

La concepción de la infancia en el programa de Filosofía para Niños del filósofo Matthew Lipman



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades



© Olga Grau Duhart
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile

Edición al cuidado de Olga Grau
Edición de textos: Juan Pablo Álvarez – Isolda Núñez

Diseño y Diagramación: Constanza Figueroa
Producción: Constanza Figueroa

Corrección de pruebas: Verónica González

ÍNDICE

Presentación	5
Introducción	8
Capítulo I	
El programa de filosofía para niños y niñas de Matthew Lipman	20
<i>Camila Leyton / Varinia Villarroel / Arnes Mosquera / Claudia González / Paola López</i>	
1. Antecedentes históricos y biográficos de Matthew Lipman	20
Influencias teóricas	23
2. Antecedentes sobre el Programa de Filosofía para Niños	
Ideas Principales	28
Novelas y Obras Teóricas	31
Interpretaciones acerca de la concepción de infancia en Lipman	35
Capítulo II	
Presentación de las novelas	38
Ari <i>Rodrigo Bermúdez / Varinia Villarroel</i>	43
Elisa <i>Isolda Núñez C.</i>	53
Suki <i>Rocío Consales</i>	59
Marcos <i>Juan Pablo Álvarez</i>	72
Pixy <i>Camila Leyton</i>	81
Kío y Gus <i>Olga Grau Duhart</i>	96
Elfie <i>Marisol Loyola / Isolda Núñez C.</i>	110
Nous <i>Isolda Núñez C.</i>	121
Las novelas filosóficas de Matthew Lipman <i>Olga Grau Duhart</i> y consideraciones del autor acerca de la calidad estética literaria	129

Capítulo III		
Presentación de los textos teóricos		141
	La Filosofía en el aula <i>Paz Irarrázabal / Blanca Araya</i>	
	La filosofía en la educación de los niños y niñas	143
	La relación del educador frente a los niños y las niñas	155
	Síntesis	160
	Pensamiento Complejo y Educación <i>Isolda Núñez</i>	162
	Primera Parte: La educación para el pensamiento	163
	Segunda Parte: Modelos para el Desarrollo del Pensamiento en el Aula	178
	Tercera parte: El pensamiento, fragua del significado	187
	Conclusión	190
	Natasha: aprender a pensar con Vygotsky <i>Juan Pablo Álvarez</i>	192
	La novela y su argumento	195
	Escenarios de análisis	197
	Síntesis	205
Anexos		
Presentación de los anexos		207
	La estética en la literatura infantil <i>Rocío Consales</i>	208
	Resúmenes de Proyectos de Trabajos finales para optar al Grado Académico de Licenciada/o en Filosofía	218
	¿Estudiar y conocer la niñez o la infancia: posibilidad o anhelo? <i>Isolda Núñez</i>	228
Bibliografía General		236

PRESENTACIÓN

Este libro ha sido el resultado de un trabajo de investigación colectivo que hizo posible el proyecto “La concepción de la infancia en el programa de Filosofía para Niños del filósofo Matthew Lipman”, apoyado por la Vice-rectoría de Investigación de la Universidad de Chile (Proyecto SOC 08/10-2, 2008-2010), del que he sido la investigadora responsable. En el marco del proyecto mencionado, desarrollamos el Seminario de investigación “Filosofía e infancia en Matthew Lipman”, que reunió durante dos años a investigadores jóvenes estudiantes de Magíster o Doctorado, a egresadas y egresados de la Licenciatura en Filosofía de nuestro Departamento de Filosofía, profesores y profesoras de filosofía, interesados en esta área de estudio.

El equipo de investigación estuvo integrado por la investigadora responsable, Olga Grau, y por los investigadores Juan Pablo Álvarez (estudiante Doctorado en Filosofía, Magíster en Filosofía); Isolda Núñez (Licenciada en Filosofía; Diplomada en Estudios de Género; Diploma en Políticas públicas de infancia; Magíster © en Educación infantil); Camila Leyton (Magíster en Bioética); Marisol Loyola (Profesora de Filosofía; Magíster © en Educación); Rocío Consales (Magíster © en Filosofía). Al Seminario permanente de investigación que se organizó, como componente importante de la investigación, fueron también convocados Paz Irrázabal (Licenciada en Filosofía); Rodrigo Bermúdez (Licenciado en Filosofía y Profesor de Filosofía); Blanca Araya (actual Licenciada en Filosofía); Paola López (actual Licenciada en Filosofía); Varinia Villarroel (estudiante pregrado Filosofía); Arnes Mosquera (Licenciada y Profesora de Filosofía); Claudia Gutiérrez (Licenciada y Profesora de Filosofía).¹

Con distintos compromisos en la investigación, podemos decir que el libro es el resultado de una comunidad de indagación que hemos ido constituyendo desde hace varios años en la Facultad de Filosofía y Humanidades, en que “Corrientes de aire” dio paso a la

¹ Todos los/las participantes son egresados de la Universidad de Chile, con excepción de Marisol Loyola que participó en seminarios con la investigadora responsable en el Programa de Filosofía para Niños en la UMCE en el año 1997 y con quien hemos seguido en contacto a propósito de diversas actividades académicas. En el transcurso de los dos años que duró la investigación, quines eran estudiantes de pregrado, lograron su licenciatura.

“Comunidad de indagación en Filosofía e Infancia en Chile” (CIFICH), que ha tenido el apoyo del Programa Domeyko, Subprograma Sociedad y equidad, Dimensión ético-normativa de la sociedad chilena (www.cifich.uchile.cl).

Como metodología de trabajo, en las sesiones del Seminario se consideraron las obras del corpus seleccionado, las que eran presentadas y seguidas de una discusión colectiva que enriquecía los informes escritos de cada cual. Este informe escrito, a su vez, recibía las opiniones de personas del grupo que podían o no llevar a una modificación de lo elaborado.

La primera etapa del proyecto tuvo como método de trabajo el análisis crítico de las novelas de Matthew Lipman, en el orden secuencial del programa que fue diseñando el autor para la educación parvularia, básica y media, orden que no coincide con el cronológico de producción de las novelas. Sin embargo, en una decisión editorial, hemos optado por presentarlas en el libro según el orden de producción, para que el lector pueda reconocer el proceso que siguió Lipman en la elaboración de su programa.

Si bien en el proyecto no estaban consideradas las novelas escritas para la enseñanza media, nos pareció que una de ellas, *Marcos*, correspondiente a los dos últimos niveles de la enseñanza media, nos entregaba elementos y servía como punto de referencia respecto de algunos de los propósitos terminales del Programa de Filosofía para Niños. Asimismo, nos pareció pertinente considerar a *Suki*, para determinar algunos de los criterios estéticos que Lipman pudiera haber tenido a la vista para la producción de sus propias novelas.

Posteriormente, en la segunda etapa del proyecto fueron considerados sus textos teóricos que nos permitieran lograr algunas claridades con relación al propósito de la investigación, cual fue el de la identificación y elaboración de la propia concepción que tiene Lipman de la infancia: cómo concibe a los niños y niñas y cómo los representa. Se consideraron, de ese modo, distintos textos para poder elaborar tal concepción, la que no se explicita de manera orgánica, teniendo que derivársela de las entrevistas concedidas por Lipman, sus textos teóricos, junto a sus novelas escritas para niños y niñas y los manuales dirigidos al profesor.

En ese sentido, nuestra hipótesis de que era posible desprender su concepción de infancia a partir de tal corpus, se encontró con algunas dificultades, por las pocas referencias explícitas a la infancia en su peculiaridad y su propio modo de ser, aunque hemos podido articular una perspectiva para su comprensión, de la cual damos cuenta en la introducción y en algunos momentos de los desarrollos del libro.

Como anexos, se incluyen el trabajo de una de las integrantes del equipo de investigación que considera el aspecto estético de la literatura infantil de manera general, lo que aporta algunos elementos para la consideración estético-literaria de las novelas filosóficas de Lipman. Asimismo, hemos incluido los resúmenes de los trabajos finales del Seminario de Grado “Filosofía y educación: concepciones de infancia” que realizaron estudiantes tesistas, vinculados de manera directa o indirecta con el proyecto y dirigidos por la investigadora responsable. Finalmente, se adjunta también una presentación relacionada con el proyecto de integrantes del equipo de investigación en el Congreso Internacional de Filosofía y Educación, Universidad de Cuyo, Mendoza, Argentina, que tuvo lugar el año 2009.

Se agradece el apoyo de la Vice-rectoría de Investigación para la realización de este proyecto que permitió consolidar vínculos entre egresados y estudiantes de distintos programas de Filosofía (pregrado y postgrado), interesados en pensar la infancia y sus relaciones con la Filosofía y la educación, en un plano de investigación y de realización de actividades de extensión y docencia.

También agradecemos a la Facultad de Filosofía y Humanidades, el poder contar con el espacio y apoyo para realizar nuestro trabajo académico junto al reconocimiento de la importancia de este campo de estudios.

Olga Grau Duhart
Investigadora responsable

INTRODUCCIÓN

Una de las experiencias que podríamos considerar revolucionarias en el ámbito de la Filosofía como disciplina, es haberla concebido, en su práctica, como un campo posible de ejercicio filosófico en edades que más bien, por tradición, estaría reñidas con éste. El Programa de Filosofía para niños del filósofo Matthew Lipman se ha destacado por ir en esa dirección, programa que se ha extendido a través del mundo desde hace más de cuatro décadas. Se puede encontrar a la fecha una amplia bibliografía a su respecto, ya sea de una manera informativa o en diálogo productivo con la obra de Lipman, o desde una posición más crítica que, sin embargo, reconoce el valor de su propuesta. Ésta ha ido modificando paulatinamente una cierta reserva que existía de que no era posible practicar la filosofía con los más pequeños, porque la filosofía, de acuerdo a esa posición, requeriría de funciones y destrezas cognitivas que no encontraríamos en el ‘pensamiento concreto’ en el que solerían pensar niños y niñas. En este sentido, la propuesta de Lipman de un Programa de Filosofía para Niños que comience en la educación parvularia, es ella misma una declaración de un modo de concebir la infancia que es crítica respecto de los cánones habituales en que se ha pensado el desarrollo de la mente y un modo particular de concebir el pensamiento infantil.

El Programa de Filosofía para niños puede ser enfocado desde distintos puntos de vista: como propuesta educativa que implica específicos aspectos teóricos y metodológicos; como forma de concebir la filosofía en tanto práctica reflexiva que atiende a aspectos cognitivos, afectivos y creativos; como la puesta en obra de un modo de concebir la infancia, entre otras posibles consideraciones.

No es nuestro interés en este libro dar cuenta de las distintas y múltiples relaciones implicadas en la propuesta de Lipman, sino que es en el último aspecto señalado que se concentra nuestro estudio: ofrecer una mirada a partir de nuestra propia investigación, relativa a indagar a través de los diversos textos de Lipman la concepción que pudiera éste tener de la infancia.

En el análisis de las novelas del Programa de Filosofía para Niños del filósofo Matthew Lipman correspondientes a la educación básica y media, constatamos que los personajes centrales son niños y niñas puestos en diversas situaciones: escuela, escenas familiares, de amistad, de compañeros de curso, de recreación, de introspección, de reflexión, de razonamientos compartidos, de consideraciones éticas, relaciones con la naturaleza, interacciones con el mundo adulto, entre muchas otras. En el conjunto de representaciones del mundo infantil expresado en los personajes de las narrativas de Lipman, hemos indagado aquellas que pudieran dar mejor cuenta del modo de concebir el filósofo lo que son (o deberían ser) las niñas y los niños en distintos momentos de su desarrollo.

Un aspecto general que podríamos destacar es que los personajes niñas y niños de sus novelas, independientemente de su edad, manifiestan algunas similitudes entre sí en cuanto a la manifestación de sus activas capacidades pensantes, en el razonar, imaginar, percibir y sentir. Este aspecto está en una estrecha consonancia con uno de los fundamentos del programa de Lipman, que constituye uno de sus postulados: los niños y niñas piensan por sí mismos y la escuela debe dar lugar a que ello se manifieste y potencie a través de la conformación de comunidades de indagación. Esa capacidad común que encontramos en niñas y niños se inflexionaría en una diversidad de subjetividades con caracteres propios, de modo que es posible reconocer modos distintos de pensar y de aproximarse a la realidad.

Nos ha parecido interesante este planteamiento, porque muchas veces se tiende a pensar la infancia bajo modalidades homogéneas, universalizantes y naturalizadas, tanto desde el punto de vista socioeconómico como cultural, en que se concibe al niño como inocente, puro, mágico, frágil, semilla del futuro que requiere protección. Lipman, a través de la construcción de sus personajes, expone de algún modo el punto de vista de la diferencia (de clase, género, creencias religiosas, determinaciones culturales y psicológicas), aunque ésta ocurre de manera predominante en el espacio institucional de la escuela, espacio en el que, de acuerdo a lo que presenta el autor, se tendería a neutralizar o invisibilizar las diferencias individuales.

Por ello, resulta problemático pensar incluso en las posibles identificaciones que podrían hacer niñas y niños con los personajes que, en la mayoría de los casos, son un tanto estereotipados en tanto responden a “modelos” ideales a seguir en un formato narrativo

funcional. Un cierto sentido de “ejemplaridad” rodea a la mayoría de los personajes principales, los que pueden ser reconocidos con ciertos rasgos predominantes que Lipman valora como indispensables para la constitución de subjetividades propiciatorias de ciudadanía racional, ética, perceptiva, sensible, imaginativa, inquisitiva.

Lipman espera con-mover a niñas y niños con sus historias y sus personajes, haciéndolos lo más atractivos posible de modo de producir procesos de identificación con ellos que permitan promover los rasgos deseados para la infancia. A través de esos procesos de identificación se propiciaría la emulación de las cualidades positivas de los protagonistas de las historias, a quienes sitúa encarando situaciones y circunstancias que los hacen ponerse, cotidianamente, frente a sí mismos y al mundo. En la representación intencionada de niños y niñas de buena voluntad, inteligentes, creativos, imaginativos, curiosos, inquisitivos, razonables, Lipman pretende convertirlos en modelos para sus lectores que podrían aprender los comportamientos cognitivos, sociales y afectivos en que son mostrados los protagonistas. A niñas y niños podría hacerseles deseable ser como ellos y se podría presuponer por parte del autor que la capacidad de seducción supuesta que opera el relato tuviera consecuencias en la realidad.

Los niños y niñas representados como protagonistas son los niños ideales, razonadores y razonables y los niños “malos”, o el mal de (en) los niños, están escasamente presentes. Cuando surge esa dimensión, la casi totalidad de las veces se justifica de acuerdo al contexto que han vivido y que se relaciona con situaciones de carácter traumático, idea que retomamos más adelante.

La infancia en las novelas de Lipman se muestra como una infancia con ganas de aprender, buscar, explorar, pensar, razonar. Niños y niñas le dan mucha importancia a la inteligencia, al “pensar bien”, “usar bien los criterios”, no parecer tontos ante los demás, razonar de manera adecuada. Por ejemplo, en la novela *Kío y Gus y Pixy* niños y niñas están claramente más dispuestos que los adultos a descubrir el mundo desde el asombro, la sorpresa, la creatividad y la abundancia de problemas que surgen siempre nuevos y sin la necesidad de otorgar respuestas lógicas a sus cuestionamientos.

Como se ha mencionado, Lipman deja entrever y abre la posibilidad de una infancia presentada claramente desde la crítica al modelo sociocultural, ofreciéndolo a la discusión sin cerrarse en una sola posición definida. Lipman pone en boca de sus personajes la

representación tradicional de los niños y niñas como “casi animales”, imposibilitados de pensar por sí mismos, sujetos que deben ser educados por otros que “saben” lo que es bueno para ellos/as (la escuela y los padres). En dicho sentido, la mayor crítica sobre la mirada peyorativa de la infancia la sitúa nuevamente en el espacio escolar que describe como el menos propicio para reconocer la infancia en su condición de sujetos y personas, humanos iguales. La escuela, cuando permite que los y las niñas expresen sus capacidades y pensamiento propio, resiste y confronta a quienes levantan dichas prácticas desde el interior de la institución (es el caso en la novela *Elisa*, del Sr. Saenz y el Sr. Lemoneda).

En algunos textos Lipman declara de modo explícito que la curiosidad es reconocible en niñas y niños, la que debe ser mantenida y reforzada de modo permanente si ha de ser conservada, pero lo que ocurre más bien es que la curiosidad disminuiría a medida que los niños se escolarizan.

Lipman está seguro de lo que los niños quieren: quieren pensar por ellos mismos, por sí mismos. Son inquisitivos y desean expresar sus modos de pensar y, a su juicio, son capaces ya en primer y segundo grado de inferir correctamente la conclusión de un silogismo condicional, aunque no conozcan las reglas del silogismo.

Según dice el autor en el Manual que acompaña a *Kío y Gus*, el pensamiento de los niños, no avanza en una progresión cerrada desde las destrezas elementales hasta las más complejas, destrezas que se aprenderían en su mayoría en la adquisición del lenguaje. Hasta el bebé tendría actividad clasificatoria, de modo que lo que se estima como destrezas de orden inferior o de orden superior no es tan fácil de distinguir y revela la complejidad del pensar y de la mente.

Lipman reconoce de modo permanente las capacidades pensantes de los niños y niñas que la escuela tiene que desafiar para que se organicen de modo lógico y logren los niveles de complejidad y creatividad requeridos para una razonabilidad que conduzca a comportamientos éticos que hagan posible una convivencia respetuosa basada en los valores democráticos. Las representaciones tanto del estado “natural” de la bondad, como de la crueldad, el lugar del mal y las formas de violencia asociadas a niñas y niños aparecen en las novelas, pero éstas últimas siempre dentro de contextos razonables. Se podría desprender que Lipman parece adherir al supuesto de una naturaleza no maligna de los niños y niñas. Para ejemplificar lo anterior, haremos uso de algunas alusiones presentes en

la novela *Ari*: el resentimiento de Guillermo hacia Ari responde al efecto traumático de su duelo; Miguelito midió las consecuencias de su venganza hacia Juana (el esconder su estuche) y supo justificarla; salvo en el caso de la agresión hacia Francisca, por parte de los encargados de la disciplina, encontramos alguna fuente de sentido para la violencia.

Se podría aventurar que Lipman constituye una concepción de la infancia que no logra superar del todo el esquema de conducción dirigida, planificada y sistemática de la mentalidad y el comportamiento infantil, no dando lugar, de manera todavía más plena, a un despliegue en que niñas y niños sean recibidos como sujetos productores de mundo, a pesar de que a través del Programa de Filosofía para Niños, ellos y ellas toman la palabra y hacen suyos los espacios de la experiencia común del habla reflexiva y pensante.

Podríamos traer en este punto un texto de Hanna Arendt, que resulta particularmente decidor y que puede permitirnos un contraste con los planteamientos de Lipman. La cita aborda el hecho de que culturalmente la infancia ha aparecido como posibilidad de lo nuevo, pero siempre visto como una posibilidad renovadora desde y para lo adulto, respecto a lo que ellos no lograron o no cambiaron: “El papel desempeñado por la educación en todas las utopías políticas desde los tiempos antiguos muestra lo natural que parece el hecho de empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos (...) Por esta causa, en Europa, la idea de que quien quiera producir nuevas condiciones debe empezar por los niños, fue monopolizada sobre todo por los movimientos revolucionarios de corte tiránico: cuando llegaron al poder, arrebatában los niños a sus padres y sencillamente los adoctrinaban (...) Pero incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararla para un nuevo mundo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo”².

