajar el diálogo filosófico como momento central de la sesión. Con una consigna, que se retomó del contenido de la actividad preliminar, se propuso a los participantes de la Comunidad de Indagación Creativa la formulación de preguntas centrales o interesantes y relacionadas con el cuento seleccionado.

1. ¿Qué sentimos cuándo vemos a un animalito en la calle? (David)
2. ¿Podemos convivir con cualquier animal? (Marianh)
3. ¿Qué es convivir con una mascota? (Annabella)



4. ¿Por qué le ponemos nombre a las mascotas? (Diego)

Estas preguntas se escribieron en la pizarra, con número y nombre de quién la formuló, señalando de qué lugar del texto surgió. Se puso en práctica aquí la capacidad en los integrantes de la CIC, de preguntarse, de cuestionar, de expresar dudas o formular hipótesis. A continuación, a partir del mismo grupo, se jerarquizaron y seleccionaron las preguntas.

Los integrantes de la comunidad decidieron comenzar la discusión por: *¿Qué es convivir con una mascota?*, pregunta que resultó relevante con respecto a la narrativa. Luego de esta selección comenzó la verdadera tarea de la comunidad de indagación: “el diálogo filosófico”.

La MFpN preguntó: *¿Quién quiere comenzar la discusión?* Se levantaron todas las manos y se seleccionó a Angélica, para comenzar la discusión por la pregunta seleccionada.

Plan de discusión filosófica (filosofar)

Un plan de discusión filosófica consiste en un grupo de preguntas, que generalmente giran en torno de un único concepto, relación o problema. En este caso, las preguntas formaron una serie, en la cual cada una se construyó sobre la precedente (plan acumulativo).

El plan de discusión para los niños(as) de la Comunidad de Indagación Creativa (CIC) del cuento dramatizado: *Si alguien viene a quedarse*, giró en torno a *La convivencia con los Animales*.

MFpN: —¿Qué es convivencia?

ANGÉLICA: —¡Significa que quieres a alguien o no lo quieres!

MFpN: —¿Qué es convivir con un animal?

ANGÉLICA: —Yo tengo dos tortugas... que se las cuida a mis primas, eso es convivir con ellas. Pero cuando estoy en el colegio las cuida mi tía.

DAVID: —Bueno... cuando yo tenía como cinco años cuidé el perro de mi tía. Porque cuando yo iba para su casa, a veces me lo llevaba a mi casa y compartía con él.

MARIANH: —Convivir es cuidar a las mascotas, que vivan con la gente. Bueno... yo tenía dos loritas y un lorito... vivo con ellos. Cuando me voy de viaje me llevo al perrito y dejo los loros.

MFpN: —¿Y con quién dejas los loritos?

MARIANH: —A veces los dejo con el novio de mi hermana.

MFpN: —¿Se puede convivir con cualquier animal?

ALFONSO: —¡Con cualquier animal no se puede convivir! porque algunos son callejeros y no tienen dueños... como los que no tienen collar, y los que tienen collar si tienen dueños.

ANNABELLA: —¡No! Porque algunos viven en la selva y otros son callejeros y no tienen dueño... Y algunos no los podemos agarrar...

ANGÉLICA: —Podemos compartir con todos los animales que no sean los que coman carne. Sí podemos compartir con los que no comen carne... porque los que comen carne nos pueden comer a nosotros y no los podemos cuidar...

MFpN: —¿Me puedes dar un ejemplo de los animales que comen carne?

ANGÉLICA: —Como el león, el tigre, el chita y la serpiente. Los entrenadores de ellos sí les pueden dar de comer y entrar a sus jaulas, pero nosotros no podemos, porque no



Los niños y niñas respondieron uno por uno, cuando recibieron la pelota.

sabemos entrenar a esos animales, pero sí podemos entrenar a los animales que no son feroces, como las mascotas.

Plan del diálogo filosófico: los integrantes del CIC se involucraron compartiendo sus puntos de vista. Para una mejor organización en la participación de los niños por turno, se utilizó una pelota como elemento de consigna para hablar.

MFpN: —¿Por qué le ponemos nombre a las mascotas?

MARIANH: —Porque si las mascotas no tienen nombre, las mascotas no supieran quién las está llamando; por eso las mascotas tienen que tener nombres.

ANA SOFÍA: —Por ejemplo: cuando mi hermano llama a su perro, entonces, no le pone nombre, le dirá “perrito”, entonces no sabe cómo se llama.

ALFONSO: —Si las mascotas no tuvieran nombre, la mascota no podía entender a la gente y no les puede hacer caso, pero, si tiene nombre puede hacer caso y lo puede llamar cada vez que quiera.

DIEGO: —Por ejemplo: si alguien tiene dos perritos y ni siquiera tienen nombre y cuando lo vayan a nombrar no van a venir y pueden hacer lo que quieran.

MFpN: —¿Quién me puede decir si los animales piensan? ¿Los animales pensarán?

ALFONSO: —¡Claro que sí pueden pensar!, porque si no piensan, se volverían locos y entonces no sabría lo que tiene que hacer, entonces, si piensa no se volvería loco y podía pensar lo que tiene que hacer.

DAVID: —Las mascotas... ¡Claro que sí piensan!... porque si no piensan cómo van a jugar con la pelota. Ellos deben de pensar, porque si no piensan cómo van a jugar, ni prestar atención.

MFpN: —¿Los animales son inteligentes?

MARIANH: —Si los animales no fueran inteligentes, no supieran nada. Por ejemplo. Si el perro de Diego no fuese inteligente, no supiera hacer nada.

ANGÉLICA: —Los perros hacen caso; sí son inteligentes. Pero los perros de la calle no, porque los perros de la calle no tienen quien los cuide y no tienen quien los enseñe a aprender. Los perros de las casas sí son aprendidos, porque los enseña los dueños.

MFpN: —¿Quién cree que los animales sienten?

DAVID: —¡Los animales sí sienten! porque, por ejemplo: si Annabella estuviera acariciando a su perro, siente que es amor; pero si Annabella le está pegando y pellizcando siente que no lo quiere y llora y siente mucha tristeza.

MARIANH: —Si a los animales no les hacen cariño, los animales se ponen tristes; por lo menos, yo no maltrato a mi perrito, porque me daría mucha lastima y me pondría a llorar.

MFpN: — ¿La mascota se da cuenta cuando su dueño está triste?

DAVID: — ¡Sí! Por ejemplo: el dueño de dos perros está triste porque su otro perro se murió, bueno... significa que siente que su dueño está demasiado triste, porque su otro perro se le murió. Cuando le da cariño a su dueño, bueno... se pone feliz y ya no llora más, porque lo tranquilizó y hace que no llore más por el perro que se murió suyo.

MARIANH: —Si el dueño está triste, la mascota se pone al lado del dueño, porque le da también mucha tristeza, porque el dueño está triste. Por lo menos, yo cuando estoy brava, mi perrito como es muy cariñoso, se pone al lado mío... y me hace mucho cariño y después me abraza y jugamos.

MFpN: — ¿Diego, por qué crees tú que las mascotas se deban vestir?

DIEGO: —Porque, si no las viste, tienen frío y a ellos no les gusta el frío.

ANNABELLA: — ¡Sí! los perros tienen que tener ropa, porque les da frío y se enferman.

DAVID: —Los perros deben tener ropa, porque si no tuvieran ropa, en la noche tuvieran frío. Se deben tapar para que estén más calientico.

MARIANH: —Si a los perros no se les pone ropa, los perros sienten frío y se enferman y después en la noche cuando

tú todavía no te has dormido, él ya se está empezando a enfermar; en la mañana, cuando lo ves, ya está enfermo. Para cuidar a los perros hay que ponerle ropa para que no sientan frío.

MFpN: — ¿Nuestra mascota puede ser nuestro mejor amigo?

ANGÉLICA: — Sí, porque nosotros jugamos con ellos. Si tenemos clase, ese día, jugamos después de la clase con nuestros animales; por eso las mascotas son nuestros mejores amigos.

RAZIEL: — Sí, porque nos acompañan, juegan con nosotros, nos quieren.