Otra visión, que simbólicamente ve a la infancia como algo nuevo, pero que tal vez no cae en la necesidad de arreglar lo que se ha realizado en el mundo adulto, sino tan sólo

² Arendt, Hannah. “La crisis en educación”, en *Entre el pasado y el futuro*, cap.V. Ed. Península. Barcelona, España. 1996.

pretende dejar espacio a la experiencia nueva, alejada de los estereotipos y pre-juicios, se ofrece en “De las transformaciones” en “Así habló Zaratustra” de F. Nietzsche. En ella se habla sobre la última transformación: llegar a ser un/a niño/a y conquistar la inocencia. La inocencia es entendida como desprendimiento de todo lo aprendido para volcarnos a algo propio y nuevo. Esta idea aparece en *Marcos* cuando nace la prima de Ari (o Harry), Amanda (o Miranda), pero que es más cercana a la visión de Arendt sobre la educación, la política y la infancia.

La relación de los niños/as con los adultos es distinta de acuerdo a las novelas: en las primeras novelas se muestra un adulto más ausente, pero a la vez vigilante y protector. La brecha entre infancia y adultez es mayor, ya que siempre se da a entender una separación entre el mundo adulto y el mundo de los/as niños /as. Esto se trasluce en la familia y la escuela definidas principalmente respecto a los roles: los hijos estudian, los padres trabajan y en las cosas que les corresponden.

En las segundas novelas hay mayor interacción entre jóvenes y adultos, pero éstos siguen una actitud de educadores hacia los jóvenes. Pareciera que, desde el mundo adulto, el y la joven fuesen interlocutores más válidos que el niño y la niña, siendo éstos últimos tan sólo unos educandos. De este modo, la infancia de los primeros años aparece mucho más replegada sobre sí misma, con sus pensamientos, sus interrogantes, su descubrimiento por la naturaleza y los sentidos y significados del mundo (como en *Elfie*, *Kío* y *Gus* y en *Pixy*).

El adulto pareciera tener una función formadora, organizadora y sistematizadora del mundo infantil, por lo que cabe la pregunta: ¿Cuándo una niña o un niño podrán desplegar su cosmovisión sin la intervención directa del mundo y la apreciación adulta? Niñas y niños siempre tendrán una carga cultural, social y económica en dicha cosmovisión; no obstante, pareciera existir cierto temor desde la adultez en la no sistematización del pensamiento o raciocinio infantil, que muchas veces deja entrever una incoherencia e intuición que es temida, pues deja abierta la pregunta por el significado que le otorgamos a las cosas (ejemplo en la novela *Pixy*).

En las novelas niñas y niños se ven constantemente interpelados, exigidos en sus razonamientos, en su construcción de sujetos autónomos/as y para lo cual quieren lograr el reconocimiento del mundo adulto. La exigencia adulta sobre el buen argumentar y la

correcta lógica de razonamiento es la exigencia misma de virtud en el razonar y el argumentar. Estos son criterios adultos que se exigen en la infancia, inculcando su valor e importancia; su mayor valor frente a los “malos” argumentos o raciocinios “ilógicos” vinculados a la infancia, tan sólo se da porque esa misma valorización es creada desde quienes tienen el poder de decir qué es y qué no es lo valedero.

Muchos niños y niñas de las novelas piensan e interactúan con los mismos medios, ritmos y fines que los adultos (niños/as modelados como potenciales adultos ejemplares), establecen relaciones interpersonales ricas, en que comparten y comparan sus experiencias y hablan en forma crítica del mundo y de los adultos. Son autónomos, circulan por la ciudad, habitan en ella. Se hacen preguntas con un vocabulario rico y preciso, tal como los adultos. Cabe preguntarse por la proporción entre el carácter descriptivo y prescriptivo presentes en esta concepción.

No obstante, sobre el aspecto argumentativo mencionado anteriormente, existen desigualdades en las habilidades discursivas, argumentativas y en la disposición al diálogo y la indagación entre los niños y niñas; sin embargo, la complementariedad de características posibilita la investigación exitosa para una *comunidad de indagación*.

La dinámica de la *comunidad de indagación* que, en sus diversas formas, se ofrece como modelo de investigación, supone su posibilidad real de implementación: si bien la fluidez y efectividad de estas prácticas representan un ideal, se espera que, mediados por el ejercicio y el consecuente aprendizaje, tengan lugar en el aula. Los niños y niñas serían, según esta noción, agentes capaces de producir conocimiento y trabajar en forma colaborativa. En esta misma línea, los problemas filosóficos aparecen como tópicos cercanos y significativos, donde es posible acceder a ellos mediante cierto nivel de exigencia cognitiva y actitudinal.

Podría considerarse que las interacciones, tanto de niños y adultos como de niños y niñas entre sí, en torno a la indagación y a la convivencia en general se encuentran idealizadas. Ciertamente no parecen describir una realidad patente, sino más bien apelar a la latencia de las condiciones para que se dé esta clase de relaciones. Los niños y niñas serían potencialidad, no en el sentido de incompletitud o proyección hacia un futuro lejano, sino como poseedores de ciertas cualidades desarrollables en el presente. En cuanto a los adultos, tomando en cuenta la relación que se establece entre niñas, niños y adultos en una

comunidad de indagación, también los adultos estarían idealizados en alguna medida; por ejemplo, en la novela *Lisa*, estarían demasiado dispuestos, en algunos momentos, al diálogo y a la comprensión del mundo en que viven los más jóvenes. Lo cual, podría ocurrir, pero hay que tomar en cuenta los prejuicios generacionales, las trabas frente a ciertos temas, los abruptos cortes para no seguir hablando y, por supuesto, el desde dónde se habla. En relación a los cortes abruptos de los diálogos intergeneracionales, este punto puede ser visto en *Lisa*, con referencia al papá de Ari, el que varias veces mencionaba el hecho de que quería leer el diario como forma indirecta de decir que no quería seguir hablando con su hijo. A pesar de estos cortes, los adultos de los textos escritos para niños/as más cercanos a la adolescencia aparecen más cuestionadores de su propia situación que como guías argumentativos de niñas y niños, tal como aparecen en las primeras novelas. Se podría desprender que esos cortes abruptos, que aparecen tanto en los primeros tipos de novelas como en las segundas, responden a un trato cultural de la infancia como el *infans*³ que no habla o no es interlocutor válido, así como también a la incomodidad frente a la pregunta del infante que pone en cuestión a los adultos y sus modelos. Por ejemplo, dentro de las novelas, muchas de las autocríticas adultas quedan abiertas; otras, como el papá de Ari en la novela *Lisa*, son críticas al sistema frente a la manifestación de ingenuidad del niño y niña al aceptar algunos conceptos (Ari), como el de progreso que enseñan en la escuela; en este punto, la crítica va directamente hacia la escuela.

Como se había mencionado, se plantea especialmente el espacio material y simbólico de la sala de clases como una instancia para el despliegue de dudas e inquietudes, aunque siempre guardando la verticalidad de los roles. Las relaciones entre niños y adultos no llegan a ser paritarias: los adultos continúan representando una autoridad que descansa fundamentalmente en su conocimiento, aunque no entendido como una herramienta de coerción ni de expresión avasalladora de poder. Por parte de niños y niñas, suele haber reconocimiento y hasta cierta admiración, en algunos casos, del mundo adulto.

El personaje Marcos (o Mark), específicamente en la novela *Ari*, defiende una posición contraria: desconfía de los medios y fines de los adultos, quienes reconocerían a los niños y niñas sólo cuando se adaptan a sus requerimientos. Por otra parte, representa la crítica más radical al sistema educativo: además de ser un espacio autoritario, sería poco

³ *Infans*: del latín, el que no habla.

estimulante. Podemos suponer algún grado de adhesión del autor a esta postura, pero no por completo. Marcos es disperso y poco riguroso con su pensamiento, y en ocasiones se vuelve irreflexivo ("No es que lo quiera decir (...) Simplemente lo son"); de este modo, un tema sensible vuelve a quedar abierto.

Hemos aludido al carácter idealizado que tienen los personajes, lo que se condice con un programa propositivo de obtener logros de ciertos y determinados fines pedagógicos. Pero también podemos encontrar una cierta representación estereotipada de los personajes. En general, los personajes de las primeras novelas son más planos y abiertos. A partir de *Lisa* (novela concebida para 7ª y 8ª básico) y *Marcos* (novela de los dos últimos grados de enseñanza media), se ve una diferencia con las novelas anteriores: se desarrollan mayormente los personajes y se los ve en interacciones más complejas; no obstante, suelen ser estereotipados.

La condición estereotipada se ve especialmente en los temas de género, donde los roles que cumplen e identifican a los personajes aparecen asociados culturalmente a lo femenino y lo masculino. Por ejemplo, a los hombres en las áreas de la filosofía se les asocia más con lo analítico, lógico, epistemológico, los niveles de razonamiento, etc.; y a las mujeres se les asocia con la estética, la ética, la normatividad, etc. Asimismo, en roles de la vida cotidiana, los hombres están asociados a aspectos activos y a la vida pública, como la curiosidad, inquietud inquisitiva, la rebeldía, la actividad física, etc.; por otro lado, las mujeres se asocian a lo pasivo, a los roles domésticos de la vida privada, a lo emocional, a la contención, la empatía, las apreciaciones estéticas (como el arte, la literatura), el cumplimiento de la norma. Sin embargo, existen excepciones. Por ejemplo, los personajes masculinos en cuanto a la norma, si no eran rebeldes, se mostraban más estrictos con respecto a la ley y el orden (como aparece en la novela *Marcos*); en los personajes femeninos hay excepciones como en el caso de Gus y Pixie, quienes aparecen más dinámicas e inquisitivas.

El tema de género se revela explícitamente en las novelas de personajes más adolescentes (*Lisa* o *Elisa* y *Marcos*), dejando abierta la discusión en torno a los roles masculino y femenino establecidos. Generalmente, quienes cuestionaban estos aspectos, eran personajes femeninos. Por ejemplo: en la novela *Marcos*, Janeth se cuestionaba porqué a las niñas no se les dejaba entrar en el equipo de básquetbol.

Observando los cuadros de personajes por novela que incluimos en las presentaciones de las novelas, en cuanto a la cantidad de personajes por sexo, ésta es relativamente pareja. No obstante, se observan en casi todas las novelas más hombres que mujeres. Particularmente en los personajes adultos, los personajes masculinos están más desarrollados y son más interesantes; incluso muchos personajes de mujeres adultas no tienen nombre propio o el nombre de “Sra. de...”. Por ejemplo, en la novela *Kío y Gus*, el abuelo de Kío es un ser misterioso, lleno de historias entretenidas e increíbles (una ballena le salvó la vida), los padres respectivos de Kío y Gus están más propensos a responder o cuestionar creativamente los planteamientos de sus hijos. Mientras que las mujeres, la madre de Gus y la abuela de Kío (que son aquellas que están vivas; la mamá de Kío, Esperanza, está muerta) están menos dispuestas a compartir las inquietudes infantiles e incluso, en esta novela, no entienden el lenguaje de los animales. Se puede ver que en definitiva el imaginario sociocultural de Lipman, es el mismo que ha sostenido por muchos siglos la ausencia de la mujer como sujeto protagonista de la producción y construcción de un pensamiento crítico, lúdico y sensible a lo desconocido; por lo general, lo femenino se ha orientado a la educación de normas y comportamiento de niñas y niños.

En una propuesta social democratizante como la de Lipman, en que aborda múltiples dimensiones de la realidad social, aparece como un descuido su tratamiento de las cuestiones de género; como una señal de que no constituye un tema de cuestionamiento importante, lo que podría poner en riesgo la integralidad de su proyecto.

Podemos concluir que Lipman no tiene una visión de infancia elaborada y que más bien busca de manera predominante ejercitar y mejorar el razonamiento de quienes van a ser sus lectores (aspectos lógicos del pensar), generando también instancias de reflexión ética para el desarrollo de la razonabilidad y de una sociabilidad respetuosa del otro. No obstante, lo anterior, por los enunciados y discursos de sus novelas se desprende una visión de la infancia que debe ser educada, pero a través del razonamiento crítico y dinámico (no a través de una memorización plana). Es una nueva forma de enseñanza desde el mundo adulto hacia niñas y niños; así, infancia y niñez es vista siempre debiendo ser educada por y para el mundo adulto, en relación a la educación y su institución: la escuela. Por lo tanto, a partir de lo anterior, ¿Cómo se aplicaría el pensar por sí mismo, propuesto por Lipman? Dejemos que la respuesta que da en una entrevista sirva acá para responder a esa pregunta:

“Lo que es llamado “Filosofía para Niños” representa un esfuerzo para desarrollar filosofía para que funcione como una cierta clase de educación. Se convierte en una educación que emplea a la filosofía para comprometer la mente del niño y satisfacer su hambre de significado.

“Filosofía con niños ha crecido como una pequeña parcela de Filosofía para Niños, en el sentido de que filosofía con niños utiliza discusiones de tópicos e ideas filosóficas, pero no a través de historias escritas para niños. La filosofía con niños aspira a desarrollar niños como jóvenes filósofos. Filosofía para niños aspira a ayudar a los niños a utilizar la filosofía para mejorar su aprendizaje de todas las materias de su currículo.

“Cuando por primera vez me interesé en este campo creí que los niños no podían ir más allá de lo que se conoce como “Pensamiento Crítico” -esto es, el tener su proceso pensante entrenado con más rigor, consistencia y coherencia. Pero el pensamiento crítico no contiene formación de conceptos, lógica formal, o estudios de las obras de la filosofía tradicional. De todo esto me he preocupado de suministrar en Filosofía para Niños. El pensamiento crítico no conduce a los niños de regreso a la filosofía, y sin embargo creo firmemente que a los niños no les satisface otra cosa. Y no tendrían por qué hacerlo. El pensamiento crítico busca hacer de la mente del niño una entidad más precisa; la filosofía la profundiza y la hace crecer”.⁴

De lo anterior, se desprende que la filosofía para niños es otra forma de educar, donde Lipman admite que en un principio creía que el pensamiento crítico en niños y niñas sólo bastaba con el ordenamiento de procesos de razonamiento y argumentativos (recordemos que Ari fue su primera novela y que justamente intenta ordenar y reglamentar las argumentaciones lingüísticas). La filosofía con niños aparece como una posibilidad de abrir el espacio desde niños y niñas y no desde los adultos hacia niños y niñas.

Lo importante de este programa es la oportunidad de replantearnos como adultos frente a nuestra infancia y a la de otros, así como de otorgar la palabra a niños y niñas, haciendo posible así el que aparezca una infancia que sea capaz de pensarse a sí misma; como en la

⁴ Naji, Saeed. *Entrevista a Matthew Lipman* en Revista de Libros de Guadalajara Tedium Vitae, N° 2, Septiembre 2006. México.

novela Elisa: “-¿Y qué pasa con los chicos? – preguntó Marcos - ¿tienen derechos?/ - ¡Los chicos! – volvió a reírse Flo - ¡están a mitad de camino entre las personas y los animales! Eso es lo que cree alguna gente-” “-Los chicos tienen derechos cuando crecen- comentó Beto” “No-dijo Marcos- tienes derecho desde el momento de nacer”.

CAPÍTULO I

EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS DE MATTHEW LIPMAN

Presentaremos aquí elementos generales que harán comprensible la construcción del enfoque interpretativo realizado a partir de la lectura crítica y comentada de la obra de Matthew Lipman. Al determinar dilucidar cuál es la concepción de infancia que Lipman entreteje en su producción filosófica se nos hizo necesario recabar información de carácter biográfica pues la historia de su escolaridad y su acercamiento a la filosofía, así como el contexto histórico en que esto sucede, se convierten en elementos significativos al momento de leer intencionadamente el modo en que las escuelas y las experiencias escolares son presentadas en las novelas del programa, así como en el mismo análisis crítico que lleva a Lipman a crear un programa filosófico que pueda ser incluido en el curriculum de las escuelas.

De este modo, antes de entrar en el directo análisis de la estructura de su obra y de su propuesta programática, revisaremos brevemente, aspectos de su biografía y de las influencias que determinan y explican los enfoques, perspectivas y delimitaciones de su propuesta. Para ello hemos explorado e indagado de materiales informativos de y acerca del autor, así como también una interpretación hermenéutica de algunas secciones de sus textos teóricos, además de la revisión de entrevistas realizadas a Lipman (por Félix García Moriyón, del libro “Filosofía y Educación”, de Saeed Naji, de la revista de Libros de Guadalajara *Tedium Vitae*, y de Diego Pineda, de la revista *Crear Mundos*).

Así, entonces, esta revisión del Programa de Filosofía para Niños tendrá dos vertientes, los antecedentes del autor del Programa, y otra, antecedentes del Programa de Filosofía para Niños.

1. Antecedentes históricos y biográficos de Matthew Lipman

Matthew Lipman nace en Estados Unidos en 1922. Finalizada su escolaridad y por falta de dinero ingresa a la milicia, lo que marca su vida dado que, estando allí, le toca vivenciar la Segunda Guerra Mundial⁵. Sus intereses académicos estaban orientados hacia la matemática y su deseo de estudiar ingeniería.

⁵ En la milicia consigue estudiar y comienza sus primeros acercamientos a la filosofía (J. Dewey). Más tarde

La vida académica de M. Lipman está marcada por conflictos bélicos de los que participa Estados Unidos -Guerra de Corea durante la década de 1950; Guerra de Vietnam durante las décadas de 1960-70-, lo que pareciera provocar una influencia más política en su quehacer. Ya en la década de 1960 manifiesta un pleno interés por la educación y la pedagogía, donde se ven las primeras luces de una transformación política y social mediante un nuevo programa educativo. En la década de 1970, M. Lipman está trabajando de manera muy dedicada en el desarrollo de las novelas para su programa y ha dejado la Universidad de Columbia donde daba clases de Lógica y Filosofía Antigua.

La cronología laboral del autor es principalmente académica; en el año 1972 ejerció la labor de director en el "Montclair State College". Asimismo, dos años más tarde (1974) desempeñó el mismo rol en el "Instituto para el Desarrollo de Filosofía para Niños". Sus estrechos colaboradores son cruciales para conformar un equipo que aborde distintas áreas y dar cuerpo al programa. Ellos son Ann Sharp⁶, quien trabajaba en intervención al curriculum y formación docente; Fred Oscanyan, profesor de lógica, que se transforma en gran colaboración en la obra "Ari"; y Joe Isaacson, educador en arte y primo del autor.

Es importante añadir a los datos anteriores, que en las entrevistas a M. Lipman encontramos referencias a su perfil de niño y de estudiante que revelan una personalidad con inquietudes, ritmos y disposición educativas fuera de lo común, con notas de extravagancia o excentricidad en algunos de sus comportamientos sociales⁷. También se muestra indagador, inquieto y curioso intelectualmente e intenta abarcarlo todo. Muestra perseverancia en abordar áreas que le generan dificultad y disposición entusiasta hacia el conocimiento. Se podrían encontrar similitudes entre las características de Lipman niño con su personaje *Pixy*, que más adelante quedará descrito.

En el ámbito escolar declara haber tenido expectativas respecto de lo que la escuela podía entregarle, un ideal de escuela, pero a cambio de esto siente el tedio de la institución escolar, en la cual la autonomía se ve reemplazada por un camino trazado por terceros. En la universidad se le muestran opciones que logran motivarle frente a su desencanto educacional. Con un historial poco adaptativo a la institución formal busca por sí mismo

logra ingresar al College de la Universidad de Columbia; posteriormente realiza su doctorado en Francia, donde integra los rasgos de la filosofía analítica británica y americana, y la filosofía francesa.

⁶ Lamentamos el fallecimiento de Ann Sharp a comienzos del año 2010.

⁷ Características señaladas por el propio Lipman en: García Moriyón, Félix (coord.) (2002). *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*

una nueva manera de hacer escuela -más integradora- a fin de evitar la insatisfacción experimentada, por lo que podemos encontrar de manera explícita en el primer capítulo de Pensamiento Complejo y Educación.

De alguna manera su propia experiencia parece verse reflejada en sus obras; describe el aula y la diversidad de modos, comportamientos y actitudes de niños y niñas en sus novelas, mediante sus personajes, donde van apareciendo algunos modelos ideales de niño/niña, contruidos probablemente como efecto de una mixtura entre el niño que él mismo fue y el que hubiera querido ser en un contexto escolar diferente al vivido.

Influencias Teóricas

La elaboración del programa está sustentada por un interés en la educación y la necesidad de transformarla mediante la introducción de la práctica filosófica en el aula, en la escuela, que desemboque finalmente, en sujetos capaces de participar y vivir en democracia, impregnados de una ética que lo haga posible.

A partir de la investigación que hemos desarrollado, encontramos diversas influencias que explican el surgimiento del programa. Influencias a nivel personal, académico, estudiantil, literario y filosófico. Su pensamiento es preferentemente político, con influencias socialdemócratas, en donde el ideal de la comunicación, el diálogo y la deliberación juegan un rol fundamental.

En el aspecto pedagógico se pueden encontrar rastros de la Escuela Nueva o Activa, el Constructivismo y la Pedagogía Crítica.

La Escuela Nueva o Activa⁸ emerge a principios del siglo XX y apunta a una pedagogía donde el pensamiento debe hacerse activo. La validez del pensamiento en tanto acción se intercala con la idea de que los seres humanos estamos en relación con nuestro ambiente como cualquier otro organismo⁹; se basa en ideas como el humanismo, la libertad, la crítica, la individualidad, el razonamiento, la investigación y la naturaleza. La educación es pensada como un proceso natural y que permitiría políticas de *democratización*. En su

8 Ver <http://presencias.net/indpdm.html?http://presencias.net/educar/ht1066.html> [consulta: 30 abril 2010]

9 Ver <http://pedagogia.mx/historia/> [consulta: 30 abril 2010]

visión del niño y la niña, éste/a ya no es un adulto en miniatura, sino un individuo *sui generis*.

Uno de los conceptos que M. Lipman toma de John Dewey -uno de los mayores exponentes de la Escuela Nueva- es el de una filosofía activa en la educación; la filosofía se transforma para el autor en una puerta para que niños y jóvenes reflexionen sobre las diversas áreas del conocimiento.

Dewey concibe la educación como un elemento en la vida del sujeto que fomenta la capacidad de pensar, punto que nos permite comprender la clara relación con el método y los intereses de Lipman. Dewey niega la simple transmisión como forma válida de educar y reconoce la importancia de las *habilidades de razonamiento*, las mismas que Lipman intenta fortalecer y liberar con el programa de filosofía para niños y niñas. Ambos autores coinciden en su apreciación del infante como un ser creativo, el cual debe ser invitado a participar de actividades desafiantes y significativas. Tanto Dewey como Lipman reconocen el peligro de una formación que lleve a los sujetos a actuar de forma automática e irreflexiva, lo que explica su interés por aportar con nuevas miradas pedagógicas que formen niños y jóvenes capaces de cuestionar la realidad. Pero ¿mediante qué proceso seremos capaces de generar estas habilidades? Dewey expresa que el *proceso de convivir* es precisamente el que educa y Lipman por su parte, propone provocar una “convivencia” escolar que sitúe al niño o joven en un ambiente ideal para la reflexión, en este caso, la *comunidad de indagación*.

Dewey concibe al ser humano como un ser social, que habita en un grupo que mantiene sus costumbres mediante la educación de los miembros más jóvenes de la comunidad, y para que esa tradición se mantenga, la misma sociedad o comunidad tiene la responsabilidad de propiciar la educación.

Al educar a los jóvenes Dewey afirma que tenemos el objetivo de capacitarlos para la vida común y que debemos darles herramientas para ello. Vemos un proyecto de construcción de sociedad en su obra, proyecto que es coincidente con lo que Lipman manifiesta como uno de sus intereses finales. Cuando la civilización avanza, el aprendizaje por imitación ya no es suficiente; entonces, nacen instituciones formales de enseñanza (escuela). El problema es que en la escuela es difícil conciliar la teoría y la práctica. Esta

dificultad es detectada por Lipman quien propone su método como una forma nueva de realizar la labor educativa, dentro de un sistema ya construido y funcional.

Debemos descubrir la manera en que niños y jóvenes asimilan los conocimientos de los mayores, lo que no puede ser algo físico o directo, sino que debe darse mediante la interacción con el ambiente. Claramente la concepción de una infancia contextualizada se encuentra ya presente en el trabajo de Dewey, para quien los niños son de alguna forma el resultado del trabajo y del ambiente que se les otorgue. “El medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades características de un ser vivo”¹⁰.

Respecto del Constructivismo¹¹ pedagógico, éste se basa en enfoques de la psicología cognitiva y la psicología del desarrollo (Piaget y Kohlberg). Lipman, no obstante, se acerca más al constructivismo vygotskiano, donde la construcción del pensamiento y el modo de asimilación del aprendizaje están influenciados por el medio social. A esto se puede sumar una visión postmodernista, heredada de la filosofía francesa, donde el conocimiento se enlaza con la capacidad interpretativa y significativa del mundo, en tanto experiencia individual no alejada de la historicidad.

En “Natasha: aprender a pensar con Vygotsky”, encontramos más explicitadas sus vinculaciones con dicho pedagogo. Desde acá Lipman nos muestra expresamente la necesidad que él le da a la experiencia compartida, del diálogo y de la intersubjetividad, pues es desde ahí preferentemente desde donde se potencia el pensamiento crítico, y cuestionador. Tal intersubjetividad se presenta esclarecedora e incómoda; no olvidemos que al hablar de intersubjetividad nos referimos a la inaprehensibilidad e irreductibilidad. Lo que le permitiría al infante potenciar el pensamiento complejo, la libertad, responsabilidad y aceptación de los otros como tales.

Para entender la lectura crítica que hace Lipman de la psicología cognitivista y del desarrollo, optando por el modelo constructivista que representa Vygotsky, queremos presentar una breve síntesis de los elementos centrales de estas corrientes y cómo influyen en lo pedagógico, así entonces podemos ver cómo de la corriente constructivista y

¹⁰ Dewey, John (2004). *Democracia y educación*. Ediciones Morata, Madrid. Pág. 22.

¹¹ Ver <http://sensei.lsi.uned.es/~miguel/tesis/node14.html> [consulta: 30 abril 2010]; y <http://www.monografias.com/trabajos35/teorias-pedagogicas/teorias-pedagogicas.shtml> [consulta: 30 abril 2010]

cognitivista se desprende una pedagogía operatoria, que se condice con la Escuela Nueva. Esta corriente comienza a fines de la década de 1950, desarrollándose en 1960 y dando un giro a mediados de la década de 1970. Ésta se orienta hacia la acción; lo básico en ella sería que considera el estadio que poseería el niño o la niña a la hora de construir su conocimiento; surge en respuesta a la teoría psicogenética de Piaget que plantea que los conocimientos son internalizaciones de la realidad externa. Por esta razón, la pedagogía operatoria se pregunta si se puede mejorar el desarrollo de la cognición al modificar los aspectos ambientales.

En relación con el aprendizaje y el conocimiento, consideran que el niño posee curiosidad y actividad constante, lo que permite su motivación. De este modo, niños y niñas deben proponer los temas que se tratarán en la escuela. En el caso de conflictos, éstos son ejercitados en vistas al acuerdo, desarrollando capacidades socioafectivas, lo que apuntaría a una real democratización dentro de la sala de clase, lo que se caracteriza por tres objetivos: *desarrollo afectivo, cooperación social y creación intelectual*.

El desarrollo de la pedagogía operatoria como parte del enfoque cognitivo y constructivista coincide con el interés de Lipman por la educación y luego con la elaboración de su programa. En éste se rescatan aspectos donde niña y niño deben ser agentes activos a la hora de abordar los temas vinculados con su educación y con la escuela.

Tomando la estructura del desarrollo del pensamiento de Piaget y la visión de infancia de Kohlberg, Lipman trabaja desde la filosofía. No está desarrollando su visión desde la psicología como ellos, sino desde una postura filosófica y crítica de los mismos. Para Lipman el sustento ideológico en la psicología educacional hace “...negar la posibilidad de que los niños y niñas pensasen críticamente”¹². El pensamiento complejo, que para Lipman es propio del ser humano, sólo necesita ser desarrollado para formar seres humanos críticos y problematizadores, ciudadanos responsables. Aquí encontramos, además, una influencia kantiana en la formación de seres humanos políticos, es decir, con autonomía reflexiva y responsable, lo que potencia la utilización del juicio, un juicio filosófico que se presenta como fuerza transgresora, mostrando las posibles incomodidades para así buscar un nuevo equilibrio.

¹² *Ibíd.* Pág. 19

Estos aspectos donde el niño y la niña aparecen como agentes activos para el desarrollo de su educación tienen relación con las ideas de la Pedagogía Crítica¹³. Esta corriente es esencialmente sociológica; fue impulsada por la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt entre guerras y su objetivo fundamental fue el desarrollo de la actitud crítica. Los elementos básicos de esta actitud crítica son: los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, siendo sus funciones principalmente motivacionales, orientadoras y estabilizadoras. Detrás de la acción y participación que propicia la Pedagogía Crítica debe haber una ilustración y un proyecto. La Pedagogía Crítica considera la educación como una dimensión política y transformadora social, a través del cuestionamiento de los discursos dominantes. De esta manera, el educador debe ser un crítico y propiciar la concientización; en este sentido aparece un elemento básico de crítica: los seres humanos en sociedad no aparecen como iguales y libres.

Se puede observar cómo Lipman tomaría algunos aspectos de la teoría crítica y la reconstrucción de la razón como posibilidad de construcción y transformación de una nueva sociedad, donde el fundamento para esa transformación se encontraría en la capacidad comunicativa humana, expresada en la *comunidad de diálogo* propuesta por la Ética del discurso de Habermas.

Las raíces de lo anterior se pueden encontrar en Kant, donde se halla un desarrollo fundamental para la consistencia filosófica de la propuesta lipmaniana, que está en relación con la autonomía. En la obra de Lipman, al momento de indagar su pensamiento en la búsqueda de aquella visión de infancia, nos encontramos con el reto de pensar por nosotros mismos, tanto adultos/as como niños/as, a la manera kantiana de hacerse responsable por los actos propios a partir de la utilización íntegra del pensamiento, pensamiento que, en el caso lipmaniano, es concebido complejamente.

Así, la formación de un “juicio complejo” en el sentido lipmaniano - juicio estético, moral, epistemológico, cognitivo, social, entre otros, teniendo “sobre la mesa” todo el prisma transdisciplinar- es posibilitadora para la *comunidad de indagación* en el aula. Es en dicha comunidad donde se deben dar esos espacios legítimos de pensamiento complejo con la libertad intelectual necesaria para el crecimiento y afianzamiento del mismo.

¹³ Ver <http://www.monografias.com/trabajos35/teorias-pedagogicas/teorias-pedagogicas.shtml> [consulta: 30 abril 2010]

A partir de las influencias señaladas nos parece cada vez más claro que para Lipman el pensamiento no es comprendido en grados de superioridad, sino que es visualizado en diferentes dimensiones de comprensión del mismo, incluyendo los aspectos cognitivos, afectivos y sociales del ser humano. Desde acá se pueden desprender ciertos indicios de la concepción de infancia del autor, que leemos en la siguiente cita: *“La libertad de las ideas no garantiza un pensamiento de orden superior, aunque sí es una condición valiosa para dicho pensamiento, del mismo modo que las plantas necesitan el sol”*¹⁴. Niños y niñas, para Lipman deben, antes que todo contar con un reconocimiento de sus libertades, y con un espacio sociopolítico (la escuela) libre que les garantice la posibilidad de desarrollar su pensamiento en el más alto grado.

Por otro lado, vemos también con más nitidez que tras la concepción de la realidad nos muestra dos modos de asirla: la teoría y la praxis, que se entrelazan en un momento eminentemente articulador, llamado diálogo. Éste se hace necesario desde una semántica de hechos, una experiencia compartida en la que se fusionan la emoción, el sentimiento y el pensamiento. Es desde ahí que el pensamiento lipmaniano, que se presenta estrictamente conceptual, se articula con la experiencia de manera hermenéutica.

2. Antecedentes sobre el Programa de Filosofía para Niños

Ideas principales

Uno de los principales aspectos del programa radica en el agudizar las habilidades y capacidades de pensamiento. Lipman como heredero de la filosofía francesa y la filosofía analítica anglosajona, por un lado, enfatizará la complejidad y, por otro, la sistematización en la argumentación. A esto se suma la capacidad crítica y del preguntarse, donde se observa el ingrediente transformador en la propuesta educativa de Lipman.

Stella Accorinti¹⁵, seguidora de la propuesta lipmaniana, habla de “Pensamiento Multidimensional”, para interpretar y comprender la propuesta. La relación del

¹⁴ Lipman, Matthew (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de la Torre, Segunda Edición, Madrid. Pág. 17

¹⁵ Doctora en Pedagogía y Filosofía para Niños, Montclair State University, New Jersey, USA. Formadora de formadores en el Programa de Filosofía para Niños, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

pensamiento multidimensional y la filosofía con niños y niñas que establece Stella Accorinti, se vincula principalmente con el agudizamiento y potenciación de las propias posibilidades del pensar y emocionar, desplegadas en la conversación, la argumentación, el razonamiento, la cognición, la indagación, la investigación, el descubrimiento; que el pensamiento no sólo abarque los rasgos racionales, sino que sean integrados a los procesos emocionales del individuo, donde el pensamiento emocione, conmueva y la emoción sea guiada por el pensamiento¹⁶.

El pensamiento multidimensional rescata las ambigüedades del lenguaje manifestadas en el pensamiento, que lo hacen un complejo de posibilidades creativas para el mismo. Es un pensamiento del cuidado o *cuidadoso* en el sentido de aceptación y apertura hacia la realidad, que intenta mostrarla en su complejidad y plenitud, sin dejar de ver lo que no es permitido ver. El cuidado está en la transparencia y, a partir de allí, construye el propio pensar en total libertad de preconcepciones.

Según Accorinti es un pensamiento que no se instruye, sólo se puede potenciar mediante propuestas pedagógicas como las de filosofía para niños y niñas. El pensamiento no viene desde fuera, sino que está con nosotros; niñas y niños deben tener un espacio que deje desplegar ese pensamiento que en primera instancia es indagatorio, de asombro, de descubrimiento e investigación, básicamente curioso. En este punto, Accorinti realiza un enlace con la *pedagogía de la liberación* de Paulo Freire, donde la educación no es aquello que se impone, sino que proviene de las mismas niñas y niños. Lo que proviene de ellos mismos es lo que se logra aprender.

Por otra parte, es el propio Lipman quien reconoce en su método una diferenciación clara, vista como una “pedagogía peculiar”, que consiste en que los estudiantes de cualquier nivel comienzan por leer un episodio en voz alta, haciendo preguntas y discutiéndolas¹⁷. Filosofía para niños y niñas, (FpN),¹⁸ agudiza en niños, niñas y jóvenes habilidades básicas del pensamiento, para que luego puedan llegar a entender lo que tradicionalmente se conoce como filosofía. “El pensamiento crítico no conduce a los niños de regreso a la filosofía, y, sin embargo, creo firmemente que a los niños no les satisface otra cosa. Y no tendrían por

¹⁶ Ver <http://www.antroposmoderno.com/textos/lipmanfreire.shtml> [consulta: 19 de mayo de 2010]

¹⁷ *Entrevista a Matthew Lipman*, Ed. Cit., Pág. 2

¹⁸ En adelante se utilizará también la sigla *FpN*, por ser ampliamente conocida y difundida en el mundo de habla hispana, como correlato de la sigla *P4C* (Philosophy for Children) del Programa original.

qué hacerlo. El pensamiento crítico busca hacer de la mente del niño una entidad más precisa; la filosofía la profundiza y la hace crecer”¹⁹.

Esta metodología va más allá del pensamiento crítico, porque presenta temas interesantes para niños y niñas, tales como temáticas cercanas, o bien, cuentos problemáticos o enigmáticos. Es muy interesante señalar que FpN invita a los participantes a “generar hipótesis”, habilidad que según varios expertos –entre ellos Kohlberg y Piaget– no se desarrolla sino en la última etapa del desarrollo cognitivo²⁰.

FpN es un programa que integra varias habilidades y aprendizajes; combina el aprendizaje con el entusiasmo, la emoción y el pensamiento, la imaginación y la comprensión, transformándose en un programa integral y de análisis. Es, en definitiva, más que una forma tradicional de hacer clases, un proceso en el que subyace un nuevo y reflexivo paradigma en educación, “cuyas ideas reguladoras son la racionalidad (en el carácter personal) y la democracia (en el carácter social)”²¹.

Es vital para el funcionamiento del programa la capacitación exhaustiva del profesor, ya que él debe guiar un proceso de desarrollo de conceptos. Esta habilidad de desarrollo de conceptos les será útil en todas las asignaturas, puesto que, “es un método que provoca a su proceso pensante y que no descansará hasta que ha evocado su capacidad para el criticismo y auto-criticismo, y a su vez esto desemboca en una auto-corrección”²².

Creemos importante mencionar que el mismo Lipman reconoce y valora ámbitos no formales de educación; si bien se mantuvo en la academia, supo desenvolverse y habitar en ambos formatos. A través de las novelas se pueden desprender los cambios en la percepción sobre la escuela y la educación en su pensamiento. Esto nos parece significativo, porque, aunque la propuesta es un modelo curricular para la filosofía en la escuela, reconocemos la dificultad de realización que a lo largo del mundo ha encontrado esta propuesta, y pensamos que podría considerarse como un enfoque educativo-filosófico que se despliega más allá de la escuela.

¹⁹ *Ibíd.* Pág. 4

²⁰ Según sus respectivas teorías del desarrollo de Piaget y Kohlberg, la hipótesis se encuentra al alcance de las personas no antes de los 12 años y los 10 años hasta la adultez, pues algunos adultos nunca alcanzan la etapa sexta de la moralidad de principios éticos universales, donde el pensamiento ya es autónomo y domina la abstracción.

²¹ *Ibíd.* Pág. 6

²² *Ibíd.* Pág. 9

Novelas y Obras Teóricas

Las novelas del programa o currículo de Filosofía para Niños toman forma desde 1972 a 1996; cada novela se crea con un manual, realizándose en primer lugar la escritura de la novela y luego la elaboración de su manual, el que versa sobre los principales puntos de importancia filosófica considerados en los distintos capítulos que componen la novela correspondiente. Este formato, novela-manual, le permitirá al profesorado que trabaje en Filosofía para Niños, incentivar la actitud indagatoria e intuitiva de niñas y niños, quienes explorarán los aspectos más importantes que les convoque cada novela, transformándose en una *comunidad de indagación* filosófica.

Primero se realiza la escritura de la novela “Harry” (“Ari”) entre los años 1972 y 1974. Su manual correspondiente, llamado “Indagación Filosófica”, cuyo título original es “*Philosophical Inquiry*”, posee varias ediciones (1975, 1979 y 1984); este primer escrito sobre la base de un programa concreto de FpN está dirigido idealmente para niños y niñas de 5° y 6° grados (5° y 6° básicos), que corresponde a edades entre 10 y 12 años. Fue escrito cuatro veces, pero siempre se mantuvo lo esencial; su objetivo fue buscar el fundamento en la lógica -específicamente en la conversión silogística aristotélica-, como herramienta para los modos de argumentar.