ALFONSO: — Los animales como los perros, pueden ser amigos de los seres humanos. Yo les tiro un palito, ellos lo pueden buscar o cualquier cosa que yo les tiro y cuando yo le pongo la mano, ellos pueden correr detrás de mí..., jugar conmigo o lamerme.

ANA SOFÍA: — ¡Sí! Por ejemplo: como si yo estuviera enferma y mi mascota estuviera a mi lado, yo me pusiera contenta por estar a mi lado.

ANGÉLICA: — Sí, porque las personas que son ciegas, necesitan el perro que los ayude; por eso es que las mascotas... es nuestro mejor amigo.



Este grupo de preguntas las contestó el niño o la niña que deseó hacerlo, por turno cuando recibió la consigna de hablar. Dieron ejemplos y razones cuando se solicitaron, tal como se expone.

Todos los integrantes de la CIC llegaron a la siguiente conclusión:

Los animales domésticos no son simplemente mascotas, tienen vida, sentimientos, necesitan de cuidados y tienen necesidades (hay que sacarlos a pasear, llevarlos al veterinario, cuidarlos, enseñarles muchas cosas). No podemos pensar, tampoco, que una mascota es para toda la vida; no son de usar y tirar. Los mayores tienen un papel muy importante: ser responsables.

En este momento de la sesión se resaltan diferentes aspectos: la profundidad de la discusión filosófica, la claridad, si se descubrieron supuestos, si se dieron razones, o la participación de los integrantes del grupo de niños y niñas; si participaron todos, cómo fue la relación durante la discusión.

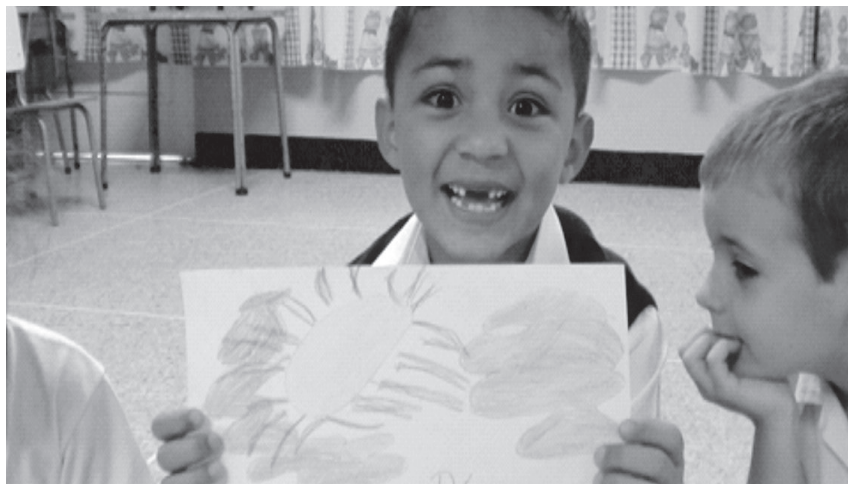


Posteriormente y pertinente a la discusión, se dio la actividad con material concreto: la reproducción gráfica del dibujo, cuyo propósito fue el de transferir el proceso y/o producto de la discusión de la narrativa.

Actividad conclusiva: vivencias creativas desde la narración

Los niños y niñas realizaron su obra de arte, a partir de la lectura del cuento *Si alguien viene a quedarse*. En este momento, lo importante para la investigadora fue comprender que el niño o la niña ya no representó lo que vio, sino lo que sabe y recuerda; representó sobre todo lo que le llama la atención, lo que le atrae y lo involucra; en definitiva, lo que más desea.

Actividad conclusiva: recuento. Cada integrante de la comunidad expresó el significado de su obra de arte y la expuso para ser vista por todos los miembros de la comunidad, como a continuación se ilustra.



La expresión de “grandeza” de Diego, una vez plasmada su imaginación.

MARIANH: —Mi dibujo representa cuando yo estaba paseando a mi perrito que se llama Mismil y después de pasearlo lo llevé a la casa para darle de comer porque tenía hambre... Los días que no tengo clase, yo le doy comida o lo cuido. Eso significa convivir con mi mascota.

DAVID: —Mi dibujo representa una historia: cuando mi abuelo estaba enfermo, yo amarré una cuerda a la silla de ruedas de mi abuelo... y a mi perrito. Cuando mi perrito empezó a caminar, la silla empezó a rodar. Todo eso quiere decir que mi perrito es mi mejor amigo y también de mi abuelito.

ANNABELLA: —No podemos convivir con cualquier animal, porque algunos son salvajes y otros no son salvajes y con ellos sí podemos convivir. Mi dibujo representa cuando yo estoy paseando a mi perrito Brandy y luego vamos para la casa... Es mi mejor amigo.

VICTORIA: —Yo nunca he tenido una mascota... pero no importa, porque me van a comprar una muy pronto... Mi di-

bujó representa: cuando yo tenga una mascota quiero hacer esto, pasearla como se ve en mi dibujo.

ALFONSO: —Aquí yo estoy buscando a una mascota... Yo no tengo mascota... pero algún día, cuando la tenga, la voy a pasear por el parque.

DIEGO: —Recuerdo que yo tenía un perrito que se llamaba Brando... Aquí está en este dibujo, yo lo quería mucho y era mi mejor amigo; siempre me recibía con mucha alegría.

ANGÉLICA: —Aquí estoy con mis tortugas dándoles comida... yo las quiero mucho: Manchita, Chiche y Mini son mis mejores amigas.

RAZIEL: —Mi dibujo representa cuando yo estaba en el patio de mi casa de mi edificio, paseando a mi perrito y jugar... y así compartir con él.

ANA SOFÍA: —Este dibujo representa lo que quisiera hacer cuando me compren un perrito como este: cuidarlo... quererlo... jugar con él y darle muchos abrazos.

Al finalizar cada una de las cinco sesiones, la docente-investigadora escribió en su diario de campo sus percepciones, intuiciones, dificultades y puntos fuertes del estudio, estrategias fallidas y efectivas, cambios en los guiones, resolución de conflictos. Simultáneamente, organizó el portafolio de cada niño(a) con la actividad realizada por ellos, en el momento: *Vivencias creativas desde la narración*.

Asuntos de un filosofar con niños

Finalmente, la vivencia de las sesiones de Filosofar con los Niños en la Comunidad de Indagación Creativa (CIC), me permite exteriorizar los siguientes hallazgos:

- La indagación entendida como la habilidad para hacer preguntas, tuvo su origen en las necesidades de cada niño o niña y se convirtió en un instrumento para comprender. En tal sentido, se puede afirmar que en cada una de las sesiones, la estrategia de la filosofía para niños (FpN) fomentó un proceso crítico-indagatorio en el cual emergieron las preguntas a partir de las narrativas.

De esta manera, los niños y las niñas se involucraron en un proceso de desarrollo de conceptos provocando un proceso pensante. Cada uno de los integrantes de la CIC tuvo la oportunidad de pensar por sí mismo —en lugar de que otros piensen por ellos—, condición indispensable para la formación de un pensamiento sistemático, crítico, profundo, creativo y coherente. Asimismo, fueron capaces de expresar sus ideas y ayudarse mutuamente.

- Se trató de una metodología activa y no directiva, que involucró un criticismo o comprensión mutua y un cuidadoso proceso de dar voz a opiniones y juicios, que la investigadora reconoce como el mejor enfoque hacia la mejora del proceso pensante del niño(a), por las siguientes razones observadas:

Interés: los niños trabajan mejor en aquellos temas que, de manera decisiva, más le interesan. Esto es, primero porque involucra una ficción imaginativa; segundo porque es acerca de niños(as) como ellos mismos, y tercero porque los invo-

lucra en discusiones de asuntos opuestos o controvertidos. Ello nos lleva a la conclusión de que va más allá del pensamiento crítico, porque busca hacer de la mente del niño(a) una idea o una realidad más precisa, y la filosofía la profundiza y la hace crecer. Creemos, entonces, que es una forma de preparar a los niños(as), para convertirse en ciudadanos inmersos en una democracia.

Emoción: se reconoce que el pensamiento pensante puede ser altamente emocional, porque suministró formas en las cuales los niños(as) pudieron discutir y analizar emociones.