Al ser la primera novela, y en la incertidumbre sobre la proyección del programa, “Ari” abarca un amplio espectro de temas transversales a la filosofía, tales como, educación, religión, artes, ciencias, investigación y moral. Es importante destacar la influencia de algunos autores en este primer material, como lo son Dewey y Peirce, específicamente sobre la investigación y la conformación de una *comunidad de indagación* y de investigación.

Con esta novela, Lipman realiza varios años de formación docente y capacitación en FpN y logra que su obra sea lo suficientemente potente para llegar a establecer su programa como una nueva área para implementar filosofía en la escuela desde la educación básica.

La segunda novela del programa es “Lisa” (1976), cuyo manual es “Investigación Ética”, cuyo título original es “*Ethical Inquiry*”; sus ediciones se dieron en los años 1977 y 1985. Está dirigido idealmente para estudiantes de bachillerato (educación media). El

surgimiento de esta novela se debe a una respuesta desde una perspectiva particular, a las teorías del desarrollo cognitivo moral de Piaget y Kohlberg.

En tercer lugar, escribe “Suki” (1978); su manual está titulado “Investigación Estética”, cuyo título original es “Writing: How and Why” (1980), que se traduce literalmente como “Escribir: cómo y por qué”; sus áreas principales son la escritura y la literatura. Estos textos son escritos por presión del Departamento de Educación, debido a las falencias en la escritura de los estudiantes universitarios; por esta razón, están dirigidos a estudiantes de bachillerato.

Paralelamente a “Suki”, Lipman imparte un curso de “Civilización Contemporánea” en Columbia University, donde reflexiona sobre el programa de Ciencias Sociales y Política. Nuevamente, a partir de su experiencia como profesor, escribe la cuarta novela, “Mark” (1980), cuyo manual se titula “Indagación o Investigación en Ciencias Sociales” (1980). Se puede desprender que en estas dos obras se reflejan importantes intereses filosóficos de Lipman: la estética y la política, aunque al parecer éste último lo conmueve más que el pedido de Suki.

En quinto lugar, se encuentra “Pixie” (“Pixy”) (1981), llamada originalmente “Pookie”; su manual es “Buscando el Sentido” – “Looking for Meaning” (“Buscando el Significado”)-, sus ediciones son de los años 1982 y 1984. El surgimiento de esta novela se debe a que algunos de los profesores capacitados en el programa de FpN aplican las novelas más antiguas y dirigidas a adolescentes, en cursos más pequeños. A partir de esa experiencia, Lipman piensa ampliar el rango de edad a niños más pequeños, que en el caso de “Pixy” serán niñas y niños entre 8 y 10 años (3er y 4º grados o 3º y 4º básicos). A partir de “Pixy”, Lipman piensa que algunas posibilidades del texto pueden quedar fuera del manual, por lo que propone que el/la profesor/a quede en libertad para interpretar los temas y no caer en la sugestión de ideas preconcebidas. No obstante, hubo algunos fallos a la hora de su aplicación en relación a la formulación y estructuración de ideas por parte de los docentes.

Por la razón anterior, se crea un programa que está en directa relación con las habilidades del pensamiento, pero desde una perspectiva diferente, es decir, poniendo un personaje con procesos perceptivos distintos. Así nace “Kío y Gus” (1982), sexta novela cuyo manual es “Asombrándose ante el Mundo” (“Wondering at the World”, 1984). Está

dirigido a niños y niñas entre 8 y 10 años (3er y 4º grados o 3º y 4º básicos), al igual que “Pixy”. La diferencia entre esta novela y las anteriores es que en “Kío y Gus”, Lipman saca a niños y niñas del contexto escolar y los pone en el tiempo de vacaciones.

Los principales tópicos de esta novela y manual son el tratamiento de diferentes epistemologías relativas a la percepción del mundo, en tanto generador de pensamiento y destrezas cognitivas. Esta novela muestra variadas posibilidades de representación de la realidad, instándonos a ejercitar los modos de cognición.

En séptimo lugar de producción se encuentra “Elfie” (1987); su manual es “Poniendo nuestros pensamientos en orden” (“Getting Our Thoughts Together”), realizado con la colaboración de Ann Gazzard en 1988. Está dirigido a niños y niñas más pequeños, entre 5 y 7 años (etapa preescolar; 1º y 2º grados o 1º y 2º básicos). De este modo se completa un ciclo, abarcando todas las temáticas que se habían propuesto.

No obstante, existe una octava y última novela: “Nous”, escrita con nueve años de diferencia con “Elfie” (1996); su manual es “Decidiendo qué hacer” (“Deciding What to Do”), también elaborado en la década de 1990, exactamente en 1996. Está dirigido a niños y niñas de 10 y 11 años (5º grado o 5º básico) como programa alternativo a ética, valores y axiología, pero desde la perspectiva de un animal (jirafa) y de los mismos personajes que aparecen en la novela “Pixy”. Con “Nous” se hace evidente la propuesta ética y política en Lipman, específicamente apuntando a la creación de una *comunidad de indagación*, que enfatice las capacidades deliberativas.

Las obras noveladas de Lipman tienen en común sus personajes y protagonistas. Así, en las novelas “Ari”, “Lisa”, “Suki”, “Mark” y “Kío y Gus” sus personajes se repiten, al igual como sucede entre los personajes de “Pixy” y “Nous”.

Como se puede observar, las primeras novelas se piensan para niños y niñas entre 11 y 15 años, lo que cambia posteriormente debido a las nuevas aplicaciones del programa. También se puede observar que en las primeras novelas se proyecta cierta rigurosidad en los temas; en cambio, en las últimas se flexibilizan, como lo es en el modo de abordar las temáticas y en el planteamiento de temas más ambiguos. Este nuevo orden aporta mayor libertad y más posibilidades de acción.

Respecto a la obra teórica de Lipman y sus colaboradores, se caracterizan por ser escritas después de las novelas y también durante su elaboración, apareciendo posteriormente nuevas revisiones y ediciones. De esto se desprende que, en gran parte de la obra teórica se asomen elementos más elaborados del programa, luego de verlos aplicados en la escuela mediante las novelas y los manuales.

Las obras teóricas analizadas en esta investigación son: “La filosofía en el aula”, escrita por Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y Fred Oscanyan; está dividida en dos partes, la primera es “Philosophy in the classroom” (1977); y la segunda parte es “Philosophy goes to school” (“La filosofía va a la escuela”), de los años 1980 (primera edición) y 1988 (segunda edición).

Otra de las obras teóricas abordadas en esta investigación es “Pensamiento complejo y educación”, cuyo título original es “Thinking in education” (“Pensando sobre educación”) de los años 1991 (primera edición) y 2003 (segunda edición). Por último, se analiza “Natasha: Aprender a pensar con Vygotsky”, cuyo título original en inglés es “Natasha: Vygotskian Dialogues” (“Natasha: diálogos vygotskianos”) del año 1996.

Otras obras de Lipman son: “What Happens in Art” (1967), tesis doctoral en Francia; “Discovering Philosophy” (1a edición en 1969; 2a edición en 1977); “Contemporary Aesthetics” (1973); “Philosophy for Children” (editado con Terrell Ward Bynam; 1976); “Growing Up With Philosophy” (editado con Ann Margaret Sharp, 1978); “Harry Prime” (1987); “Thinking Children and Education” (1993).

En resumen, es importante mencionar que la obra de M. Lipman siempre parte de su experiencia educativa. La ideación y creación de su programa comienza en la década de 1960, recabando trabajos anteriores en el área de estética, para luego introducirse de lleno en el área de la educación, donde rescata la filosofía francesa, la filosofía analítica del lenguaje de procedencia anglosajona y principalmente el pensamiento contemporáneo en ciencias sociales, filosofía política y civilización contemporánea. Su mayor cantidad de obras se concentran en la década de 1970 y 1980, encontrándose las novelas, los manuales y obra teórica en relación a su programa. Las últimas obras publicadas se encuentran en la década de 1990.

Por último, es relevante mencionar que M. Lipman, a pesar de querer ser intelectualmente libre, siempre es movido entre el rechazo y la atracción con lo instituido

intelectualmente. Sin embargo, logra reconciliar los dos mundos: el de la creación de un nuevo programa y su institucionalización.

Interpretaciones acerca de la concepción de infancia en Lipman

Lipman parece estar impelido por la experiencia de guerra, hacia la búsqueda de una sociedad democrática y razonable que le hace revisar y reflexionar sobre las políticas educacionales de su propio contexto. En ese marco, es que pone el foco de su trabajo en analizar y detectar problemáticas (especialmente en el pensamiento lógico) de los estudiantes con quienes trabaja. Una vez que identifica estos problemas comienza en solitario el diseño de su primera novela, que tiene a la lógica como centro y que finalmente se transforma en una especie de diagnóstico, una prueba de que para niños y jóvenes es positivo un trabajo que les entregue herramientas que les permitan organizar, para validar, su pensamiento de forma consciente.

Indagando acerca de su concepción de infancia apreciamos que él reconoce esa potencialidad en niños y niñas, y considera que el/la adulto la posee en acto y por esto, puede establecer este puente, situándolo como mediador, que abre espacios para que el niño o la niña reconozca las bases de su pensamiento e ideas.

Se apoya en diferentes corrientes pedagógicas. Éstas apuntan principalmente a la acción, a la vitalidad y a la espontaneidad -Dewey y Escuela Nueva-; a una pedagogía constructivista y operatoria con fuertes influencias sociales, apelando al sentido indagatorio que habría tanto en la infancia como en la filosofía. Todos, niños, jóvenes y adultos son agentes en la producción de su propio pensamiento. A esto se suma la pedagogía crítica, que posee un fuerte estímulo social donde se valora la educación como herramienta para la libertad. La filosofía actúa en principio como una dadora de metodologías, es decir, se pone al servicio de este giro educativo y político, pero va ampliando su presencia en la medida en que se desarrolla el programa, complementándose con otras áreas y visiones a lo largo del trabajo con sus colaboradores.

Con estos antecedentes sobre su visión de la educación se podría desprender su concepción de infancia. Niños y niñas serían una potencialidad de cambio para la sociedad, al estimularlos en su libertad y autonomía de pensamiento y acción con sentido ético.

Lipman, de manera casi experimental, intenta cambiar las bases educativas para obtener mejores resultados a futuro. Proyecta que el infante sin una guía no llegaría de forma óptima o espontánea a la comprensión de la necesidad o posibilidad de una sociedad que funcione, en base a la comunicación y la razonabilidad.

Para este desarrollo, el diálogo y la *comunidad de indagación* e investigación se transforma en algo fundamental donde se da un espacio a la infancia para el habla, con la certeza de que son naturalmente agentes, capaces de explorar por sí mismos y descubrir sus habilidades para construir realidades.

A pesar de que el adulto juega un rol de facilitador en la *comunidad de indagación*, se mantiene receptivo hacia lo que emerge de los y las niñas; el primer paso fundamental y tal vez lo central de su propuesta es presentar al infante como interlocutor válido. Esta es la apuesta de Lipman y en cierta medida lo novedoso de su programa, concebir al niño/a la niña y al joven como sujetos capaces de ejercitar la autonomía del pensar, del quehacer filosófico.

Se desprende de nuestra investigación que el autor probablemente no parte de una preconcepción “fija” de infancia. Su curiosidad intelectual lo transforma en un filósofo ecléctico, disperso, abierto y que muestra actitud de indagador o “tanteador”. Existen antecedentes de que toma elementos externos y los reúne con su intuición primigenia de infancia. En definitiva, dejándose influir por la concepción de infancia ya establecida por las tendencias de vanguardia, resaltamos que tiene méritos de otra naturaleza. Trabaja con la experiencia y a partir de ésta establece su programa con toda la flexibilidad que implica una práctica filosófica de este tipo. La flexibilidad del programa refiere también a su adaptabilidad en el medio en que es aplicado, lo que permite reestructurarlo y así, “construir” teoría a través de la práctica.

La flexibilidad del programa la podríamos caracterizar en tres grandes líneas. La primera, sería el uso constante de la exploración e indagación. Se comenzaría con supuestos, intuiciones y especulación de problemas, para luego sistematizar teóricamente la experiencia. Esto se apoya en el uso exploratorio de la lógica aristotélica como una búsqueda para resolver algunas dificultades y ambigüedades del lenguaje, siendo sus ideas acogidas favorablemente, para luego instaurarse dentro de una institucionalidad. La segunda, es la horizontalidad. Ésta se ve reflejada en la construcción de conocimiento en

grupo para la conformación de una *comunidad de indagación* en el aula; comunidad que debe organizarse de modo tal que el profesor actúe como moderador, posibilitador y/o agudizador de las habilidades, en el proceso que niño y niña realizarían, de manera autónoma, luego del ejercicio en grupo. Finalmente, la otra característica que se desprende es el reaprendizaje y educación continua, donde se enfatiza que la educación es dinámica. Aquí, el acto de enseñar aparece siempre como un nuevo aprendizaje, donde cada integrante se presenta de manera receptiva al nuevo conocer y a diferentes tipos de pensamiento. Aquí la disposición al asombro es fundamental como eje transversal entre la infancia y la filosofía.

De esta manera, la flexibilidad que apunta a una adaptabilidad del programa sería facilitada por una actitud indagatoria; la horizontalidad a la hora de tratar el programa; y la necesidad de un aprendizaje continuo.

Comienza su interés por la educación y eso lleva a la creación de un programa en relación con intereses antiguos -como es su inquietud dormida por la literatura-, donde no existe sólo una necesidad de corregir o enseñar modos de razonamiento y argumentación correctos, sino un interés por transformar la escuela y la educación misma. No se trata solamente de agregar otra asignatura al curriculum, esto va totalmente en contra de todo lo que es su pensamiento, más bien es el curriculum el que debe ser transversalizado por la esencia dinámica de la filosofía, por el espíritu de ésta, en tanto dadora de sentido a la experiencia educacional de las personas.

CAPÍTULO II

PRESENTACIÓN DE LAS NOVELAS

En esta sección ofreceremos una presentación esquemática de cada una de las novelas del Programa Filosofía para Niños, que han sido consideradas para el análisis de los aspectos relevantes que nos permitieran deducir la noción de infancia que M. Lipman pudiera tener presente al momento de la elaboración de dichas novelas. Al comienzo del Seminario de investigación, fueron propuestas ciertas categorías que debían ser tenidas en cuenta para la lectura y análisis crítico de las novelas, categorías que fueron complementadas con las que aparecían en el proceso de lectura, en la especificidad de cada novela y en los modos de leer de cada integrante del Seminario.

El esquema, si bien no es estricto, obedece básicamente a los siguientes momentos de análisis: Reseña, Caracterización de personajes, Interacción niñas/as-adultos, Relación con el entorno, Temas y tipos de preguntas y Otras apreciaciones relevantes al análisis, dentro de las cuales figuran las áreas específicas de la filosofía apreciables en cada novela; la visión de los personajes respecto de la escuela y la educación y las perspectivas de género. Esperamos que estos análisis no reemplacen, agoten ni alteren la lectura de cada novela; mucho menos las perspectivas críticas con que cada lectora o lector se enfrente a los textos.

El orden en que las novelas fueron examinadas recoge la continuidad cronológica de su escritura y no el ordenamiento programático de su implementación en el aula. La presentación de las novelas seguirá el siguiente orden: Ari (1972) - Elisa (1976) - Suki (1978) - Marcos (1980) - Pixie (1981) - Kío y Gus (1982) - Elfie (1987) - Nous (1996). Al seguir este orden, las novelas pueden ofrecer perspectivas que revisan o complementan la propia concepción de infancia de M. Lipman o sus modos de representarla.

Respecto de las temáticas de las novelas, podríamos decir que el tema principal que las convoca a todas es el del pensamiento. Veremos que en las primeras novelas (Elfie, Kío y Gus, Pixy y Ari) se pondrá énfasis en las formas de pensamiento, la lógica argumentativa, el razonamiento inductivo, deductivo, analógico; en ellas hay un intento por organizar el pensamiento estableciendo reglas lógicas, cuya aplicación se observará en el desarrollo de los contenidos de las novelas para adolescentes. El ordenamiento del raciocinio y la lógica aparecen como un descubrimiento de niñas y niños que va siendo guiado, mediante las

preguntas. Por lo general, será un descubrimiento individual que será comunicado y luego compartido con los otros para conformar una *comunidad de indagación*.

Las segundas novelas (*Lisa* o *Elisa* y *Marcos*) tomarán aquellos conceptos que fueron formalizados en las primeras novelas, para ser llenados de contenidos éticos y políticos, donde los personajes deben interactuar entre sí para tomar ciertos acuerdos sobre las definiciones de ciertos temas (*comunidad de indagación*). Pareciera que a Lipman le interesa que niñas y niños comprendan el mundo formal del lenguaje (significante), para que cuando lo llenen de contenido y sentido (significado) no se sigan falacias como la confusión entre el ser y el deber ser (lo que es y lo que nosotros ponemos en cuanto a juicio, valores y preconcepciones o prejuicios morales y culturales).

Debido a lo anterior, se puede argüir que las temáticas de las novelas para los/as más pequeños y pequeñas apuntan al descubrimiento de la lógica como algo que ya está y debe ser develado; en las novelas adolescentes, esas reglas formales aparecen vacías y deben ser llenadas por contenidos discutibles, pues éstos pueden tener múltiples significados y sentidos.

En general, vemos en las novelas temáticas filosóficas y autores que no son explicitados. Por ejemplo, existe una constante alusión a Sócrates, en cuanto al desarrollo del diálogo dentro de una *comunidad de indagación*.

En las primeras novelas se observan principalmente autores que han abordado la lógica, el problema sobre la realidad. Estos autores están asociados a la filosofía moderna y al desarrollo de áreas como la lógica, la epistemología y la metafísica. Por ejemplo, entre ellos podemos encontrar a Descartes. Una de las alusiones a este filósofo la vemos en la novela *Elfie*, donde Daniel o Seth dice: “*Elfie casi nunca habla, quizás no es real*” - “*¡Tonta! Si te preguntas, ¡entonces, debes estar pensando! Y si estás pensando, entonces no importa lo que diga Daniel. Tú eres real*”. Así también, estas temáticas se relacionan a las preguntas primeras, tales como: qué es la realidad, la imaginación, los sueños, la mente, el cuerpo, las distinciones, la sabiduría. Por ejemplo, sosteniéndose en Sócrates, en la novela *Elfie*, ella se siente poseedora de un “terrible secreto”, el saber que nada sabe: “*De veras, ¡yo no sé nada! Excepto eso, por supuesto, esa es la única cosa que sé. La única cosa*” y “*¿Si (la vida) no pudieras examinarla, valdría la pena vivirla?*”.

En las novelas para los niños y niñas mayores de 10 años, se observan dos grandes temáticas filosóficas: la ética y la política²³. Estas temáticas se cruzan con la lógica, la epistemología y también la metafísica, mediante el ordenamiento de los argumentos, sobre qué es la verdad en relación con las diferencias de concepciones de mundo que posee cada personaje según su estilo político y ético. De esta manera, en cuanto al comportamiento ético, es la lógica lo que permite determinar ciertas pautas y reglas del razonamiento e ir acercándose a la determinación por la verdad. Cuando estos dos ejes están determinados, delimitados y reconocidos puede aparecer la dimensión ética, cuya pregunta gira respecto de las razones por las cuales en algunas situaciones la verdad, aunque conocida, no se sigue, o se busca de modo más complejo. Así aparece la relación entre lo que pensamos y lo que hacemos: “¿Nuestras ideas no tendrían que estar de acuerdo con lo que hacemos? ¿Nuestros actos no tendrían que estar de acuerdo con lo que creemos?” (Ari). “¿Podemos querer y a la vez comernos a los animales?” “No entiendo ¿Cómo puedo estar en contra de matar pájaros y otros animales, cuando me gusta tanto el pollo y la carne asada?” (Elisa) (en la novela *Elisa o Lisa*); es decir, ser coherente con lo que uno dice. Este es un punto importante en estas novelas para adolescentes, donde el pensar ya no sólo es teórico, sino que tiene una estrecha relación con la acción y el hacer. Así, Marcos habla de la actividad física como un modo simultáneo de pensar y hacer.