Pensamiento crítico: se abarcó el pensamiento crítico, pero lo más importante es que la discusión filosófica le dio el toque intenso y profundo. Se evidenció la necesidad que tienen los niños(as) de manejar con veracidad lo que ellos encuentran problemático o enigmático.

Valores: los niños(as) lograron pensar mejor el asunto tratado en la discusión, porque su proceso pensante, además de ser crítico, fue humano, empático y sensible.

Cada uno de los integrantes de la CIC, tuvieron la oportunidad de aportar alguna idea o expresar sus sentimientos sobre el tema tratado. Ello constituyó el inicio del cultivo de valores como la tolerancia y el respeto por la participación de cada uno de ellos. El escucharse los unos a los otros y que puedan hacerlo en otras áreas, representa uno de los objetivos que se desea obtener al constituir la CIC, porque se busca que el niño(a), no sólo se desenvuelva en el ámbito escolar sino principalmente en la sociedad.

Creatividad: se logró activar en los niños(as) un buen proceso pensante, cargado de imaginación, porque cuando entra-

mos de lleno y apasionadamente en el cuento, se desarrolló una hipótesis. Ello evidentemente surtió un efecto exitoso en el área de la creatividad.

Dentro del espacio de interacción donde la CIC deliberó, se establecieron condiciones para que se diera el pensamiento creativo, y se evidenció ese crear en los niños(as), ya que entendieron el mundo de diferentes formas, con actitudes diferentes, una forma de ver el mundo única, con personalidad propia.

Aquí se les permitió a los niños(as) ser creativos, ya que se superaron los esquemas y formatos tradicionales donde son agentes pasivos de la actividad del aprendizaje. Fueron capaces de recrear el mundo, desde sus experiencias personales, con las que perciben los hechos de la realidad, y lograron procesar creativa e imaginariamente ese mundo de sensaciones que forma parte vital de su cotidianidad, conceptuar, simbolizar y representar desde sus vivencias y las de otros. Desde un filosofar, se les dio plena libertad a los niños y niñas para el descubrimiento de la experiencia vivida.

Comunidad: dentro de la comunidad de indagación se entendió el diálogo como un acto comunicativo filosófico, lleno de reflexión, de crítica, de aprendizaje y de escucha frente al otro; con sentido por lo que se discutió, se puso de manifiesto el hilo conductor que conectó la información seguida de la otra, necesario para una lógica del diálogo y lograr una estructura de coherencia, explicativa e indagativa, muy por el contrario de una simple conversación. De esta manera, la filosofía tuvo doble lógica: apertura al diálogo a todos los miembros de la comunidad, en otras palabras, enfatizó el cuestionamiento compartido; y por otra parte, afloró en ellos la parte humana.

Asimismo, puede decirse que este diálogo filosófico tiene dos dimensiones: una cognitiva, cuyo objetivo es construir el conocimiento cooperativamente, trabajando las habilidades cognitivas: a) razonamiento e indagación, b) formación de conceptos, c) construcción de sentido y d) razonamiento e indagación (no debe centrarse en discutir opiniones); y una dimensión psicológica, ya que los textos apelan a vivencias propias de los niños(as).

También se trabajaron aquí las competencias sociales:

- Escucharse unos a otros.
- Apoyarse unos a otros ampliando y corroborando puntos de vista.
- Someter las opiniones propias y ajenas a la investigación crítica.
- Dar razones para apoyar u oponerse a la opinión del otro.
- Tomar en serio las ideas de los otros, respondiendo y alentando a que cada uno exprese sus puntos de vista.
- Cuidado hacia los miembros de la comunidad.
- Ser abierto ante la posibilidad de cambiar sus opiniones.
- Voluntad de ser transformado por el otro.
- Desarrollo de la confianza.
- Desarrollo de la autonomía y la autoestima.
- Capacidad de autocorrección.
- Flexibilidad intelectual.
- Tolerancia.
- Visión de conjunto.
- Respeto por los otros.

Por otra parte, el rol del docente-investigador (maestra de FpN) de esta discusión fue fundamental para que la misma fuera verdaderamente filosófica. Debió formular preguntas orientadoras, disparadoras, a los efectos de orientar la discusión hacia la pertinencia, la calidad esperable, la escucha de las ideas filosóficas, detectarlas y retomarlas con claridad para que el grupo las debatiera, ayudar a descubrir falacias en los razonamientos, a arribar a juicios lógicos.

La otra dimensión en esta actividad del docente-investigador (maestra de FpN) se refiere a la distribución equitativa de la palabra, la moderación e intervención en discusiones, la estimulación a los más callados para que emitieran sus opiniones.

Es importante resaltar que no es fácil hablar de ciertos temas. La cosa se complica cuando los adultos deben explicárselos a los niños. No se encuentran las palabras apropiadas, se dan rodeos hasta que, finalmente, son los mismos niños los que nos tranquilizan al hacernos notar que para ellos no resulta tan dramático el abordaje.

“Filosofar con niños es pensar filosóficamente a partir de sus preguntas”

La autora

“Cuando nos encontramos con niños inmersos en una comunidad de indagación, tomamos conciencia de lo cerca que están del paradigma socrático”

La autora

Aproximación a una pedagogía de la creatividad desde la narrativa

La actual crisis de la educación en todo el mundo se define como fundamentalmente humana, debido a la presencia de una cultura deshumanizante, donde la dimensión humana queda subordinada a los criterios de la productividad y eficiencia, por la imposición de la razón tecnológica y la tecnificación de los saberes, frente a la dimensión ética y lo valorativo. La misión del docente en este escenario deshumanizante es reproducir y consolidar este tipo de educación en la escuela. ¿Cómo? Formando en destrezas, mediante técnicas de control que han de ejercer sobre los educandos para su instrucción.

De allí que se presenten interesantes perspectivas, a partir de la crítica de Habermas al positivismo y a su concepto de razón instrumental¹⁵⁷, solicitando la puesta en práctica de otros códigos de significación que restituyan la reflexión y la acción en el campo de la educación.

En este escenario, donde se ubica mi reflexión, es fundamental la formación filosófica del docente, para una educación concebida como acción eminentemente creativa, reflexiva, ética y liberadora. Sin duda, ello supone un replanteamiento profundo de la racionalidad pedagógica dominante y asumir que se trata de una experiencia que compromete a los docentes en las habilidades del diálogo, el análisis, la crítica reflexiva, la deliberación y las decisiones educativas en contextos de incertidumbre.

Los planteamientos indicados son particularmente pertinentes en Venezuela y de manera particular en el nivel de educa-

157. Habermas J. *Conocimientos e interés*. Madrid: Taurus, 1982.

ción inicial, donde la crisis caracteriza el momento histórico, como consecuencia de la llamada crisis de la modernidad. Para hacer frente a esta situación, el Ministerio de Educación expresa la necesidad de redefinir el proyecto educativo nacional (1998), a través de una reforma curricular que plantea fundamentar la educación en la concepción humanista y lograr una educación integral. De allí la implementación de los ejes transversales y el rescate de la profesión docente. Sin embargo, se constata que la formación propuesta se transforma en simple información y permanecen intactas las tradicionales prácticas educativas. Ello, a pesar de las críticas al conductismo, que conlleva a una rutina que genera la praxis docente en el aula mediatizada por contenidos ya preestablecidos, haciendo difícil e imposible la creatividad y la libertad entre educandos y docentes.

Pienso que la reforma educativa debe comenzar por el educador; por ello doy prioridad a una formación docente que contrarreste la desvinculación entre la formación teórica y la práctica. Desde esta perspectiva y desde mi vivencia, sostengo que es preciso fortalecer su propia formación actitudinal, a través de un enfoque más práctico y vivencial, a ilustrar:

Una educación humanista. De allí emerge mi reflexión, bajo el supuesto de que en las propuestas actuales, acerca de una educación más humana, creativa, participativa, vivencial, crítica y reflexiva, la formación filosófica del docente de educación inicial es fundamental. Consciente de la necesidad de que el pensamiento filosófico sustente la práctica educativa, encontramos que uno de los puntos medulares de esta situación es la inclusión de una experiencia real de la acción pedagógica sustentada por la reflexión teórica.