Es importante señalar que las temáticas éticas y políticas nunca son normativas ni prescriptivas, sino más bien quedan abiertas para el cuestionamiento, pero siempre dejando traslucir temáticas filosóficas tradicionales. Por ejemplo, en el caso de *Marcos*, se observa una tradición filosófica política liberal y rawlsiana.

En las novelas de *Elisa* y *Marcos* es más explícita la crítica a los cánones establecidos; en la primera, vinculada al ámbito de los comportamientos, la ética y el ser consecuente con lo que se piensa y se hace; y en la segunda, ligada al ámbito político e institucional, donde se observa claramente la crítica social, a instituciones como la escuela,

²³ Si bien en algunos pasajes de todas las novelas hay referencias a la estética, especialmente en *Ari*, es en la novela *Suki* donde se considera la estética relacionada con el arte de escribir. *Ari* es la primera novela filosófica que escribe Lipman orientada para niños entre 11 y 12 años, y que marcará una transición entre las primeras novelas para niños más pequeños y las segundas para adolescentes. La novela *Suki*, que tampoco estaba considerada en el proyecto de investigación, cobró relevancia para tratar uno de los aspectos de la investigación relacionado con la calidad literaria de las novelas filosóficas de Lipman. Esta consideración, derivó finalmente en uno de los escritos del libro, “Las novelas filosóficas de Matthew Lipman y consideraciones del autor acerca de la calidad estética literaria”.

la justicia, el gobierno, etc. Estos temas, que son más sensibles, siempre van quedando abiertos, para el criterio del lector.

Por último, cabe señalar la importancia que tiene el medio natural en niñas, niños y adolescentes; así como existe una primera etapa de asombro y descubrimiento del porqué, para qué y cómo son las cosas, también existe una relación con los elementos de la naturaleza y sus seres. De este modo, se puede observar que sobretodo en las primeras novelas, como *Kío y Gus* y *Pixy*, están más ligadas a temáticas vinculadas a la naturaleza. En *Kío y Gus*, existe una internalización corporal de las sensaciones que se reflejan directamente con la capacidad de saber qué es lo que el animal comunica y necesita (ej: Gus personifica a Rorro). Las relaciones de la juventud con los animales (como se ve en la novela *Elisa*), son relaciones más racionales, en tanto buscan fundamentos para considerar a los animales como legítimos y con derecho a vivir o a no ser comidos, que se vincula directamente a la consecuencia entre el pensar y el hacer.

ARI²⁴

RESEÑA²⁵

A partir del descubrimiento de una regla, Arístides Hóteles (Ari) se adentra en una búsqueda cada vez más compleja y rigurosa de estructuras que regulen el pensamiento lógico, y en una reflexión permanente sobre la naturaleza del pensar en general. En el proceso, que temporalmente abarca una fracción del año escolar del protagonista, participan significativamente sus compañeros/as de clases, además de algunos adultos (profesores y familiares). A través del diálogo indagatorio y la oposición de ideas, los personajes descubren y sistematizan pautas de razonamiento (basadas en la lógica aristotélica), elaboran visiones sobre la realidad y discuten sobre problemáticas tradicionales de la filosofía. Asimismo, se establecen distinciones conceptuales recurrentes (causa-efecto, parte-todo, etc.) que, como veremos, están de algún modo presente en todas las novelas filosóficas de Lipman.

Los eventos transcurren en espacios urbanos públicos y privados: la sala de clases, el patio de la escuela, los hogares, y en menor medida, la calle. En cada uno de estos escenarios se recrea, ya espontáneamente, ya de manera regulada, la *comunidad de indagación* (*community of inquiry*), tomando distintas configuraciones, según los escenarios referidos.

Respecto del *pensamiento* como tema central, podemos distinguir dos concepciones alternativas, en ocasiones complementarias, pero esencialmente diferentes. Por una parte, el *pensamiento* se entiende en cuanto *razonamiento*, sometido a reglas, susceptible de ser modulado y capaz de producir conocimiento racionalmente válido. Por otra parte, se comprende *el pensar* como un fenómeno complejo y multiforme, integrador de varios procesos (dando lugar, por ejemplo, a la intuición) y válido y comprensible sólo en aspectos particulares, quedando parcialmente misterioso y siendo aprehensible únicamente a través de modelos alegóricos. En adelante y, sólo con el fin de facilitar la significación, denominaremos a estas concepciones *pensamiento formal* y *pensamiento no formal*,

²⁴ Lipman, Matthew, *Ari*. Santiago: CEFÉ

²⁵ Esta novela fue analizada y preparada por Rodrigo Bermúdez y Varinia Villarroel.

respectivamente.

A diferencia de las otras novelas del programa, en *Ari* encontramos un narrador omnisciente en tercera persona. Los actos de pensamiento de los personajes se presentan desde un afuera que nos permite acceder a un espectro de realidad más amplio y a diferentes situaciones de diálogo sin la mediación de la experiencia del protagonista. Este estilo, sin embargo, va en desmedro de la riqueza de la subjetividad de los personajes, que se lograría de mejor manera desde el propio discurso interior.

Con diferentes grados de protagonismo, muchos personajes intervienen en la historia. A las frecuentes citas que configuran los diálogos se suma el rescate del mundo interior de los personajes, a través del relato de su imaginación, de sus sueños y del contenido de su pensamiento espontáneo.²⁶

La obra se estructura en diecisiete capítulos, con escasas subdivisiones por episodios. En general, están claros los límites entre el tratamiento de los contenidos de pensamiento formal y no formal dentro de los capítulos, y varios de éstos se ocupan exclusivamente de una de estas dimensiones. Las discusiones sobre otros tópicos filosóficos aparecen entremezcladas, y se complementan con la exigencia de rigor argumentativo (lógica) o con un discurrir menos normalizado.

El clímax y desenlace tienen lugar en el capítulo décimo séptimo, cuando Elisa, personaje de alto protagonismo, introduce un giro a través del cuestionamiento de la validez de los conocimientos de lógica alcanzados hasta ese momento; el valor de la lógica estaría condicionado por el paradigma de pensamiento que la sustenta, por tanto, no sería absoluto ni definitivo. Por razones de tiempo, la discusión no alcanza a concluir: se trata de un final abierto para los personajes de la novela y, consecuentemente, para el lector.

CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES

Ari (Arístides Hóteles): Es un niño de doce años; finaliza la educación primaria. En el dominio cognitivo, constantemente revisa y disfruta de su propio pensamiento, insiste hasta

²⁶ Cfr. *Ari*, Ed. Cit., Capítulos octavo y undécimo.

llegar al entendimiento, es curioso y original, inquieto intelectualmente (característica principal en los personajes principales de Lipman). Muestra algunos rasgos obsesivos (escribir atentamente sobre las líneas de su cuaderno, por ejemplo). No presenta buen rendimiento en aritmética. A veces se siente en una relación de desventaja frente a los adultos. Es un tanto disperso, tiende a la distracción, gusta de los desafíos, integra y se nutre de todas las áreas del conocimiento para poner a prueba sus descubrimientos, se pregunta acerca de la utilidad de lo que descubre, si tiene influencia e importancia en y para la gente. Es ambivalente en el sentido de disfrutar y valorar el proceso en sí mismo, y a su vez, exigirse resultados. Se hace preguntas trascendentales, acerca de valores absolutos, como el bien, por ejemplo. Siempre busca el consenso y el mayor bien para el mayor número. Enfrenta la realidad y los hechos. Goza de aceptación por parte de sus profesores.

Con frecuencia demuestra emociones intensas, pero siempre acaban siendo moduladas por el razonamiento. No gusta hablar de sus sentimientos, le cuesta verbalizarlos, se turba, se censura, le teme a la exposición afectiva, aunque no es tímido, necesita compartir lo que sabe o duda. Es sincero, dice lo que piensa, se atreve a plantear preguntas en público. Juega como niño, se desalienta porque piensa que sus esfuerzos no son apreciados ni tienen efecto sobre la realidad. Reconoce sus limitaciones, es consciente de las cosas que lo superan, pero también de sus habilidades, como el hecho de *no tener muchas ideas, pero sí saber cuándo algo está bien o mal*, por ejemplo.

En la dimensión social, tiene tiempo para los demás, es empático, generoso, le da oportunidades a la gente. Reconoce su liderazgo en el grupo, se define a sí mismo como un jugador especial, un arquero, atento al acierto, así se siente responsable por quienes le siguen.

Elisa: Coprotagonista, amiga de Ari, es respetada por él. Es intelectualmente curiosa, posee capacidad autocrítica y, generalmente, no le es difícil entender su propio pensamiento ni el de sus pares. A diferencia del pensamiento lógicamente estructurado que desarrollan sus compañeros, Elisa muestra un estilo más directo e intuitivo. Acompaña a Ari muy de cerca en su camino, como un equipo, lo contiene emocionalmente, advierte y señala errores, aporta en la misma dirección, ayuda a articular lo que Ari no logra.

En el capítulo final de la novela Elisa se transforma en antagonista, proclamando lo que se

insinuaba en el capítulo tercero, respecto de que la mente funciona como un mundo aparte, sin más reglas que las propias, y que por lo tanto sus procesos internos desafían a la lógica conocida; en definitiva, que no debemos creer conocer algo a cabalidad por el sólo hecho de haber descubierto alguna de sus facetas. Existen otros modos de conocer.

Toño: Compañero de Ari, es un alumno aventajado en matemática, gusta de la gramática y de todo conocimiento ordenado y estructurado. Considera que hay pensamientos correctos e incorrectos y que la verdad es alcanzable a través de los primeros. Al principio de la novela se muestra atormentado por su padre, quien le ha impuesto convertirse en ingeniero dadas sus habilidades, sin considerar su parecer al respecto.

La relación con Ari es, en principio, antagónica, pues Toño cuestiona la utilidad del descubrimiento de Ari. Sólo cuando éste es capaz de demostrarle que las reglas lógicas son aplicables a problemas concretos (en particular, la situación con su padre), Toño reconoce el mérito de Ari; desde ese momento, asume un rol protagónico en el proceso de descubrimiento junto con sus compañeros.

Marcos: Es particularmente crítico respecto del orden social y del sistema escolar; anhela un mundo más igualitario y pacífico y rechaza la relación de roles existente entre adultos y niños. No siempre se encarga de sustentar bien sus ideas. Además, siente el deber de proteger a su hermana María del abuso de sus compañeros.

A continuación, un recuadro con la cantidad de personajes, dividido en niños, niñas, mujeres, hombres*:

Niñas	Niños	Mujeres	Hombres
Elisa	Ari	Sra. Hernández (profesora de ciencias sociales)	Sr. Soto (profesor de matemáticas y ciencias)
Francisca	Toño	Sra. Cifuentes	Sr. Bravo (profesor jefe)

* En adelante, para el análisis de los personajes de todas las novelas, utilizaremos un recuadro similar al propuesto, a modo de cuadro sinóptico de los personajes que intervienen en cada narración.

		(profesora reemplazante)	y de ciencias)
Julia	Daniel	Sra. Portales (madre de Julia)	Sr. Pérez (director)
Susana	Miguelito	Sra. María (madre de Ari)	Sr. Morales (padre de Toño)
Ana	Ricardo	Sra. De Varas (madre de Martín y José)	Sr. Hóteles (padre de Ari)
María	Marcos	Sra. Olga (vecina de la Sra. María)	Sr. Cortés (profesor)
Laura	Guillermo	Madre de Daniel	Sr..Portales (padre de Julia)
Juana	Martín		Sr. Toro (padre de Susana)
Mónica	José (hermano de Martín)		Padre de Daniel
Pamela	Andrés		
	Tomás		
10	11	7	9

INTERACCIÓN NIÑOS/AS – ADULTOS/AS

Generalmente, las relaciones entre los personajes son armónicas. Los adultos, con diversos matices de personalidad, ya sean padres o profesores, tienen en común las características que Lipman plantea como propias del facilitador en la *comunidad de indagación*: disposición para cuestionar los supuestos propios y ajenos, apertura a todas las ideas pertinentes y bien planteadas, capacidad para ayudar a los participantes de la comunidad a expresar y aclarar sus ideas, entre otras. Nos encontramos con adultos que respetan y valoran las ideas propias de niñas y niños y que abren espacios de discusión cuando ésta surge espontáneamente o aceptan sugerencias para su práctica docente (Sra. Hernández).

Consecuentemente, las niñas y niños se muestran gratificados al ser reconocidos como interlocutores válidos y productores de conocimiento.

Se sostiene especialmente el espacio material y simbólico de la sala de clases como una instancia para el despliegue de dudas e inquietudes, aunque siempre guardando cierta verticalidad en los roles. Las relaciones entre niños y adultos no llegan a ser paritarias: estos continúan representando una autoridad que descansa fundamentalmente en su conocimiento, pero entendido no como una herramienta de coerción ni de expresión avasalladora de poder. Por parte de niños y niñas suele haber reconocimiento y, en algunos casos, admiración hacia el mundo adulto.

Marcos defiende una posición contraria: desconfía de los medios y fines de los adultos, quienes reconocerían a los niños y niñas sólo cuando se adaptan a sus requerimientos. Por otra parte, representa la crítica más radical al sistema educativo: además de ser un espacio autoritario, sería poco estimulante. Podemos suponer algún grado de adhesión del autor a esta postura, pero no completo ya que no les otorga total validez a estas intervenciones, pues Marcos es disperso y poco riguroso con su pensamiento, y en ocasiones se vuelve irreflexivo: "No es que lo quiera decir (que las clases son aburridas), simplemente lo son".²⁷

Los niños y niñas piensan e interactúan con los mismos medios, ritmos y fines que tendrían los adultos, establecen relaciones interpersonales ricas, en que comparten y comparan sus experiencias y hablan en forma crítica del mundo y de los adultos. Son autónomos, circulan por la ciudad, habitan en ella. Se hacen preguntas con un vocabulario rico y preciso, tal como lo hacen los personajes adultos. Cabe preguntarse por la relación entre el carácter *descriptivo* y *prescriptivo* presentes en esta concepción.

Existen desigualdades en las habilidades discursivas, argumentativas y en la disposición al diálogo y la indagación entre los niños y niñas, sin embargo, la complementariedad de características posibilita la investigación exitosa.

RELACIÓN CON EL ENTORNO

Dado que la interacción de los personajes transcurre en espacios urbanos (interiores y

²⁷ Ari, *Op. Cit.*, Pág. 26

exteriores), no hay muchas referencias al entorno natural; la observación de las nubes en el capítulo quinto es la única interacción directa con la naturaleza. Sin embargo, en el imaginario de los personajes se refiere con mayor frecuencia a elementos ligados con esta dimensión; aparecen en los sueños (la laguna de los gatos y la granja de las cebollas, en la imaginación de Elisa), en la imaginación consciente (la caverna de los murciélagos, en Julia y Elisa) o como contenidos posibles donde aplicar estructuras lógicas.

Como ya mencionamos, la indagación comunitaria se presenta a lo largo de la historia tomando formatos, escenarios y protagonistas diversos. En todas estas situaciones encontramos actitudes que permiten y facilitan este tipo de interacción. La sala de clases se plantea como el escenario ideal para la investigación comunitaria y es el lugar donde se establecen la mayoría de las problemáticas que articulan la historia.

Respecto del orden social establecido, varios personajes plantean cuestionamientos y críticas. La institución escolar es un tema frecuente, ya desde las situaciones que el autor plantea, ya desde los propios diálogos de los personajes.

TEMAS Y TIPOS DE PREGUNTAS

Ari es una novela que trabaja centralmente el tema de la lógica, de modo que los problemas o temáticas que estructuran la historia se mueven en torno al pensamiento, las diferencias posibles de establecer entre razón y pensamiento, si el pensamiento existe por sí mismo, o si tiene o no un origen específico el pensar. Dentro de los elementos llamativos en estas distinciones o más bien, apreciaciones problemáticas que ofrece Lipman, es cómo el arte, la imaginación y los sueños representan una cierta oposición al pensar lógico, explicativo y racional. Sin embargo, a pesar de que la lógica es vista en sus posibilidades, potencias para la construcción del conocimiento confiable, así como sus límites, ya comentados, y en ese sentido pareciera constituir una experiencia más rígida del pensamiento, Lipman, es hábil en destruir esa concepción cultural que a ratos ataca el pensamiento lógico, quizás una de las frases más acertadas, cuando categoriza en el Manual que acompaña a la novela Ari, es que las ideas son ejercicios como el deporte, con lo cual está caracterizando la vitalidad que significa la experiencia de descubrir el pensamiento reglado y ordenado, es un ejercicio,

una actividad que requiere de práctica, método y es desafiante en su realización.

Además, se ocupa en mostrar, mediante el descubrimiento de Ari, que el conocimiento que puede despertar a ratos de modo intuitivo por sí mismo, en ese estado, es insuficiente, que para desarrollar o lograr alguna validez en las propuestas (léase aquí la verdad y el conocimiento), debe lograr ser acompañado por un proceso investigativo o indagativo, lo que nos deja ciertamente instalados en la defensa de la *comunidad de indagación*, como la estrategia pedagógica que defiende el autor.

A partir de las reglas para el pensar Lipman orienta algunos de los pasajes de la novela a la revisión del sentido de las reglas de convivencia (familiar, social, política). Así algunos de los temas abordados serán la aceptación de reglas voluntaria u obligatoriamente, la objeción de conciencia, el cómo las cosas no poseen voluntad, sino que son regidas por leyes, etc.

Derivado de la relación crítica con las reglas y cómo se aceptan, Lipman presenta en esta misma novela ya indicios de su visión crítica de la escuela, puesta en la voz de los/as niños/as protagonistas de sus historias. Aquí en análisis de cómo concibe y son concebidos los niños y las niñas, se entrecruza con el análisis de lo que es y debería ser la escuela como experiencia para ellos y ellas. Así, el colegio es percibido como un lugar donde a los/as niños/as les uniforman el pensamiento, desconociendo sus individualidades, haciéndoles entender que deben aprender a cómo vivir en sociedad y cumpliendo la expectativa social que recae sobre ellos luego de ser educados, pero eso se logra, tradicionalmente, mediante la obediencia, la obligatoriedad y la imposición. En cambio, la propuesta crítica de Lipman aparece en las discusiones que los/as mismos/as niños/as de la clase, compañeros/as de Ari, tienen sobre lo que ellos/as esperarían de la escuela, como un lugar que les permita construir el pensamiento propio, reconociendo que hay diferentes ritmos de aprendizaje y diferentes formas de pensar, a partir de diferentes métodos, ninguno superior o mejor que otro, y como una experiencia buscada, entretenida. Si esto ocurriera, el supuesto ‘conflicto de oposición’ entre lo adulto y lo infantil puede quedar reducido o comprendido como una diferencia articulada desde el saber versus el no-saber que, al parecer. Representarían culturalmente los niños y niñas. Que es, finalmente, lo que Lipman, discute con asertividad a partir de la construcción de sus personajes infantiles, niños y niñas pensantes, críticos y autocríticos.