Ello nos hace considerar que la formación filosófica de los docentes de educación inicial es tan importante como su

formación profesional, en oposición a una imagen de la filosofía inalcanzable, propia de los especialistas, alejada de la realidad, con una significación imprecisa y falta de compromiso social, como tradicionalmente se ha calificado en Venezuela. Actualmente se insiste en que la educación debe ser creativa, crítica y reflexiva, y para ello —insistimos— es fundamental la filosofía.

En esta línea de pensamiento, y apostando a una redefinición de una educación para los niños y niñas, que apunta a una *pedagogía de la creatividad desde la narrativa*, afirmamos en base a la experiencia vivida en la Comunidad de Indagación Creativa (CIC), que formar a los niños en las capacidades para el razonamiento y los criterios para juzgar es equivalente a oxigenar el ambiente escolar y curricular en el que actualmente se están asfixiando. Se trata de incorporar la reflexión crítica en los programas y currícula, para educar en un pensamiento crítico y creativo a través de las narraciones y expresiones creativas, la formulación de explicaciones y argumentaciones y a la posibilidad de articular una comunidad de indagación en el aula, donde se den las condiciones para el libre intercambio de ideas y el crecimiento intelectual. Oportuno es abordar a Lipman, quien sostiene: “Hasta que los educadores no aprendan filosofía y puedan filosofar, el futuro del pensamiento en educación seguirá siendo incierto”¹⁵⁸.

Una educación dialógica. En la perspectiva de una educación para el siglo XXI, sostengo que una educación humanista debe ser necesariamente dialógica: un diálogo que sea encuentro real, único, donde ambos interlocutores formulan y reformulan sus visiones y se nutren mutuamente. Dentro de

158. Lipman, M. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998, p. 243.

esta orientación *pedagógica*, se propone el diálogo filosófico insertado en la dialéctica socrática, donde las preguntas y respuestas hacen de la comunidad de investigación un espacio apropiado para la reflexión. Se trató de convertir el aula tradicional en una comunidad de diálogo o de investigación participativa y cooperativa, en la que los niños y niñas y la docente-investigadora buscaron conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas. De esta manera, los encuentros en el aula se convirtieron en un diálogo que da vida a la misma; el encuentro pedagógico intersubjetivo es palabra dirigida al otro, esto es, diálogo que se inserta en la dialéctica socrática, de las preguntas y respuestas, constituyendo un lenguaje común. Así, el aula se presentó como el espacio donde se buscó la comprensión, el ámbito de la intersubjetividad.

Compromiso pedagógico, desde otra mirada. Con base en estos planteamientos y a la vivencia de un filosofar con niños y niñas, mi compromiso pedagógico me llevó a pensar también a la experiencia como formación, como “un devenir plural y creativo, sin patrón (...) sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llaman humanidad”¹⁵⁹.

Ese pensar no es de ninguna manera instrumental, externo a los niños y niñas, sino afectivo, profundamente tejido en su ejercicio de alteridad con la concurrencia del otro. En otras palabras: “no pensar a la infancia desde una lógica del que recibe, de una lógica de la exterioridad sino pensar (...) como potencia, que permita encontrar un nuevo inicio”¹⁶⁰.

159. Larrosa, J. *La Experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1966, p. 21.

160. Kohan, W. (comp.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y juvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Argentina: Novedades Educativas, 2006, p.7.

Un nuevo inicio, otra mirada, desde las variadas relaciones que establecieron los niños y niñas, al crear una Comunidad de Indagación Creativa (CIC), con la lectura del cuento, la narrativa, el diálogo, la palabra, sus sentimientos y su pensamiento creativo plasmado en dibujos con nuevas percepciones, nuevas perspectivas, colores, formas, composiciones y nuevas formas de ver el mundo, quizás hasta ese momento desconocidas:

El símbolo, sea cual sea la interpretación que se haga de él, tiene como objetivo primordial establecer vinculaciones, relaciones, comunicación, crear comunidad (...) no quedan limitados al espacio humano, sino que acostumbran alcanzar e incluir la totalidad del cosmos¹⁶¹.

Es así, que partí del convencimiento de que el diálogo de estos infantes de cinco a seis años expresaba dramáticamente la verdad de la vida.

Verdades de la vida que emergieron de la conciencia humana de los niños y niñas en una comunidad, que les impulsó coherencia a las experiencias que realizaban en su tiempo y espacio; en palabras de Merleau-Ponty: espacio y tiempo autobiográfico. Sin embargo, no pude eludir las circunstancias de que estas experiencias de lectura, diálogo y pensamiento creativo plasmado en sus dibujos, fueran susceptibles de limitarse por circunstancias externas, como disposición de mobiliario adecuado, límite de tiempo e interrupciones; además de la no disposición del resto de los docentes, en quienes prevalece la ausencia de un pensamiento filosófico que sustente su práctica pedagógica. Posibilidades que pueden invadir el terreno educativo y que contribuyen a que el pen-

161. Duch, Ll. *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. Madrid: Trotta, 2002. pp. 245-246.

samiento en educación siga siendo incierto. Acudimos aquí a la confianza de Dewey en los maestros, cuando reflejaba su convicción de que la escuela es concebida para transformar la sociedad y no para reproducirla; así lo esbozó Dewey como reformador educativo en su *Credo pedagógico*. Podemos decir ahora que hay una lógica en ello, porque apenas se necesitaría que los maestros desempeñen realmente su trabajo, para que surja una comunidad democrática y cooperativa.

Además, puedo decir, que la *pedagogía de la comunidad* constituyó una forma de apresurar a los niños y niñas a pensar en forma de pregunta, a contestarlas entre ellos mismos, mediante una discusión abierta. En definitiva, se trató de combinar el aprendizaje con el entusiasmo, el sentimiento y el pensamiento, la imaginación y la comprensión. Se enfatizó también la importancia no solamente del pensamiento crítico, sino del pensamiento creativo y humano.

Ahora bien, y en palabras de Sebastiana Ponte, la falta de oportunidades de empalabramiento de la realidad de los niños y niñas, dispuestas por la cultura escolar, es donde el pensamiento simbólico debería mostrarse en toda su plenitud, en el entendido de que toda cultura es¹⁶²:

Un sistema de símbolos en virtud de los cuales el hombre da significados a su propia experiencia. Sistemas de símbolos creados por el hombre, compartidos (...) suministran a los seres humanos un marco significativo dentro del cual pueden orientarse en

162. Sebastiana Ponte de Golik. "El pensamiento simbólico infantil. Una experiencia con la palabra y el sentido", en Valera-Villegas, Gregorio; Madriz, Gladys; y Carpio, Arleny (Comps): *La filosofía como experiencia del pensar. Enseñanza de la filosofía y filosofía para niños*. Caracas: coedición del CIPOST de la Universidad Central de Venezuela y del CDCHT de la Universidad Simón Rodríguez, 2008.

sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que les rodea y en su relación consigo mismo¹⁶³.

Más aún, un sistema de símbolos insertada en lo narrativo, en el mismo placer de ser creativos que se traduce en sus dibujos, es un ejercicio que les devuelve su movimiento y significado en su relación con el mundo y en su relación consigo mismos. Ello supuso, dentro de la CIC, que las acciones humanas son únicas y no repetibles; es decir, aquí no se trató de buscar elementos comunes, sino particulares, por lo que no se aspiró en ningún momento a la generalización.

Así, el poder de la palabra, mediante el diálogo directo, la interpretación de acontecimientos expuesta en la narrativa o de su propia realidad, que se traducen en su dibujos, me permitió darle *sentido a la creatividad desde la narrativa*, que hasta ahora permaneció oculta por estar dispuesto en esa cultura, que se traduce en la ausencia de oportunidad en los niños y niñas de su relación con el mundo que los rodea y su relación consigo mismos. Ese diálogo, ese oír, ese hablar, ese preguntar, que aconteció en un tiempo y un espacio, me permitió además evidenciar la polivalencia de sus símbolos, me permitió develar que esa condición puede ser también su propia realidad, su propio tiempo y espacio.

El ensayo pedagógico: sentido importante para reunir la Infancia, la educación, la filosofía y la creatividad. El ensayo pedagógico me permitió la posibilidad de encontrar sentido importante para reunir la infancia, la filosofía y la creatividad. La vieja y refinada filosofía habrá también encontrado para sí una infancia. Múltiple potencia de infancia: infancia de la educación y también infancia de la filosofía. Ideas evidenciadas en una comunidad de indagación, que

163. Geertz, Clifford. *La interpretación de la cultura*. España: Gedisa, 2005, p. 251.

constituyó un laboratorio pequeño para pensar esas relaciones y sentidos de una práctica, de un filosofar. Me pudo ayudar a observar la importancia de un cambio de sensibilidad en relación con la infancia y preguntarme: *¿Para qué voy al encuentro de la Infancia? ¿Con qué materiales y objetivos lo haré? ¿Qué busco? ¿Estoy abierta a qué? ¿Qué espero de mí y de la infancia? ¿Cómo me preparo para encontrarla? ¿Qué lugar doy a la improvisación? ¿Qué atención doy a lo nuevo, a lo inesperado?*

A partir de este preguntarme, puedo ciertamente extraer algunos aprendizajes más específicos de esa experiencia. Esos aprendizajes apuntan a varias dimensiones del trabajo:

- Por un lado, el asunto de la *cronología*. Como lo hemos referido en el desarrollo del estudio, creo que se puede prestar menos atención a la edad de los niños y niñas, en la experiencia de una comunidad de indagación. Los copartícipes de la experiencia podrían tener otras edades, para arriba o para abajo, y las líneas principales sobre las que se propone la experiencia podrían ser mantenidas.
- Por otro lado, se trata de considerar cuestiones puntuales acerca de la utilidad de crear o utilizar *otros materiales didácticos*, ante la riqueza y diversidad de los existentes.
- La riqueza que otorga una atención literaria infantil y no sólo filosófica a los textos trabajados, la fortaleza de cierta relación con lo que se suele llamar *historia de la filosofía*.
- Un cierto equilibrio, entre el cuidado en el empleo del tiempo y la atención a las diversas dimensiones temporales a las que damos lugar en las actividades.
- La mayor o menor *flexibilidad frente a la planificación* de las actividades.

- La necesidad de propiciar modos diversos de interacción grupal.
- El fortalecimiento en la capacidad de preguntar y sobre todo de preguntarse, en el camino del pensamiento que transitamos, la importancia de crear respuestas alternativas frente a los planteamientos considerados.
- La riqueza que proviene de la conexión establecida entre los diversos lenguajes del pensamiento, y las formas de interacción comunicativa.
- Muchas otras cuestiones específicas: la idea de que la filosofía es sólo para los entendidos en filosofía es semejante a la de creer que los pintores sólo pintan para ser admirados por otros pintores o los músicos sólo componen para ser celebrados por otros músicos. Así, sin ser expertos, podemos acceder a la emoción de un cuadro, de una melodía. Entonces, cabe considerar que la filosofía tiene mucho en común con el arte.
- Filosofar con los niños no es contemplación, es una creación de la misma manera que lo es el arte. La creatividad desde la narrativa crea nuevas relaciones con el mundo; y el dibujo, por ejemplo, ofrece nuevas percepciones, nuevas perspectivas, colores, composiciones creativas hasta el momento desconocidas. Así, el niño crea nuevas relaciones con el mundo y trata de expresarlas.
- *Ayudar a crecer a los niños significa diseñar desafíos apropiados.* No es suficiente desafiar exclusivamente su capacidad lógica. Su crecimiento depende también de que estimulemos su creatividad y su inventiva.

- La apreciación de la creatividad en un dibujo potencia de forma misteriosa la capacidad de engrandecimiento en los niños. *Hace crecer su capacidad de crecer*. Sencillamente porque el momento creador se tradujo en una experiencia de fuerza en movimiento, para ir al encuentro de un proceso donde el sentimiento y el pensamiento se integran para dar cabida a la sensibilidad y a la imaginación creadora desde la narrativa, como estilo propio de expresión del dibujo de cada uno de los integrantes de la comunidad.

En este momento se evidenció la profundidad y la trascendencia de la discusión filosófica. El propósito de la actividad con material concreto fue el de transferir el proceso y/o producto de la discusión realizada, el cual representó la experiencia conclusiva de cada uno de los integrantes de la comunidad.

- La narrativa no consiste en el desciframiento de un código, sino precisamente en la construcción de sentido. Es una experiencia transformadora, porque pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí, y puede ser proyectada a otras áreas.
- El valor, el respeto y el efecto del diálogo en los niños y niñas de una comunidad de indagación.
- El discutible espacio de las opiniones.
- La apuesta a la creación conceptual.
- La apuesta a la creatividad desde la narrativa.
- La ocupación de los espacios dispuestos en los preescolares.

- La relación entre el cuerpo y el pensamiento, las conexiones con otros saberes, en particular, la literatura, la dramatización, el arte del dibujo.

Además, esa experiencia me permitió notar cuestiones menos específicas como:

- El papel de los docentes y su preparación para esa actividad.
- *La importancia que tienen los padres de familia para la obtención de los objetivos de filosofar con niños, para facilitar el trabajo de las escuelas y los maestros que lo están implementando. Una de las estrategias puede ser la organización de conferencias o charlas para padres, en donde se les hable de lo que se hace en filosofar con niños, de las herramientas importantes que sus hijos están adquiriendo allí y de cómo para un mundo globalizado en cuanto a la información y la comunicación, estas herramientas se vuelven indispensables. Finalmente, los padres pueden hacer las preguntas que tengan, para resolver sus dudas y el docente puede hacer lo posible para incluir el apoyo de los padres y darle continuidad al trabajo que se hace en el preescolar.*
- *La fuerza epistemológica de la ignorancia en las relaciones con los distintos modos de saber, la cultura de la sensibilidad (pedagógica, filosófica, política) necesaria para dar atención a la infancia, la relación de los niños y de los adultos con la infancia, el modo de ejercer el poder del pensamiento para sí y para los otros, la pregunta por el sentido en la propia actividad de filosofar, de reunir la filosofía y la infancia.*

- *La reflexión de que la verdadera pedagogía es la que se piensa y vale la pena de ser pensada, y de que sólo se relaciona con lo imposible. La imposibilidad de la pedagogía atraviesa diversos espacios y tiempos. Bastante antes que Freud, Sócrates, infante pedagogo impensable, lo sabía, incluso antes de ser inventadas las escuelas. Así, se muestra de otro modo la imposibilidad de la pedagogía: cuando ella es verdadera, enseña un imposible; que la ignorancia es un saber; que la ignorancia es, de hecho, el único saber que es necesario saber, porque permite saber siempre diferentemente y no sólo saber lo que ya se sabe. La ignorancia es el doble prepotente de la pedagogía.*

*Como imposible, la pedagogía es infancia. Afirmación de infancia. Vida de infancia. Sensibilidad de infancia. Experiencia. Creación. Afecto. Trinidad de la pedagogía. Insistimos en que la pedagogía es un imposible y, con él, es la mayor de todas las utopías de este mundo: llegar a la infancia. Sin embargo, creemos: *con filosofar, en una experiencia de pensamiento podemos asomarnos a la infancia.**

Infancia como potencia misma de devenir, de creatividad y de transformación. Mi experiencia también me mostró que de lo que se trata no es, como tantas veces se dice, de educar a la infancia, sino de dar lugar a la infancia, preparar su nacimiento, su acogida, su llegada. No desde una opinión convencional inclinada a considerar la infancia como una fase cronológica, sino como un devenir-infancia capaz de explorar en una experiencia narrativa, el sentido primordial de la libertad, de la vida y la creatividad.

Entonces, no es tanto de formar a la Infancia sino de prepararnos para recibirla allí, donde la experiencia la hace irrumpir;

de estar atentos a la emergencia de lo infantil que se muestra cuando las condiciones lo permiten. En eso consistió el trabajo: tratar de crear las condiciones de emergencia de lo infantil y de la atención necesaria para poder percibirlo, recibirlo y acogerlo. Alguien podría pensar que es demasiado limitado y que sería demasiado ingenuo para llamarlo *filosofía*. Tal vez lo sea. Pero ¿quién puede asegurar los límites de ese inicio? ¿Quién puede negar de antemano las potencias que esa infancia pueda desatar? ¿Quién se atreve a inhibir la fuerza educadora que ese principio puede promover? Puede parecer poco, pero también a partir de percibir que hay mucho para pensar más allá de lo que pensamos, el resto del pensamiento y los contornos de la vida que vivimos ya no se verán inmodificables.