OTRAS APRECIACIONES RELEVANTES AL ANÁLISIS

Aproximarnos a las ideas en torno a la concepción de infancia presente en *Ari* exige tener en cuenta el lugar de la novela dentro del programa. Dado que es la primera obra en su género, establece varios supuestos y modelos de la propuesta inicial general de Filosofía para Niños y Niñas, además de introducir diversas temáticas y problemas que se harán presentes con mayor profundidad en obras posteriores.

La dinámica de la comunidad que, en sus diversas formas, se ofrece como modelo de investigación, supone su posibilidad real de implementación: si bien la fluidez y efectividad de estas prácticas representan un ideal, se espera que, mediados por el ejercicio y consecuente aprendizaje, tengan lugar en el aula. Los niños y niñas serían, según esta noción, agentes capaces de producir conocimiento y trabajar en forma colaborativa. En esta misma línea, los problemas filosóficos aparecen como tópicos cercanos y significativos y que, con cierto nivel de exigencia cognitiva y actitudinal, es posible acceder a ellos.

Podría sostenerse que las interacciones, tanto entre niños y adultos como de niños y niñas entre sí, en torno a la indagación y a la convivencia en general se encuentran idealizadas. No obstante, esta condición no le restaría validez a la obra, pues su propósito no consiste en la descripción estricta de una realidad patente, más bien, apela a la latencia de las condiciones para que se den esta clase de relaciones, proponiendo situaciones ejemplares. Los niños y niñas serían *potencialidad*, no en el sentido de *incompletud* o *promesa de futuro*, sino como poseedores de ciertas cualidades desarrollables en el presente.

En *Ari* la violencia aparece en múltiples formas, siempre dentro de contextos razonables: el resentimiento de Guillermo hacia Ari responde al efecto traumático de su duelo; Miguelito midió las consecuencias de su venganza hacia Juana (el esconder su estuche) y supo justificarla. Salvo en el caso de la agresión hacia Francisca por parte de los encargados de la disciplina encontramos siempre alguna fuente de sentido para la violencia. No hay referencias directas, pero Lipman parece adherir al supuesto de una naturaleza no maligna de los niños y niñas.

Perspectiva de género:

Pese al carácter *alternativo* que suele atribuirse al proyecto educativo y político de Lipman, su imaginario deja entrever que respecto de los asuntos de género se encuentra aún enmarcado en modelos tradicionales.

Las niñas se concentran, principalmente, en *aspectos cualitativos de la realidad*: la belleza, el arte, la perfección, el bien, el cuidado de seres vivos, los sentimientos y emociones, la justicia, los mundos posibles, las relaciones interpersonales y los parentescos. Atribuyen estados mentales a terceros, son empáticas, dan soporte afectivo, reconocen el valor de la intuición. Por otra parte, son presentadas en la escuela como blanco natural de *bullying* (Francisca), por lo que deben *ser* defendidas por terceros (María Jiménez).

Los niños se centran en *aspectos cuantitativos y materiales de la realidad*: la cuantificación, la competitividad, los deportes, las travesuras, el dinero, la simplificación de tareas, el disfrute del poder. Existe un código moral implícito entre pares. Sus emociones los asaltan, pero no son muy atendidas ni son expresadas verbalmente. Evitan ser groseros en presencia de las niñas.

Sobre el interés y tratamiento de tópicos filosóficos, los niños abordan áreas como lógica, metafísica y epistemología, mientras las niñas reflexionan en torno a la estética, ética y filosofía política. Estas filiaciones filosóficas también parecen responder a una preconcepción tradicional de género.

En el caso de los adultos también encontramos roles bien definidos: las madres son amas de casa, llevan atuendo doméstico y sus interacciones con niños y niñas son emocionalmente cercanas. Los padres y profesores (varones), por su parte, se sitúan desde un saber más enciclopédico y una aparente asepsia emocional. La disposición hacia la indagación, sin embargo, no evidencia diferencias entre géneros.

Pensamos que una propuesta social *democratizante* como la de Lipman debiera abordar múltiples dimensiones de la realidad social. El descuido en las cuestiones de género por parte del autor es una señal de que no constituiría un ámbito digno de revisión, lo que podría poner en riesgo la integralidad de su proyecto.

ELISA²⁸

RESEÑA²⁹

Argumento: En palabras de Lipman una ‘secuela’ de Ari. Elisa³⁰ es una niña, compañera de curso de Ari, Suki, Marcos, Flo, y otros/as. Elisa y sus compañeros/as se enfrentan a revisar las consecuencias de sus acciones. Su búsqueda y reflexión ya no tiene que ver con los puros enunciados coherentes (la lógica de Ari), sino que enfrentan situaciones de amistad, vivencias personales y familiares que los/as impelen a configurar una vida coherente no reglamentaria, sino a partir del ejercicio de los criterios que son capaces de reconocer como orientadores de las situaciones. Así, las opciones y las decisiones van caracterizando y fijando las subjetividades de los personajes.

Elisa es una historia que presenta el enfrentamiento del mundo de la infancia con el mundo adulto representado tanto institucionalmente por la escuela, como por las familias. En ambas situaciones niñas y niños se ven constantemente interpelados, exigidos en su razonamiento, en su construcción del/la sujeto autónomo/a que son y para el cual quieren lograr el reconocimiento del mundo adulto.

La novela tiene una narración de tipo omnisciente estilo directo y de primera persona por parte de los personajes de la misma.

Consta de once capítulos. Alterna el desarrollo de los acontecimientos entre la escuela, como el ambiente común de los personajes, y la familia, donde los va mostrando en sus características más profundas o menos ‘públicas’.

El clímax de la novela se presenta en el capítulo siete, donde el padre de Elisa pierde el trabajo y luego de fijar con ella la distinción entre lo bueno y lo perfecto, muere de un ataque al corazón. Ante esa situación la madre de Elisa y ella tienen que rearticular sus vidas, darle nuevos sentidos y formas de afrontarla. Elisa puede retomar la rutina, pero

²⁸ La novela consultada fue: Lisa. Edición Argentina (Cifin). Edit. Manantial. 1999. Las otras ediciones que conocemos son: Lisa. 1ª edición IAPC. 1976. Elisa. Edición Chile (Cefe). 1985 Lisa. Edición España. De la Torre. 1988.

²⁹ Esta novela fue analizada y preparada por Isolda Núñez C.

³⁰ Esta novela es la sexta dentro del Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman, va después de “Ari” y antes de Suki.

pierde claridad ante las decisiones (el pensar bien no le asegura lograr vivir con sentido, superar las crisis).

Las amistades, el cariño expresado, el encuentro de la memoria como la certeza por la existencia de lo que se ha amado (¡las palabras están vivas!) y la determinación de su madre por seguir la vida, permiten continuar la vida ya sin crisis, sino asumiendo que ésta tiene características, sorpresas, eventualidades.

CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES

Los principales personajes de la novela son:

Elisa³¹: Elisa es la joven niña que levanta sistemáticamente la coherencia entre la reflexión sobre la verdad y la ejecución o logro de la verdad, plantea la justicia, los criterios, la forma de darle consistencia a las elecciones, a las decisiones y a las declaraciones que cada persona hace y se hace para su propia vida. En diálogo constante con sus pares, particularmente con Ari, quien representa la formalidad lógica y estricta de los enunciados y sus relaciones.

Ari: Compañero de reflexión de Elisa, su contraparte lógica.

Marcos: El referente directo de Elisa. Luchador por las injusticias cometidas en la escuela. Es quien despierta en Elisa atracción.

En un recuadro mostramos la cantidad de personajes de la novela, dividido en niños, niñas, mujeres, hombres:

Niñas	Niños	Mujeres	Hombres
Elisa	Miguel Minkowski	Sra. Tessio (mamá de Elisa)	Sr. Tessio (papá de Elisa)

³¹ Del hebreo, Dios ha ayudado. Lisa, del latín: la consagrada a Dios, juramento divino.

Florencia (Flo)	Marcos	Sra. Jarosky	Sr. Jaramillo (vecino)
Laura	Rodolfo García	Prof. Herrero	Sr. Stotelmeyer
Marina	Beto	Violeta (novia Prof. Sáenz)	Sergio Sáenz
María (hermana de Marcos)	Ari (gato Mario)	Georgina (tía de Elisa)	Prof. Garrido
Julia	Toni		Gustavo Lemoneda (director interino)
Malena Varela (y Pablo y Pedro el cobayo)	Tomás		Sr. Pastorino (rector)
Suki	Gerardo		Sr. Jarosky
Ana	Sebastián Valdez		Abuelo Francisco
Jesica	Kío		Fredi (tío de Elisa)
	Luis		Martín (hermano mayor de Luis)
10	11	5	11

INTERACCIÓN NIÑAS/OS – ADULTOS/AS

La infancia es presentada claramente desde la crítica al modelo sociocultural. Lipman pone en boca de algunos de sus personajes la representación de los niños y niñas como ‘casi animales’, imposibilitados de pensar por sí mismos, sujetos que deben ser educados por otros que ‘saben’ lo que es bueno para ellos/as (la escuela).

En dicho sentido, la mayor crítica sobre la mirada peyorativa de la infancia la sitúa nuevamente en el espacio escolar que describe como el menos propicio para reconocer la infancia en su condición de sujetos y personas, humanos iguales. La escuela, cuando permite que los y las niñas expresen sus capacidades y pensamiento propio, parece que

resiste y confronta a quienes levantan dichas prácticas desde el interior de la institución (es el caso del Sr. Sáenz y el Sr. Lemoneda en esta novela).

RELACIÓN CON EL ENTORNO

La novela *Elisa* se desarrolla en un entorno sociocultural que vincula al grupo de amigos/as por la participación en espacios sociales e institucionales comunes: la escuela y lugares públicos de encuentro: la calle (episodio del perro maltratado), heladería, club de filatelia, cine.

Asimismo, se profundizan algunas relaciones de amistad, o se aclaran características de los/as personajes cuando son descritas sus vidas familiares, las relaciones o rutinas al interior del hogar.

Esta novela, a diferencia de otras, hace aparecer a los niños y niñas de la historia de manera predominante en la calle, como sujetos que transitan y recorren un espacio común (la ciudad). A pesar de ello, la narración de las historias de vidas de los personajes mantiene la sensación de ‘encierro’ de los mismos, que rara vez están expuestos a acontecimientos que los remuevan o problematicen desde estos espacios socialmente dados, contruidos externos a su núcleo familiar. Más bien transitan por la ciudad, comentando y discutiendo acerca de sus vidas que se construyen desde el interior de sus casas, de las jornadas escolares y el mundo social que de esos espacios deriva.

Así, las experiencias de carácter ético, al menos como campo propicio descrito en la novela, requieren de una comunidad reunida en torno a cruces de intereses o responsabilidades convocantes, donde los/as sujetos tienen que levantar una explicación coherente para los y las otras con quienes transitan su vida, permitiendo la confiabilidad de las experiencias comunes.

TEMAS Y TIPOS DE PREGUNTAS

Elisa es una novela que tiene como temática central la ética. Por ello las problemáticas y situaciones que movilizan las relaciones entre los personajes están fuertemente relacionadas

en categorías de esta área. Así aparecen algunas reflexiones en torno a las diferencias entre personas y animales, los derechos de animales y una extraña relación comparativa que pudiera hacer entender a ratos a la infancia como un ser entre la categoría animal y persona, en tanto la percepción cultural da cuenta de ellos como personas sin derechos, o sin ejercicio de los mismos.

Por otro lado, están las temáticas de los modelos culturales que van determinando las identidades, pero que Elisa percibe como un peso y un mandato de su madre, ante lo cual no logra identificar si se rebela contra ella o contra el modelo impuesto. Detrás están los modelos de belleza, los roles de género y la problemática entre identidad y distinción. Dentro de los roles o estereotipos de género la novela aborda las dificultades y/o características de las amistades entre el mismo y distinto género, haciendo aparecer el estereotipo: las niñas mantienen complicidad y expresan cariños, mientras que los niños se relacionan desde juegos o discusión de problemas, es decir, en la expresión de habilidades que poseen.

Otra temática es la relación entre el mundo adulto de la escuela y el mundo vivido en educación desde la perspectiva de los/as niños/as de la historia. Aparecen, mediante la figura de un director de reemplazo (señor Lemoneda) los enfoques críticos respecto de la escuela como un lugar alejado de la investigación y la participación, siendo percibido como eminentemente conservador, temeroso de las diferencias, lo que lleva a confundirlas con rareza. Los/as estudiantes empiezan a tener juicios respecto de las decisiones escolares y se enfrentan al principio de desigualdad: con una autoridad jerárquica no es posible el diálogo. Así, ante este modelo de autoridad el profesor lo que representa es la personificación de las reglas y las normas de la comunidad escolar que conserva sus hábitos desde una autoridad jerárquica. Por eso, otro tema que se desprende a partir de la relación que Ari tiene con su padre, que es una relación de aprendizaje de estilo filosófico, donde las preguntas, las problemáticas son más recurrentes que las respuestas dadas, es el tema de la relación entre la autoridad del aprendizaje entre casa-escuela, y de la validez del conocimiento oficial que la escuela representa, versus el pensamiento propio y la crítica personal.

Otra de las temáticas, parte central de la historia de “Elisa”, la protagonista, es la muerte. Detrás de ese acontecimiento aparecen algunas categorías como: lo irremplazable,

el rito funerario, el carácter justo o injusto de la muerte, el vacío que ella deja, la memoria y el perdurar.

Otro de los ejes problemáticos que recorren la novela es la pregunta por lo justo y lo correcto, y las relaciones de distinción entre ambos conceptos a partir de situaciones y experiencias. Se revisa si existen reglas para determinar lo justo, se buscan criterios que hagan comprensible cuándo algo es justo, si lo justo es bueno, o cómo es posible saber si algo está bien. Si la determinación de lo bueno puede ser realizada y determinada exógenamente por otro que no es quien vivencia la experiencia.

OTRAS APRECIACIONES RELEVANTES AL ANÁLISIS

La novela presenta de distintas formas los modelos culturales impuestos que sostienen la desigualdad de género (labores femeninas en el hogar, capacidades ‘naturalizadas’ para ciertas disciplinas o áreas de desempeño). Sin embargo, a pesar de que los tensiona poniéndolos en evidencia como ejemplo de injusticia, es posible una perspectiva crítica con relación a la historia, pues Lipman pareciera que muestra que el arte es más cercano a las mujeres, que a las mujeres (en el caso de la madre de Elisa) les cuesta más rehacer su vida (por la dependencia) que a los hombres (papá de Suki) ante la muerte o pérdida de sus parejas.

Las reflexiones que van dando pautas acerca del comportamiento ético están sustentadas en dos grandes ejes: epistemológico (el problema de la verdad, qué es la verdad o lo verdadero) y la consecuente lógica que permite determinar, mediante pautas y reglas del razonamiento, ir acercándose a la determinación por la verdad. Cuando aquello está delimitado, reconocido, puede aparecer la dimensión ética, que se pregunta respecto de las razones por las cuales en algunas situaciones la verdad, aunque conocida no se sigue, o se busca de modo más complejo.

SUKI³²

RESEÑA³³

En esta novela se analizan las ideas estéticas, en especial las que tienen que ver con el ámbito literario. El profesor va guiando a los estudiantes, ya adolescentes, a través del quehacer literario, tanto en su creación como en su lectura. En este sentido, la literatura se presenta como una herramienta muy útil para entrar de inmediato en cuestiones filosóficas, invitando a examinar temas que pueden facilitar la discusión y la participación de la clase.

En *Suki*³⁴, los personajes se cuestionarán cosas tales como: la necesidad de tener experiencia para poder escribir; las razones y las formas en las cuales podemos escribir; la relación de las palabras y su definición o significado; y también podemos ver un análisis importante a la idea de sentido, en sus diferentes dimensiones posibles. En la novela aparece la visión de la adolescencia y cómo van cambiando las interacciones sociales que se dan en el entorno de los estudiantes. Se tratan problemáticas como el enamoramiento, el trabajo, sobreponerse a la adversidad.

Ari es un adolescente al que no le agrada la clase de Lengua y Literatura porque dice no poder escribir ni poesía ni prosa. Esta novela trata entre otras cosas el bloqueo mental para escribir y cuestiona la necesidad de la experiencia, real o no, para poder desarrollar un texto.

En el transcurso de la historia, Ari va conociendo diferentes realidades, experimentando a través de otros y aprendiendo a observar de otra forma lo que sucede a su alrededor. De la mano de su amiga Suki, Ari se va familiarizando con la poesía y viendo el mundo con un nuevo enfoque. De esta amistad que comienza como una ayuda recíproca en asignaturas de la escuela – Ari ayuda en matemáticas a Suki, mientras ella lo guía en literatura – se va creando una atmósfera de complicidad romántica que tiene su clímax con

³² La novela consultada fue: Lipman, Matthew, *Suki*, Traducción de César Aira. Editorial Manantial SRL, Buenos Aires, Argentina: Centro de investigaciones en Filosofía para Niños (CIFiN), 2000. (Versión original: Montclair, N. J.: The First Mountain Foundation, 1978)

³³ Esta novela fue analizada y preparada por Rocío Consales.

³⁴ El término japonés *Suki* 好き quiere decir “querida”, “amada” o más específicamente “querer”. Aunque no es un verbo, se refiere a “gustar”. Es utilizado usualmente como adjetivo: “gustoso” o “que gusta”.

el beso en casa de Suki.³⁵ Suki será “la querida”, por quien Ari quiere escribir: “*a Suki, para Suki, sobre Suki.*”³⁶ Además Suki posee una gran pasión por lo que hace, le gusta mucho escribir y es un personaje “amable” o “querible” en todos los aspectos posibles.

La novela consta de diez capítulos y está escrita en narrador en tercera persona omnisciente. La historia transcurre entre la escuela y sus alrededores, las casas de algunos de los personajes, el hospital y en un corto viaje a la casa de los abuelos de Suki que viven en el campo.

CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES

Personajes principales:

Suki: Tiene una gran sensibilidad artística, le gusta escribir, es muy receptiva y observadora. Se maneja con respeto en las clases y es muy atenta con todas las personas. Vive con su padre y su hermano Kío. Generalmente se encarga de cuidar a Kío, juega con él, lo ayuda en sus tareas, aunque en ocasiones tiende a perder la paciencia. Invita a Ari a conocer el interesante trabajo de ebanista de su padre, quien de a poco se va interesando en participar de él. Apoya a Ari con sus tareas y siempre piensa y se preocupa por él.

Ari: Es un niño inteligente pero poco imaginativo, se guía por lo más racional. Siempre se enfrasca en la búsqueda de fórmulas o usos lógicos para todo. Se siente frustrado al creer que no puede escribir y durante todo el transcurso de la novela se mantiene informando esta incomodidad al resto de los personajes, pidiendo casi inconscientemente ayuda. Vive con sus padres, quienes siempre se preocupan de cómo van las cosas en el colegio e intentan guiarlo para que pueda solucionar sus problemas con la clase de literatura. Desea ser aprendiz y empezar a trabajar pronto; esta idea va relacionada directamente con su intención de demorar lo más posible la realización de su tarea de literatura asistido por Suki. Estas ayudas los acercan más y, al finalizar la novela, vemos que Ari tiene celos de Santiago y se da cuenta que quiere escribir para ella.

³⁵ Cfr. Suki, Ed. Cit., Capítulo Décimo.

³⁶ *Ibíd.*, Pág. 190

Profesor Núñez: Es el maestro de Lengua y Literatura. Los niños lo encuentran intrigante y muchas veces en clase le faltan el respeto. También hablan de él fuera de clases. Hombre melancólico, de edad madura, que tiene una esposa epidemióloga que se encuentra fuera del país. Guía a sus alumnos a encontrar respuestas a sus preguntas desde ellos mismos, es el facilitador. Apoya a Ari con su inconveniente de no poder escribir y le da más plazo para que pueda entregar su tarea. En el incendio del colegio salva a la profesora Abadi, a Malena y a Camila.