Hemos podido observar, en escenarios educativos, docentes que sonrían de forma condescendiente al considerar la posibilidad de hacer filosofía con niños. Esas actitudes nos revuelan: empobrecen la infancia de fuera y de dentro; nos empobrecen; empobrecen el mundo. Al contrario, es vital mirar a la infancia de igual, para igual acogerla, sorprenderse con ella... dejarse seducir por sus inicios; empezar de nuevo, otra vez, sin parar... sin fin. Desde esa sensibilidad, filosofar con niños puede ser una forma de restaurar un lugar para los niños y con ellos para la infancia, en la educación, en la filosofía, en la política, en el pensamiento. De tal manera, que filosofar con los niños implica, entre otras cosas, preguntarse una y otra vez qué es un niño.

Al problematizar esa imagen cronológica de la infancia — primera etapa de la vida humana — lo hice a partir de nociones como *infancia*, *devenir-niño*, porque de esta manera

mostramos que, antes de ser una etapa de la vida, la infancia puede ser una experiencia, sumergida en una dimensión temporal que responde más al carácter aiónico que cronológico del acto del pensar de un pensar que se construye colectivamente y, en el cual las manifestaciones corporales en el proceso de expresar el pensamiento, se hacen más que evidentes. Por ello, destaco la consideración que la infancia no está tan relacionada con el número de años que se tiene, como con la intensidad de la vida que se habita., porque pienso que *más que una etapa de la vida, la infancia es una vitalidad de la experiencia.*

En todo caso, si la infancia como ausencia ha dado lugar a la educación como formación y su resultado es un sistema educativo basado en la disciplina y el control, que genera hacia afuera y hacia adentro desánimo e insatisfacción, tal vez la infancia como presencia abra espacio no sólo a la educación de la infancia sino, sobre todo, a una infancia de la educación, a un nuevo comienzo para ella, un nuevo inicio, donde la atención y sensibilidad a la infancia sean principio y motor. En ese espacio, con una forma institucional que no podemos anticipar, quizá aprendamos a dejar de afirmar los sentidos de la práctica educativa a partir de la formación del otro, para disponernos a la transformación de nosotros mismos, a partir del encuentro con el otro infantil. Es posible que la filosofía como práctica de pensar con otros, abierta y transformadora, como ejercicio y experiencia de pensarse a sí y a los otros, pueda cumplir un papel importante en esa infancia educadora. *Quizá la filosofía, en tanto amor al saber, sentimiento de ignorancia, experiencia en y de los límites, ayude a intensificar nuestra atención a la infancia.*

Invitación a los niños a visitar desde su infancia, la infancia de la filosofía. Considero que la restauración de la infancia y de la filosofía, significó dar a uno de sus infantes un lugar más interesante, el lugar de un igual, de un inicio potente, tal vez inexplorado, que allá a lo lejos, en algún tiempo que ya no vivimos y dejamos atrás, puede ayudarnos a revitalizar el pensamiento y —por qué no— el presente. Hacer esto con niños me pareció de una potencia singular: es poner a una infancia en contacto con otra infancia, es ofrecer a una infancia la potencia de otra infancia, es invitar a los niños a visitar desde su infancia la infancia de la filosofía, para descubrir juntos las potencias que en una y otra se encuentran y potencian al estar juntas.

En una experiencia de filosofar con niños, en ocasiones se hace más de lo que se pensó que se haría; a veces menos. Sin embargo, lo importante es la calidad del trabajo que se realiza, y más importante que mantenerse fijados al plan previo que se ejecuta, es prioritario —y más difícil— estar atento a los movimientos sugeridos por los niños y niñas.

Una nueva calidad de vida social en nuestro país: “filosofar con niños”. Creo —como lo he venido expresando— en la perspectiva de una educación para el siglo XXI, una educación humanista, que no podrá ser de dominación, ni soledad. Por el contrario, debe ser necesariamente dialógica; un diálogo que sea encuentro sustantivo, donde ambos interlocutores formulan y reformulan sus visiones y se nutren mutuamente. Dentro de esta orientación pedagógica se propone el diálogo filosófico que hace de la comunidad de indagación un espacio apropiado para la reflexión; de acuerdo con mi experien-

cia como docente-investigadora a partir de un ensayo pedagógico, traté de convertir el aula tradicional en una comunidad de diálogo o una comunidad de indagación creativa (CIC), en la que conjuntamente con niños y niñas busqué las respuestas a las cuestiones planteadas. De esta manera, los encuentros en el aula se convirtieron en un diálogo con sentido, de cooperación, de investigación que dio vida a la misma.

- Se trató de un esquema consistente, pero no logró ocasionar una visión técnica del pensamiento en el docente y en los niños(as), del tipo de las que se derivan de categorías como “medios y objetivos” o “instrumentos y objetivos”. En consecuencia, el desarrollo de habilidades del pensamiento no fue un medio para pensar filosóficamente o un instrumento para hacer filosofía en el aula. Asimismo, queda claro aquí, como entendimiento conceptual, que el Programa de Filosofía para Niños es un medio y no un objetivo.
- Escuchar aquellos niños y niñas señalando la posibilidad de ser, de experimentar y pensar de otra manera que no es la manera en que pienso... fue dar potencia al filosofar en el interior del preescolar.

Así, resultó llamativo la alegría y el entusiasmo que el filosofar despertó en esos niños y niñas. Se observó una energía tangible en esos cuerpos inquietos, en esas palabras que en algunos casos salieron con dificultad, pero con mucha fuerza. Ahora nos preguntamos: ¿Quién puede anticipar los caminos que permitirá recorrer ese deseo de tener más filosofar? ¿Cómo saber lo que pueden provocar esas ganas de que se haga todos los días? ¿Por qué

no participar de esa alegría al hacer lo que ellos mismos llaman filosofar o club de lectura?

- Ello nos demuestra que *filosofía, educación, diálogo, comunidad de indagación, filosofía para la vida, aprender a pensar, aprendizaje vivencial, pluralismo, democracia*, son, entre otros, conceptos claves para encarar con éxito una tarea en la que está en juego, no una simple transmisión de conocimientos, sino una actividad vital que compromete o debiera comprometer nuestro ser como docentes y el de nuestros niños y niñas. Encarada así la enseñanza, gana la filosofía misma, ganan los docentes y fundamentalmente los educandos, para quienes esta particular actividad humana se presenta de una manera accesible y con sentido social.

Filosofar con los niños: un derecho para todos. Por ello, consideramos que el Programa de Filosofía para Niños (FpN) representa una estrategia metodológica para enriquecer la práctica docente en educación inicial; pero también creemos que la oportunidad para desarrollar la dimensión *filosofar*, no debe ser un privilegio de unos cuantos, sino un derecho de todo niño(a) y adolescente en nuestro país.

Ello, sin duda, y a partir de nuestra experiencia de un ensayo pedagógico, parte de nuestra consideración como proyecto abierto, la consideración de un proceso de revisión y crítica permanente, que implique la posibilidad de utilizar textos de la literatura venezolana, crear nuevos textos o trabajar con materiales propios; porque es evidente que la modernidad hispanoamericana es distinta de la modernidad europea y de la estadounidense, y esto es crucial en el contexto literario; aunque estemos convencidos de que puede

ser igualmente productiva para entender también lo que se está escribiendo en África, en China, en Japón, en el mundo islámico y en otros ámbitos lingüísticos donde existen riquísimas tradiciones culturales, a partir de las cuales se establecen diversas formas de diálogo entre lo propio y lo ajeno.

De manera que aquí no se trata de competir con la rica tradición de teoría literaria iniciada a principios del siglo XX en Europa; conviene retomar y desarrollar aquellos elementos que han distinguido la tradición de la narrativa postmoderna hispanoamericana, en especial la venezolana, porque creo que tiene una intensa vocación didáctica. Asimismo, en parte del proyecto abierto cabe la reflexión y la creación permanente de nuevas propuestas basadas en experiencias de aplicación y creación de nuevas técnicas de trabajo. Sin duda, el Programa de FpN puede ser utilizado en distintos contextos y modalidades educativas como la educación pública y privada, formal e informal, en los ámbitos de exclusión social y readaptación.

Ahora bien, y de acuerdo con las conclusiones de Lipman, es necesario buscar la disciplina que no sólo enseñe una serie de contenidos, sino que se ocupe sobre todo de desarrollar, potenciar y perfeccionar las destrezas y capacidades cognitivas de los educandos¹⁶⁴. A partir de nuestra necesidad como docente, pensamos que esta disciplina no puede ser otra que la filosofía, pues las técnicas para razonar, investigar y formar conceptos de filosofía nos proporcionan y aportan una calidad indispensable para la educación y que ninguna disciplina puede proporcionar.

Es así como se observa una interacción o vínculo entre la filosofía y la educación, con la finalidad de mejorar la en-

164. Lipman, M. *Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1992.

señanza desde la infancia. En el contexto de la crisis actual, es justo reflexionar sobre la educación y, en el caso que nos ocupa, sobre la educación inicial y su lugar en la sociedad actual, el lugar que ocupa la filosofía en el sistema educativo y en el conjunto de la sociedad, el papel de la creatividad desde la narrativas (cuentos), el papel del diálogo en la filosofía y, por tanto, en la educación y en la sociedad.

Experiencia de pensar en otro espacio. También llama la atención justamente que el filosofar, esa experiencia de pensar, tenga otro espacio, que haya necesidad de salir del formato más tradicional de la clase para ocupar el lugar diferente de la filosofía. Esa diferencia en el espacio físico y en la forma de disponerlo se traduce en otras modalidades de estar en el preescolar y en otras relaciones entre quienes allí ocuparían el lugar de enseñar y los que estarían para aprender, en otra estética (en lo colorido de la sala), otra política (en el círculo, figura sin centro; en él hay uso del pizarrón, sólo para escribir las preguntas), otra lógica (“dialogamos a partir de una narrativa”), otra pedagogía (“pensamos”, “tenemos ideas”, “plasmamos nuestro pensamiento creativo”, “no estudiamos”), otra ética del trabajo (no hay “deberes”).

La narrativa frente al texto tradicional. Ciertamente, la vinculación de la literatura y la filosofía se compone en narrativas y el método de descubrimiento de los niños es el diálogo, cuya textura está hilada con un telar lógico y analítico que trenza una trama intuitiva e imaginativa, el cual puede observarse en el juego de palabras y de lenguaje, combinado con la reflexión y la creatividad en una comunidad de indagación. De tal manera, que lo crítico, la razón, la imaginación y lo creativo se mezclan con el diálogo que está presente en la literatura. Este diálogo con pares,

docentes, alternado con reflexiones acerca de lo que se ha dicho, es el cauce a través del cual los personajes en la historia llegan a aprender, y de igual modo los niños y niñas llegan a aprender hablando y pensando.

Así, la narrativa se presenta como un instrumento valioso, para construir cuentos con protagonistas de la vida cotidiana o análogos a los reales. Naturalmente, esta construcción narrativa contiene una combinación de elementos que llevan al lector (niño o niña) a una relación interpretativa que es compartida y valorada colectivamente.

Es así como, frente al texto tradicional, la originalidad de las narrativas utilizadas consiste en la incorporación de la racionalidad como la creatividad en el proceso de enseñanza; la primera invoca criterios, mientras que la creatividad apela a percepciones; cada movimiento del pensar actúa cooperativamente entre sí y de forma complementaria. El monólogo y el diálogo, la racionalidad y la creatividad se entretajan en la posición del pensamiento. Es el texto como modelo, cuya trama ficcional puede servir a los niños y niñas como modelos de acción. En este sentido, aspira a mantener un equilibrio entre la narración y la exposición, entre los componentes crítico y creativo de la educación.

Por ello, la historia de la filosofía aparece novelada; es decir, se ubica dentro del paradigma del encuentro con el otro, también llamado *narrativo* (Larrosa, Ricoeur). Y el discurso pedagógico se apoya en conceptos tales como *alteridad*, *diálogo*, *comprensión*. Lo intersubjetivo, lo dialógico y lo afectivo son elementos fundamentales en la pedagogía del encuentro con el otro que se propone con base en el supuesto de la construcción compartida del conocimiento en la escuela¹⁶⁵.

165. Valera-Villegas, Gregorio. *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*.

Sin duda alguna, el diálogo de experiencias a partir de la relación con la lectura de las narrativas (cuentos), les permite a los niños y niñas pensar y expresar lo indecible de otra manera, entendiendo que este pensar es inseparable tanto del contexto real en el que surge, como de la perspectiva personal del lector.

La narrativa como historia que permite descubrir. Podemos decir, entonces, que las cuestiones filosóficas se introducen a partir del espontáneo ejercicio del pensar y hablar infantil; por tal razón las narrativas son historias que permiten descubrir y discutir sobre el pensar de la amistad, el afecto, la verdad, los valores, la justicia y otros temas. Lipman insiste frecuentemente en la importancia de la narración, como medio para la educación desde la edad infantil, y en consideración a ello, pensamos que es porque contiene una combinación de elementos propios del pensamiento filosófico, que lleva al lector (niño-niña), a una relación interpretativa que puede ser valorada y compartida colectivamente.

La creatividad como concepto filosófico. La creatividad en la Comunidad de Indagación Creativa (CIC), se reveló en cada actuación del ser humano (niño-niña) porque trascendió la simple aceptación; porque no se limitó a afirmar, repetir, imitar, sino que dio algo de sí mismo; en otras palabras, no sólo el niño y la niña es creativo, en lo que hace con el mundo y lo que piensa de él, sino también en cómo ve el mundo. Ahora pienso que no puede ser de otro modo. Ello implica que el niño y la niña han de completar los estímulos que reciben del mundo para configurar su propia imagen del mundo, pues las sensaciones que reciben son incompletas; por lo tanto requieren integración, porque son simple

Caracas: Comisión de Estudios de Posgrado, UCV, 2001.

materia. Esto era ya conocido de Platón y de algunos platónicos. Esta teoría fue sistemáticamente expuesta por Kant, y Goethe describió el hombre como un ser que da forma a aquello con lo que entra en contacto.

Asimismo, esta convicción ha sido expresada por Heidegger, Cassirer y Koestler: la creatividad por medio de la cual completamos los datos que recibimos del exterior es un hecho incuestionable. La creatividad, entendida así, se manifiesta no sólo en lo que el niño o la niña dibuja, pinta y compone, sino en las mismas cosas que ve y oye. Pero también hay sitios en ella para las variedades individuales: el niño y la niña pueden dibujar, pintar de un modo u otro. Sus ojos y mente integran las percepciones, sensaciones y sentimientos, por ejemplo de una determinada flor o piedra, pero conectan también fenómenos creando grandes ideas sobre el mundo.

Creemos firmemente que el concepto de creatividad que ha cambiado de significado a lo largo de la historia, hoy tiene una dote especialmente fértil para abonar el terreno desde los escenarios de la educación inicial y se podría pensar que no es un concepto científico sino filosófico.

Con base en los argumentos expuestos, apostamos a contribuir con una educación emancipadora y democrática frente al tecnicismo que mutila al niño y la niña de una experiencia con sentido. Por ello nos ubicamos en el contexto de una educación liberadora, humanista, dialógica, que promueve el encuentro entre interlocutores (niños-docente), que se nutren mutuamente. En este propósito, la vivencia de la conformación de una comunidad de indagación en los escenarios de educación inicial en Venezuela y la utilización de procedimientos reflexivos-creativos, crean la posibilidad no sólo del desarrollo personal y ético, sino

de una nueva calidad de la vida social en nuestro país. Por tales razones, queremos sumergirlos en nuestra aventura, en la que hemos intentado desarrollar un nuevo enfoque de la educación infantil, en la que descubrimos que el currículo y la pedagogía están confusamente entrelazados, que los contornos de la educación infantil difieren mucho según los lugares y que, realmente, lo que mejor muestra la vitalidad de este ensayo pedagógico es el hecho de que sus ideas sigan extendiéndose en nuevas e imprevistas direcciones.