Personajes secundarios:

Abuelo de Malena: Zoólogo. Considera que se debe escribir de forma técnica, describiendo lo que hacen las cosas.

Abuelo y abuela de Suki: Ancianos cansados que no se sentían cómodos con los jóvenes. Abuelo gruñón, abuela silenciosa.

Ana: Muy observadora, le gusta dibujar. El profesor Núñez la califica como artista.

Camila: Alegre y chistosa. Acepta las opiniones y críticas ajenas. Estuvo en el incendio del colegio, pero fue rescatada por el profesor sólo con heridas leves.

Damián: Quiere dejar la escuela y dedicarse a trabajar en una estación de servicio. Vive en un barrio peligroso y su madre trabaja todo el día.

Florencia: Decidida y firme en sus ideas. Posee una visión nueva de las cosas y la comparte con la clase. Tiende a participar mucho en clases y ayuda a completar las respuestas e ideas de sus compañeros.

Kío: Hermano menor de Suki. Es muy imaginativo y le gusta preguntar. Tiene una relación muy cercana con su hermana que siempre que puede lo ayuda con sus tareas.

Lisa: Amiga de Suki. Tiene una relación sentimental con Marcos. Es amable y observadora. Le gusta escuchar y acepta críticas.

Malena: Suki la considera su amiga. Resultó muy lastimada en el incendio del colegio. Tiene un cariño especial por el profesor Núñez, ya que le salvó la vida al rescatarla del incendio.

Mamá de Ari: Dueña de casa. Intenta solucionar las inquietudes de su hijo con respuestas vagas. No posee razones por las cuales sea útil el escribir poesía. Entrega afirmaciones sin dar razones que puedan convencer realmente a su hijo. De ideas fijas y poco lúdicas.

Mamá de Damián: Es muy amable y comprensiva, aunque se encuentra siempre muy cansada. Quedó viuda tras la participación de su marido a la guerra. Trabaja todo el día y quiere que su hijo termine el colegio y no trabaje todavía.

Marcos: Intenta siempre dar a conocer su opinión, sea esto de forma grosera o no.

Miguel: Le agrada increpar a sus compañeros cuando piensa que no tienen la razón.

Mónica: Hermana de Damián. Asiste a una escuela especial. Cree que es tonta, pero su hermano la anima.

Papá de Ari: Intenta mantener una conversación racional y mayéutica con su hijo, guiándolo a conseguir respuestas. Es lúdico e intenta provocar un desafío mental en Ari, hacer que saque siempre sus propias conclusiones y que busque respuestas en aquellos más indicados para dárselas, por ejemplo, enviándolo a preguntar con sus profesores.

Papá de Suki: Fabricante de muebles. Invita a Ari a cenar y acepta que sea su ayudante de medio tiempo en el taller.

Profesora Abadi: Maestra de ciencias naturales. Recibe amablemente a Ari cuando éste desea consultarle sobre si la fuerza de gravedad puede ser entendida como un hecho. Queda atrapada en el incendio del colegio y es rescatada por el profesor Núñez junto a dos estudiantes que la acompañaban.

Santiago: Tiene interés en salir con Suki. Tiende a ser un poco molesto en clases.

Toni: Amigo de Ari. Observador y perspicaz. Afirmará que la escuela es una productora o fabricante de mentes.

Personajes en orden de aparición:

Niñas	Niños	Mujeres	Hombres
Malena	Rodolfo	Mamá de Ari	Profesor Núñez
Florencia	Miguel	Profesora Abadi	Papá de Ari (Señor Stotelmeyer)
Jesica	Santiago Mendoza	Abuela de Suki	Papá de Suki (Señor Tong)
Laura	Ari Stotelmeyer	Profesora González	Abuelo de Suki
Lisa	Toni	Mamá de Damián	Abuelo de Malena
Ana	Marcos		Señor Belinski
Camila	Luis		Papá de Santiago (Señor Mendoza)
María	Tomás		
Suki Tong	Damián		
Susana	Kío		
Mónica			
11	10	5	7

INTERACCIÓN NIÑAS/OS – ADULTOS

Los adolescentes son burlones y atrevidos, no temen decir lo que piensan y en ocasiones no miden las consecuencias de sus dichos. Tienden a ser muy impulsivos.

Las relaciones con los adultos se vuelven un poco más fluidas, manteniéndose patente un nivel de respeto adquirido hacia la autoridad, entendida como experiencia. Por ejemplo, a pesar de que los niños y niñas se puedan mostrar atrevidos con su profesor, no se ve una mala intención de su parte, muchos de ellos lo admiran.

Ya los niños y niñas están pensando en su futuro como adultos, por ello intentan mantener una interacción con estos que les permita entrar en las nuevas dinámicas sociales que los esperan al crecer.

En la novela no se ve que los adultos traten a las niñas y niños de forma infantil. Se ve un respeto por estos y sus pensamientos y puntos de vista, escuchando sus opiniones y dudas atentamente, pudiéndose entablar conversaciones muy importantes y ricas en significados.

Los adultos son siempre los que poseen la última palabra en todas las decisiones que se toman, tanto en el hogar como en la escuela, pero cuando se trata de puntos de vista o discusiones, existe una horizontalidad y siempre se buscan consensos.

RELACIÓN CON EL ENTORNO

Lipman nos muestra el espacio existente entre la primera infancia y la adultez, aquella edad donde comienzan los primeros conflictos amorosos y donde se empieza a perfilar una persona útil a la sociedad a través de la elección de carreras u oficios.

Se establece la necesidad de una mejor realización de las oportunidades en la infancia, tanto en el caso de la madre de Damián que no le permite conseguir un trabajo de tiempo completo y lo incita a que termine sus estudios, así como la familia de Ari no lo deja tomar un trabajo de verdad aún. Será necesario que los niños completen sus estudios para iniciar otros recorridos como personas.

Los estudiantes en la clase juegan mucho con la falsa inocencia, molestan y se burlan de las acotaciones de sus compañeros. A pesar de ello son muy razonantes y tienden a problematizar las situaciones que se les presentan, intentan tomar más responsabilidades de las que debiera una persona de su edad. Poseen miedo al ridículo ante las posibles burlas o críticas de los otros, pero a pesar de ello tienen la valentía suficiente para opinar y discutir los temas que les presenta el profesor, aunque no se vea una marcada participación y en ocasiones nadie quiera intervenir en las discusiones.

Cuando vemos, las interacciones sociales podemos notar que muchas personas se manejan de diferentes maneras en circunstancias diversas, es así el caso que cuenta Lisa sobre su relación amorosa con Marcos y cómo él es muy diferente cuando está en la escuela de cuando está sólo con ella. También Santiago cuando cuenta sobre su relación con Tina y afirma que se comportaba de manera diferente con ella que con el resto de las personas.

TEMAS Y TIPOS DE PREGUNTAS

La novela da vueltas en torno al problema del lenguaje, la capacidad para narrar, la experiencia, el sentido, las relaciones y el trato entre adolescentes.

Los temas más importantes y que se encuentran de manera subyacente en el acto de escribir son el sentido y la experiencia. A su vez, vemos que la naturaleza de la definición y la relación existente entre escribir y pensar conforman los criterios para la valoración del acto de escribir. Los estudiantes divagan en torno a qué podría ser aquello que llaman sentido, con lo cual entran en la discusión sobre la diferencia existente entre definición y significado. El profesor dirá que la definición determina la precisión del sentido y que su asignatura de Lengua y Literatura tendrá como misión hacer que haya sentido, que se encuentre el sentido. Se realizará una comparación entre la electricidad y el lenguaje: los cables eléctricos comunican energía, mientras que el lenguaje comunica ideas.

Dentro de la idea de sentido la clase se preguntará si las cosas tienen o no sentido y cuáles son estos sentidos posibles. Se enumerarán tres formas de sentido: lo que hacemos con ellas, lo que podríamos hacer con ellas, lo que podrían ser las cosas. También se pensará en la idea de posibilidad, en lo que es y lo que podría ser, relativo tanto a la idea de sentido como a la idea de experiencias.

El análisis que se realiza de la poesía es muy interesante y lleno de matices. Se considera el pensar poético en otra dimensión, como una nueva manera de concebir la realidad muy alejado de las lógicas existentes en el mundo. Se da una conversación en el hospital entre el abuelo de Malena y Ari sobre la poesía y los hechos. Existiría una gran diferencia entre el hecho mismo y lo que se puede decir o interpretar del hecho. Aquí entraría en juego las ideas de significado y sentido. Quedarán preguntas en el aire como por ejemplo si el sentido de una cosa da significado o el significado da sentido a las cosas.

En varios capítulos de la novela se analiza la diferencia de describir sucesos y de narrarlos poéticamente. Al narrar poéticamente se está creando otra realidad dentro de lo ya existente, se está cambiando al mundo. El caso por ejemplo de la discusión en la casa de los abuelos de Suki, donde su abuela afirmará que el trabajo de la naturaleza es el cambio, pero nuestro trabajo como personas es transformar al mundo en poesía, en contraposición a la idea de su esposo de que las cosas se transforman en piedra y después de ello no queda nada.³⁷ Y también Suki se preguntará de qué cosa es copia un poema, a lo que Miguel le responderá que es la copia de algo que pasó en la vida del poeta.³⁸ Dentro de esta idea de copia se jugará con el concepto de sinceridad – que se referiría a la idea de que al no ser fiel a lo original, no se estaría siendo sincero – y la obra de arte como una interpretación en ocasiones no sincera de la realidad.

Se realiza, por parte de los estudiantes, una diferenciación entre la verdad de las cosas y la verdad poética. Las cosas tienen una coherencia con el mundo, que debería poder ser entendida por todos, participan de una misma dimensión, mientras que la poesía no mantiene una lógica de las cosas, juega y crea sus propios mundos y reglas, las cosas no aparecen como los hechos comunes, sino vistos desde otro enfoque muy diferente, desde la perspectiva del poeta o del artista. Así, toda creación artística se movería por los cánones de su propia validez, donde no existe lógica más que la que ella misma se imponga. Suki afirmará que en un poema su significado es su ser, y no posee significados fuera de sí, se estaría constituyendo en conjunto su existencia y su significado.

La poesía tendría la capacidad de mostrar sin decir, todo ello en conjunto a la disposición de las palabras para significar algo.³⁹ No es lo mismo un tumulto de palabras

³⁷ *Ibíd.* Pág. 81

³⁸ *Ibíd.* Pág. 128

³⁹ *Ibíd.* Pág. 162

que una construcción coherente, ni lo mismo una construcción coherente de palabras que una construcción poética, y así mismo sucederá con cualquier creación artística. Suki afirmará que: *“Es cierto que cada palabra tiene un significado propio, pero lo que cuenta es el modo en que se relacionan con las demás palabras del poema. Y del mismo modo, cada mueble tiene una belleza propia, pero lo que cuenta es el modo en que están combinados con los demás.”*⁴⁰

Dentro del tema de la experiencia, se pasa a la idea de ser y hacer, en qué medida somos lo que hacemos y lo que no hacemos, o si somos algo a parte de nuestras realizaciones. Ari concluye que, al no poseer experiencias, al no hacer nada ni pasarle nada, simplemente no estaría participando de la existencia. Afirmará, a su vez, que sin experiencias tampoco puede escribir. Entraría en conflicto una concepción de experiencia como sucesos cualesquiera y como sucesos fuera de lo habitual. Ari se estaría moviendo en la idea de los sucesos inhabituales o dignos de ser contados.

El profesor Núñez recalcará que es indispensable poseer experiencia para poder escribir, ya que escribir exigiría arte, pero también exige vivir y vivir se encontraría antes. Se concluye con ello que el arte de la experiencia precedería al arte de la expresión. La clase afirmará tres estilos de experiencia posibles: el estilo científico (ver al mundo como suma de observaciones), el estilo artístico (hacer una referencia estética de las cosas), el estilo ético o experiencia ética (hacer una observación de lo bueno o lo malo).

Siguiendo con el ámbito de la experiencia la clase se preguntará si la experiencia se encontraría en las cosas o en las personas que las reciben. Algunos de los ejemplos que se dan son si la borrachera se encontraría en el alcohol o si el dolor se encontraría en la piedra con la que me golpeé. El profesor preguntará entonces *“¿pero la dulzura no es sólo lo que sucede en mí cuando algunos de los componentes químicos del azúcar se mezclan con algunos de los componentes químicos de mi cuerpo?”*⁴¹ Dentro de esta misma discusión entrará la idea de experiencia poética, que para Suki sucedería a la par con la realización poética. Al escribir un poema sobre la experiencia poética, estoy llevando a cabo la realización y al mismo tiempo estoy teniendo la experiencia que describo. Suki explicará lo que le sucedió con su poema sobre su sombra. La sombra sólo tomó importancia para ella

⁴⁰ *Ibíd.* Pág. 166

⁴¹ *Ibíd.* Pág. 133

en la medida en que creaba el poema, “*La experiencia me pasó a mí. Pero el significado se mostró en el poema*”⁴²

Existe un interés por la idea de libertad. El mayor análisis que se realiza identificará a la libertad como la ausencia de coerción. Pero el significado de libertad sólo puede ser entendida en la medida que existe un opuesto que es la falta de libertad. De la misma manera se juega con la idea de trabajo, aunque un poco más irónico en vistas a que si no existe desempleo, no puede existir una valorización del trabajo. Alguien valora su libertad porque puede perderla.

También se tratará el tema de la refinación de las necesidades como un resultado de la civilización. Civilizarse es un proceso en el que el medio se convierte en el fin. Ahora las necesidades se han convertido en refinamientos, por ejemplo, dice que ahora ya no se come para vivir, sino que se vive para comer.

El romance y el amor abarca gran parte de la novela, por ejemplo, el libro de poemas que escribió el profesor Núñez a su esposa y la admiración con que habla de ella, así como el comentario de Lisa sobre su relación con Marcos y las diferentes facetas o formas de ser que puede tomar una personalidad ante los distintos ámbitos que se le presenten. La amistad de Suki y Ari que se transforma de compañerismo a enamoramiento, ante la simpatía y admiración que sienten el uno por el otro sobre sus diferentes capacidades.

Los estudiantes conversan sobre el paso a la adolescencia, asumiendo que ya dejaron atrás la niñez y ahora sólo quedaría caminar en vistas de una profesión o trabajo. Afirmarán que ya no existe tiempo para jugar, eso quedará en el pasado.

En su libro de apoyo para el docente *Escribir cómo y por qué* se da énfasis a la lectura y a la creación poética, y se analizan las temáticas más importantes tratadas en los capítulos del libro, por nombrar algunas: los motivos para escribir; el sentido de las palabras; las relaciones entre las palabras y el modo en que forman una red en un poema; la metáfora como clave del sentido poético; la relación entre definición y sentido; el sentido como relaciones; el sentido como posibilidades; si nos puede ayudar la poesía a comprender el sentido de la existencia; determinismo vs. libre albedrío; tipos de experiencia; la importancia de los aprendices; la importancia de tomar el punto de vista de

⁴² *Ibíd.* Pág. 134

las cosas; si es necesaria la existencia del mal para que exista el bien, por ejemplo que exista el desempleo para que las personas aprecien su empleo. El libro se presenta en cada capítulo con una idea orientadora seguida de una reflexión, un poema o texto literario y planes de preguntas.

OTRAS APRECIACIONES RELEVANTES AL ANÁLISIS

La novela se mueve en torno a la literatura y al arte, especialmente en el ámbito de la poesía, que se utiliza para ejemplificar y para la búsqueda del sentido, que es el objetivo de la novela. La estética sería el eje fundamental que rodea toda la novela, no sólo en el ámbito del lenguaje sino también abarca otras realizaciones artísticas, como los oficios y sus resultados.

También algunos temas éticos y políticos son revisados en el transcurso de la novela: la guerra (en el caso de la muerte del padre de Damián), la deserción escolar para integrarse a la fuerza de trabajo, la justicia, la pobreza y el trabajo, la amistad, la fraternidad, entre otros.

Perspectiva de género:

En esta etapa los niños se nos presentan siendo más burlescos que las niñas, aunque ellas en ocasiones tienden a participar de las bromas. Las niñas serían más receptivas para escribir poesía y dadas a las artes, mientras que a los niños les costaría entender estos aspectos menos racionales y se daría un énfasis al trabajo manual que sería más propicio para los hombres. Este tipo de trabajos se convierten en un ideal deseable para Ari.

Podemos ver que en esta novela se reflejan muchos de los estereotipos de género. Padre y madre de Ari representan el estereotipo de familia, donde la madre es dueña de casa, encargándose del hogar y el padre trabaja fuera, siendo el sustentador. El padre es mucho más lúdico e intenta entender a su hijo ayudándolo a problematizar para que pueda cumplir con sus deberes escolares. Su madre se muestra más distraída y no alcanza a entender muy bien las incertidumbres de su hijo.

En la familia de Suki su padre trabaja con madera y se encarga de la casa en cooperación con ella, ambos se distribuyen las tareas y el cuidado de Kío.

La familia de Damián es encabezada por su madre que se encuentra viuda y debe salir a trabajar en extenuantes jornadas, mientras su hijo cuidará a su hermana y ayudará en alguna medida con los quehaceres hogareños.

Los abuelos de Suki nos podrían entregar una visión de la diferencia entre hombre y mujeres de las generaciones pasadas bastante estereotipado. Se ve una lejanía por parte de la abuela que se encarga de los quehaceres hogareños, es callada, sumisa y considera a la poesía como un motor de cambio, mientras que su esposo se encarga de la granja y el campo, y cree que todo se convierte en piedra y después de ello no hay nada más, mostrándose muy cerrado al debate o a nuevas posiciones.

Cuando se produce el incendio en el laboratorio de la escuela el único que rescata es el profesor, mientras que se deja ver la debilidad de las mujeres para poder escapar por sus propios medios de las llamas.

El romance y los sentimientos amorosos van a la par en el ámbito de género. No existe, marcadamente, una exageración o exaltación de sentimientos por alguna de las partes. Ari y Suki se enamoran, mientras que el profesor habla con devoción de su esposa.

Visión de la escuela/infancia:

La educación y la escuela es el eje central de la novela. Toda niña y niño, por más complicada que sea su situación familiar, debe adquirir una educación completa. El valor de la educación será mucho más importante que cualquier otro.

La escuela es el lugar donde los jóvenes se sociabilizan, encuentran respuestas, se crean como personas. La familia también jugará un rol importante como cimiento, pero las interacciones sociales más relevantes en la vida de los niños sólo pueden ser conseguidas fuera de sus hogares, especialmente en la escuela.

Las niñas y niños en general gustan de ir a la escuela, aunque tengan ciertas aprensiones con algunas asignaturas que les son más complicadas. Los adultos se mantienen informados de sus debilidades y fortalezas escolares y los apoyan para que no se

desmotiven. En muchas ocasiones se puede ver a los estudiantes distraídos en su clase y sin muchas ganas de participar, a pesar de ello se ve un aprecio por la educación que reciben.

Ari, junto con Toni, analizarán la escuela como una cinta de fábrica de latas de conserva. Ari se siente encerrado y enviado de una signatura a otra, pasando de un lado a otro tan rápidamente que casi no se dan cuenta. Toni afirmará que se trata de una fábrica, pero la diferencia es que es una fábrica de mentes⁴³. Estarían siendo rellenos con información y saberes que en muchas ocasiones no llegan a entender.