Cuando reflexiono sobre la trayectoria del ensayo pedagógico, me sorprende todo lo que he tenido que navegar entre fuerzas opuestas: la atracción de la teoría frente a las realidades de la práctica; las ideas del ensayo pedagógico y la creación de una comunidad de indagación frente a los objetivos; el enfoque sobre el niño como individuo, frente a la preocupación primordial por la colectividad de los niños de una comunidad; una educación más humanista frente a una educación tradicional. Ello, a veces, me ha producido sentimientos de frustración; sin embargo, en ocasiones más felices, he podido tender un puente que realmente enlaza esas posturas en contraste.

El pensamiento creativo desde la narrativa. Con ello, insistimos en apostar fundamentalmente a *favorecer el pensamiento creativo desde la narrativa en los niños y niñas de educación inicial*, considerando además otras dimensiones inseparables de la personalidad humana: desarrollar las destrezas de su razonamiento, familiarizarlos con los componentes éticos de la experiencia humana, reforzar tanto la dimensión afectivo-sentimental (que Liman llamó pensamiento cuidante), como los cognitivos de su experiencia.

De igual manera, considerando el planteamiento de Dewey, la experiencia misma consiste primariamente en las relaciones activas que existen entre un ser humano y su ambiente natural y social. Justamente, pudimos observar en la experiencia vivida dentro de la comunidad de indagación creativa que, en la medida en que se establecen las conexiones entre lo que ocurre a un niño o niña y lo que hace como respuesta y entre lo que hace a su ambiente y lo que éste hace como respuesta, adquieren sentido su acto y las cosas que le rodean. De tal manera, que convirtiendo el aula en una comunidad de indagación, o tal vez en un *club de lectura* como algunos niños llegaron a denominarla, e incluso a recordar en otros espacios ajenos al educativo (centros comerciales, entidades bancarias, supermercados, farmacias), aprenden a conocerse a sí mismos y al mundo de los demás, y adquieren sentido las cosas que los rodean. Contrariamente a lo que se pensó en la Edad Moderna: la experiencia como pura cognición —dejando fuera sus fases intrínsecamente activas, creativas y emotivas— identificada como una recepción pasiva de sensaciones aisladas y bajo esta atmósfera inducir el aprendizaje.

En el momento de las vivencias creativas, lo importante para la docente-investigadora fue comprender que el niño o la niña no representó lo que vio, sino lo que sabe y recuerda; representó sobre todo lo que le llama la atención, lo que le atrae y lo involucra; en definitiva lo que más desea. Se trató de una representación emotiva que dio lugar a la sensibilidad y a la imaginación.

Es importante resaltar que este momento se correlaciona con el principio de “continuidad” que propone Dewey (situaciones diferentes se suceden, pero a causa del principio de la

continuidad se lleva algo de la anterior a la siguiente). En este caso, el momento creador se lleva algo de la experiencia de la narrativa, del diálogo filosófico de los niños y niñas para dar significado y valor a la experiencia creativa.

Finalmente, en la perspectiva de una educación para el siglo XXI, sostenemos que una educación humanista — como lo expusimos — debe ser necesariamente dialógica. Por tal razón el ensayo pedagógico se desarrolló en un clima donde los integrantes de la CIC se involucraron compartiendo sus puntos de vista, en un clima de confianza y seguridad, donde lo que se sometió a indagación no fue la persona (niño-niña), sino sus ideas y preguntas.

Mirada que me invita a comprender el presente como reto para un nuevo pensar de la práctica pedagógica, desde la educación de la infancia. Que me inspiró y me permitió compartir las notas para una pedagogía de la creatividad desde la narrativa, producto de un ensayo pedagógico, donde la experiencia de filosofar con niños constituyó una hermosa aventura, un vuelo de altura, una nueva forma de ver el mundo, como docente y como ser humano.

“La obra de arte desde una narrativa de un niño nos permite comprender mejor los significados que se encuentran en su propia experiencia”

La autora

REFERENCIAS

- Baquero-Narodowski. "Existe la Infancia?" Revista del IICE, III, nº 4, 1994, pp. 61-66.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, GEDISA.
- Buchler, Justus (1954). "¿What is a Discussion?", Journal of General Education, VIII, no. 1 oct. 7-17
- Carr, W. Educación y Democracia: ante el desafío postmoderno, en AA.W: *Volver a pensar la Educación*. Madrid: Morata, Piados, Vol. 1, pp. 96-111,1995.
- Dewey, John. (1989). *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidos, p.115.
- — — — (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- — — — "Experience and philosophical method", en Pai Y. -Myers, P.T. (ed.); *Philosophic Problems and Education*, Lippincot Company, Filadelfia y Nueva York, 1967, pp. 12-18.
- — — — (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Editorial Lozada, S.A.
- — — — (1946). *Democracia y educación*. Una introducción a la Filosofía de la Educación. Buenos Aires: Editorial Lozada, S.A.
- — — — (1934). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- — — — (1902). *El niño y el programa escolar*, Buenos Aires: Editorial Lozada.

- — — — (1899). "The school and society". En *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, Vol. 1, p.25-30
- — — — (1897b), "My pedagogic creed". En *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, pp. 84-95.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, Editores.
- Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. Madrid: Trotta.
- Federico Fröebel. (1826). *La educación del hombre*. Traducida del alemán por Don J. Abelardo Núñez. Edición anotada por W.N. Hailmann.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI, México.
- Gadamer, Hans-Georg. (1960). *Wahrheit und Methode Grundzüge einer Philosophischen, Hermeneutik, Gesammelte Werke*, Vol. I. Tübingen: (1ª ed.)
- Gadamer, Hans-Georg. (1998). Lenguaje y comprensión, en: *Verdad y método II*, Salamanca: Sígueme. En adelante, VM II.
- Habermas, Jürgen. (1982). *Conocimientos e interés*. Madrid: Taurus.
- Kohan, Walter. (2009). *Infancia y filosofía*. México: Editorial Progreso, S.A. de C. V.
- Kohan, Walter. (2006). (comp.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Argentina: Novedades Educativas.
- Kohan, Walter. (2000). Filosofía e infancia. La pregunta por sí misma, en *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Lago Bornstein J. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación. (Pensamiento complejo y exclusión social)*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Larrosa, Jorge. "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí". En Larrosa, Jorge (Ed). *Escuela, poder y subjetivación*. La piqueta, Madrid, 1995, p. 265.
- Larrosa, Jorge. (1996). *La Experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, Jorge. (2000). Del espíritu del niño al niño de espíritu en *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas y CEP-FHE. UCV.
- Lipman, Matthew. Sharp A. y Oscanyan F. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- — — — (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, Matthew, (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Lipman, Matthew, A. M. Sharp y F.S. Oscanyan. *La filosofía en el aula. Proyecto Didáctico Quirón*. (3a ed.) Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, Matthew. (1992). *Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- — — — *Thinking in Education* (Cambridge, Cambridge University Press, 1991)
- Manen, Van, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona: Idea Books.

- Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. La construcción del significado. Barcelona: Paidós.
- Nietzsche, Friedrich. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- Peirce, Carl, R.: "Creativity Studies: Where Can They Go?" *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 45, N° 1 (Fall, 1986), 87-88.
- Peirce, S. (1998). *El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica.
- Pennac, D. (1994). *Como una novela*, Bogotá: Norma.
- Ricoeur, P. (1996a). *Tiempo y narración*, Vol. II. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paúl. (1986). La fonction herméneutique de la distanciation. En *Du texte à l'action II*. París, du Seuil, p. 115.
- Tatarkiewicz, Wladislaw. (2008). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Valera-Villegas, Gregorio. (2001). *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*. Caracas: Comisión de Estudios de Posgrado-UCV.
- Waksman Vera y Kohan Walter (2005). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. México: Ediciones Novedades Educativas.

Esta edición de 5.000 ejemplares
se imprimió durante el mes de agosto del año 2013,
en Talleres Tipográficos Norte, C.A.
en Caracas, Venezuela