⁴³ *Ibíd.* Pág. 92

MARCOS⁴⁴

RESEÑA⁴⁵

La Novela *Marcos* antes que aludir a una historia relativa a un único protagonista, narra las historias de una comunidad de estudiantes. Si bien esto ocurre prácticamente en todas las demás novelas, no deja de ser importante la mención de este aspecto pues aquí precisamente se trata de una novela que explícitamente se ubica dentro de la reflexión filosófica social. En este sentido, es el carácter colectivo de la narración la que desde un inicio marca el desarrollo de la novela. Ciertamente es también que algunos de estos personajes ya los habíamos conocido en las novelas precedentes y, por lo tanto, no constituye una extrañeza el situarlos comprensivamente al interior de la historia.

La narración pretende mostrar a partir de las clases de ciencias sociales, cómo sus diálogos, cuestionamientos y críticas en el proceso de reflexión e investigación acerca de aquello que llaman sociedad, va generando un recorrido por diversas concepciones de la política y la ética que sirven de fundamento para legitimar la democracia, el respeto, la participación, la libertad, entre otros asuntos referidos a la sociedad.

Marcos es un joven que se ve envuelto en un escándalo de vandalismo en su colegio, es detenido e investigado dentro de un proceso bastante informal. El juez a cargo de la investigación, con un afán cultural y filosófico importante, se introduce en la clase para lograr comprender las vicisitudes en las que se mueven diariamente los jóvenes, comprender así un poco más de su comportamiento y resolver quizás el caso en el que se ve envuelto el protagonista del título de esta novela.

El desarrollo es un deslizamiento por las problemáticas fundamentales de la ética y la política, en donde las instituciones suelen ser las caras visibles más propensas a la crítica y al cuestionamiento. Surgen así problemáticas acerca de las limitaciones y alcances de las democracias y sus instituciones.

⁴⁴ La novela consultada fue: Lipman, Matthew – Diego Pineda, Editora Beta, 1a ed., Bogotá, 2004 (adaptación cultural para Colombia de D. Pineda, conservando la estructura original).

⁴⁵ Esta novela fue analizada y preparada por Juan Pablo Álvarez.

La novela culmina dejando planteados ciertos vínculos problemáticos en los cuales el concepto de libertad individual se enfrenta a los requerimientos de las actuales sociedades pluralistas, donde el individuo necesita de la participación y cooperación de los demás, donde el individuo, con o sin consentimiento, se ha de encontrar con la comunidad.

La novela tiene una estructura basada en 10 capítulos. Está contada por un narrador omnipresente y relata las situaciones vividas tanto dentro de la escuela como, mayoritariamente, fuera de ella.

La narración explora en las diversas concepciones acerca de la organización y convivencia social en que los personajes se ven envueltos. Centra su relato en el contenido, antes que en las formas en que estos contenidos e ideas son expresados. En este sentido, las condiciones sociales, psicológicas, críticas y circunstanciales desde las cuales cada personaje expresa su opinión se entrecruzan entregando una narración bastante democrática e igualitaria. No son por tanto ni las distintas edades ni tampoco los lugares “de poder” tradicionales en que algunos personajes se ubican, un factor que condicione el diálogo o que determine la imposición de un discurso sobre otro.

Esta novela se narra de tal modo que el mismo Marcos podría no ser él quien titule esta obra, sino que, gracias a la equitativa participación de todos los personajes, el discurso horizontal y abierto, abre la posibilidad a que otro personaje cualquiera pueda tomar el lugar protagónico.

Este aspecto es destacable, y evoca de manera analógica la *comunidad de indagación*, donde todos participan de manera igualitaria. Si los individuos no son intercambiables, sí es posible que cada uno tome un lugar de singularización.

CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES

Se ofrece a continuación una breve caracterización de los personajes presentes en la novela con datos registrados en el propio texto. Se excluyen en general, apreciaciones muy personales.

Marcos: Personaje que da título a la novela. Joven que ante los ojos de sus compañeras Laura y Manuela *¡Le gusta dárselas de desapasionado y frío!* Según María, su hermana, era dócil en la casa, pero crítico con todo lo que se refería al colegio y a la institución.⁴⁶ Personaje crítico con lo establecido institucionalmente. Sus preguntas fundamentales cuestionan el ordenamiento social, las libertades y el papel de los roles que las sociedades reproducen irreflexivamente.

Elisa: Compañera de curso, pareja afectiva de Marcos. Inquieta y muy lúcida intelectualmente. Se ve envuelta en un trío amoroso y en la tensión y confusión que esto desencadena.

María: Hermana gemela de Marcos. Tiene una relación de bastante cercanía con él.

Harry, Toño, Lucho, Rubén, Santiago, Miguel Martínez: Compañeros de curso. Harry y Toño son los buenos amigos de Marcos.

Susy, Janeth, Manuela, Laura Méndez: Compañeras de curso.

María Fernanda: Compañera de curso. Una de las buenas amigas de Marcos y muy inquieta intelectualmente. Se presenta en ocasiones, como la prudencia y el equilibrio necesario para establecer reflexiones y opiniones bien fundadas.

Sra. Josefina: Bibliotecaria de la escuela.

Guillermo: Compañero de curso, de tendencias reservadas y conservadoras. Su vida está relacionada con el mundo militar y patriótico. Y posee gran sensibilidad hacia los símbolos patrios. Este personaje aparece claramente estereotipado.

⁴⁶ Aún cuando no esté documentado, podría aventurarse que M. Lipman intenciona un vínculo fonético a partir del título de esta novela de filosofía social y política, entre el nombre Mark (de la versión original de la novela) y el propio Marx, en tanto el desarrollo de la novela empatiza la mirada con que ambos se situaban frente al mundo, de manera crítica y cuestionadora de la institucionalidad, que a menudo detenta poder y control social: la familia, la escuela, el gobierno, la iglesia, el nivel socioeconómico.

Juanita Mejía: Compañera de curso. *Más alta y más rápida que varios niños en el baloncesto, sin embargo, es excluida del equipo.* Se ve enfrentada con frecuencia a situaciones de discriminación de género.

Freddie: Joven expulsado del colegio el año anterior. Tenía resentimiento contra las instituciones educativas. Salía libre de su trabajo sólo el día viernes, que era el día que cometía disturbios y delitos. Freddie es el autor de los disturbios y delitos atribuidos en principio a Marcos.

Misael: Joven desertor de la escuela. Ha descubierto en la calle otras y nuevas formas de crecimiento y aprendizaje. Ha descubierto la “trampa de la educación” en la que *“nos enseñan cosas que no sirven para nada”*. La calle ha mostrado y demostrado lo verdaderamente importante de valorar para la vida.

Carmen: Joven también desertora de la escuela. Marginada del sistema. Marginación escolar, social y afectiva. Joven ruda, que utiliza códigos bruscos para las relaciones y la comunicación. La calle ha ido formando en ella la idea de que la fortaleza se logra con la rudeza de carácter.

Stella: Profesora de Ciencias Sociales. Encargada de guiar a los jóvenes en el proceso de indagación y reflexión. Es inquieta intelectualmente y se presenta desde la horizontalidad de la reflexión desinteresada frente a sus estudiantes. Al parecer se encuentra en una constante búsqueda de las mejores formas de enseñanza y en este trayecto se encontrará con sus propios quiebres y desilusiones respecto de sus ideas tradicionales acerca del cómo educar.

Bernardo Rodríguez: Juez de paz asignado al caso de vandalismo, atribuido a Marcos, al interior de la escuela. Presenta un particular interés por la juventud y sus procesos de apropiación del mundo y de los espacios de expresión y búsqueda de la identidad.

Doña Gloria: Mamá de Marcos y María. Posee un trabajo ejecutivo en una empresa. Es exitosa y ha podido alcanzar niveles de posicionamiento importante dentro de ella. Es emprendedora y dinámica en la vida.

Don Jaime: Papá de Marcos y María. Trabaja en una biblioteca en la que no existen muchas posibilidades de ascenso. Su trabajo es administrativo, estable, sin altibajos, monótono, incluso aburrido. Esta situación lo coloca en un lugar de antagónico prestigio con respecto a la madre de Marcos.

Don Ernesto: Rector de la escuela. Su actitud es proactiva hacia las actividades extraescolares. Si bien en el momento de proponer la actividad con las familias de cada estudiante, éste se muestra crítico con la iniciativa, luego cambia de parecer ante los argumentos expuestos. Su apertura al espacio no escolarizado para alcanzar aprendizaje significativo es importante, novedoso y contrasta con los modelos estandarizados actuales.

Para sintetizar el número de personajes ofrecemos el siguiente cuadro resumen:

Niños	Niñas	Mujeres	Hombres
Marcos	Elisa	Stella	Bernardo Rodríguez
Rubén	Juanita Mejía	Doña Gloria	Don Jaime
Miguel Martínez	María	Sra. Josefina	Don Ernesto
Harry	Susy		
Toño	María Fernanda		
Lucho	Laura Méndez		
Guillermo	Manuela		
Santiago	Janeth		
Freddie			
Misael	Carmen		
10	9	3	3

INTERACCIÓN NIÑAS/OS – ADULTOS/AS

La discusión al interior del ambiente escolar se da de un modo similar a como se desarrollan en otros ámbitos, familiares, entre pares y entre adultos y jóvenes.

No se aprecia temor a discutir con los mayores. Cualquiera de los jóvenes tiene la suficiente personalidad y también los argumentos para discutir frontalmente cualquier temática. En este sentido, considerando que los protagonistas corresponden a jóvenes de los últimos años de la enseñanza media, la interacción entre pares y entre jóvenes y adultos se realiza de manera diáfana y horizontal.

RELACIÓN CON EL ENTORNO

La relación social se da siempre en un ámbito de respeto y diálogo. Es posible apreciar gran cantidad de ironías y sarcasmos en estos personajes adolescentes. Como si estas estrategias del lenguaje fueran un descubrimiento particularmente interesante para transmitir y recargar la intención e intensidad de los mensajes.

Los personajes desarrollan sus ideas tanto al interior como en el exterior de la institución escolar. Probablemente alcanzan mayor precisión sus ideas acerca de la libertad, la participación y la democracia, en aquellos momentos en que la comienzan a valorar y a sentir como condiciones propias. Para esto último, el ejercicio que se realiza fuera de la escuela es imprescindible.

TEMAS Y TIPOS DE PREGUNTAS

Los temas de reflexión y discusión preponderante en los diálogos están marcados por el significado que va adquiriendo el concepto de libertad en sus diversos ámbitos de discusión: en lo social, en lo individual y en las relaciones de conciliación entre ambos aspectos, para que una sociedad pueda articularse y avanzar.

Es frecuente encontrar ideas relativas a la sanción y el castigo, a la democracia y la responsabilidad, a la convivencia pacífica y el “pacto social”, la ley y la desobediencia de la

misma, el mérito y el reconocimiento, entre otras ideas relacionadas con los alcances de la conducta individual y social.

Entre las temáticas y el tipo de preguntas que podemos encontrar en la novela, podemos mencionar las siguientes:

- ¿Sobre qué hay que elegir: sobre lo que queremos o sobre los que debiéramos querer?
- Los conflictos entre las leyes, ¿a cuál respetar? (¿robar es mejor que vender cosas en la calle?)
- La sociedad debe intervenir cuando alguien hace daño a otro, ¿pero cuándo se hace daño a sí mismo?
- ¿Jugar limpio es jugar justo?
- Personas iguales deben ser tratadas con igualdad, ¿pero personas diferentes?

Los tipos de preguntas, como se aprecia, siguen la misma línea de las ideas mencionadas arriba. Son de carácter ético-políticas y generalmente engloban muchas de las discusiones que recogen las teorías liberales de la propiedad y del *contrato*, desde Locke en adelante, teniendo, indirectamente, en el concepto de imparcialidad (rawlsiano) un momento de gran discusión y desarrollo temático.

OTRAS APRECIACIONES RELEVANTES AL ANÁLISIS

Marcos se instala como la última novela del programa desarrollado por Matthew Lipman, y su contenido versa, como hemos visto, sobre temáticas relativas a la filosofía social y política.

Una primera aproximación, aunque atrevida, podría ser que para este autor las problemáticas sociales, culturales y políticas son y deben ser las temáticas con que se inicia y culmina un proceso de formación pedagógico. El proceso va paso a paso integrando el razonamiento lógico, ético y estético, iniciado por las preguntas que simplemente dan cuenta de aquellas realidades que llaman la atención de una niña o niño de menos de 5 años de edad, y que para cuando los sujetos de acción y reflexión tienen ya 15 años, se

encuentran con un mundo social contradictorio y problemático (tal cual lo ven a los 5 años), poseen ya ciertas habilidades desarrolladas para comprender y entregar razones válidas que le permitan construir sentido a las cosas que van asomando ante sus ojos.

Podríamos decir que, a diferencia de otros modos de ejercer la enseñanza, en los cuales al final de los años de estudios secundarios se profundiza en los asuntos más complejos, exactos y comprobables, y se enfatiza por ejemplo en la matemática, física, química, estadística, etc., considerando estos criterios incluso como imprescindibles para el estudio y reflexión de las ciencias sociales y humanas, la propuesta lipmaniana funciona de un modo diferente.

En la novela *Marcos* podríamos decir que Lipman propone la idea de un sujeto que es capaz de lograr su autonomía no en base a la institución “escuela”, sino a partir del diálogo y la confrontación con la propia realidad significativa: los familiares, las amigas y los amigos, siendo capaces de interesarse por la realidad que lo rodea y por las posibilidades de desarrollo en libertad que la vida, a veces le permite y otras veces le restringe.

Se propone la idea de unos sujetos capaces de cuestionar el orden establecido, capaces de exigir su derecho a equivocarse y a opinar, respetando la posibilidad de cambiar de opinión.

En este sentido, la concepción de infancia está atravesada por la idea de un progreso no lineal, es decir, que no va desde lo general a lo particular, sino en un sentido transversal y holístico. El desarrollo fundamental de las niñas y niños se origina con la observación de las relaciones sociales; allí es donde reconoce lo que tiene significado, sentido e importancia. Ahora bien, es evidente que en ningún momento estamos desvinculados de dichas relaciones, por tanto, la formación que pretende ayudar a ordenar nuestras sensaciones, opiniones y razonamientos apunta a la mejor calidad en que comprendemos la propia experiencia y no al modo en que integramos lo teóricamente correcto.

Perspectiva de género:

Da la impresión de que Lipman, en el afán democrático que trasunta todo el desarrollo de la novela, no permite que las diferencias de género se transformen en acentos paradigmáticos, es decir, en elementos distanciadores de la experiencia común.

Ahora bien, es probable que, tras Juanita Mejía, la jugadora de baloncesto excluida del equipo por ser mujer y Carmen, la joven desertora de la escuela, de lenguaje tosco y rudo, se escondan delicados análisis que pudieran evidenciar una marcada distinción entre los géneros.

Tres ejemplos de este “pasar inadvertida la cuestión de género”, podrían ser cuando Juanita interviene el discurso de Ana María, quien refiriéndose a profesionales de la salud generaliza hablando de *los médicos*, en vez de siquiera pensar en *las médicas*, como si olvidara el propio género y asumiera cierta autorepresión respecto de la proyección de lo femenino en el contexto social profesional. En este relato, y precisamente cuando si estaba iniciando la discusión de que los hombres eran mejores médicos que las mujeres, el narrador onnipresente indica que la discusión “se estaba desviando de su eje central” y vuelven a la pregunta de ¿qué es lo que mantiene unida a la sociedad?, perdiendo de paso la posibilidad de ahondar en esta temática del género, que probablemente forma también parte importante de la respuesta que aquí se estaba buscando.

El segundo ejemplo es cuando Juanita Mejía, aun cuando “era más alta y más rápida que varios jugadores”, es excluida del equipo de baloncesto. De igual manera que en el episodio anterior, esto solamente es parte del relato anecdótico y no constituye mayor detenimiento o cuestionamiento problemático.

Por último, el ejemplo de Carmen, que, como joven marginal, se ve llevada a modificar sus rasgos y a endurecer su carácter. Se viste como hombre y siempre lleva puesta una gorra, ocultando su cabello largo. Probablemente a partir de esta imagen de travestismo sea posible generar, para los lectores, una discusión interesante y profunda en torno a las imágenes de lo femenino y de lo masculino, aquellos aspectos estéticos y simbólicos que suelen asumirse o suponerse sin reflexionar demasiado en ellos.

PIXY⁴⁷

RESEÑA⁴⁸

Se ha señalado que *Pixy*⁴⁹ es la quinta novela del programa de Filosofía para Niños y Niñas. Ésta surge con el objeto de ampliar el rango de edad de las novelas hacia niños y niñas más pequeños (8 a 10 años).

Al ser una novela orientada a niños y niñas de aproximadamente 9 años, rescata algunas preguntas primigenias de la infancia asociadas al asombro y a la curiosidad, como características para la búsqueda de explicaciones sobre el mundo y los sentidos que se le pueden otorgar al entorno; no es de extrañar que el manual para el docente de esta novela se titule “Buscando el sentido”.⁵⁰

El relato de la novela versa sobre la historia de una niña llamada Pixy; ella vive con sus padres y su hermana mayor, y va la escuela; es una niña inquieta que personifica el estereotipo del niño curioso, juguetón, lleno de preguntas y asombrado por el mundo. A través de estas características, la novela se mueve torno a la historia que Pixy quiere contar: relata el cuento de cómo llegó a crear su cuento sobre una criatura misteriosa.

El cuento que activa la novela es una tarea de la escuela; en ella preparan un paseo al zoológico, donde cada niño y niña debe pensar secretamente un animal como criatura misteriosa, para luego realizar un cuento sobre éste. En su afán de contar el cuento de cómo creó su cuento de la criatura misteriosa, Pixy relatará todos sus sucesos en casa y en la escuela sobre el antes, durante y después de su paseo al zoológico. Sin embargo, Pixy, por su carácter lúdico en relación a los secretos y los misterios, se dispondrá sólo a relatarnos sobre cómo llegó a concebir su cuento y su criatura misteriosa, pero el cuento en sí nunca lo contará.

⁴⁷ La novela consultada fue: Lipman, Matthew, *Pixy* (1981), Santiago: CEFÉ

⁴⁸ Esta novela fue analizada y preparada por Camila V. Leyton L.

⁴⁹ Dicho nombre proviene de *pixie*. Éstos son seres mitológicos celtas; serían una clase de hadas (*fairy*) que se caracterizan por ser traviesas e inquietas; viven en los bosques y al parecer están asociadas a la niñez, a la música y a la danza. Ver *Pixie*. (s.f.). en <http://es.wikipedia.org/wiki/Pixie>

⁵⁰ Lipman, M.; Oscanyan, F. S.; Sharp, A. M. (1984). *Buscando el sentido, manual para el profesor de “Pixy”*. Santiago: CEFÉ.

En el paseo Pixy jamás hallará a su criatura misteriosa, ya que nunca pensó que su animal (*mamífero*) no era uno singular con pelos y demases, sino que era una clase: los mamíferos. Ante su frustración querrá realizar el mejor cuento como desafío. No obstante, Pixy se enferma y no puede contar su relato a sus compañeras y compañeros, por lo que decide narrar su historia a algunos amigos y amigas, para que lo transmitan al resto de los y las compañeras. Niñas y niños deciden hacer una representación con las diferentes versiones del cuento de Pixy, la que será presentada a la protagonista una vez que vuelva a la escuela. Las diferentes versiones aparecen como distintas formas de explicarse la realidad, narrando las diversas perspectivas y significaciones dadas al entorno.

CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES

A continuación, se nombrarán y describirán los principales personajes de la novela:

Pixy: Es inquieta, curiosa, hiperactiva, hiperkinética, energética, movediza, dinámica, kinésica, orgullosa, desafiante, competitiva, manipuladora, contradictoria, persistente, perseverante, obcecada, cuestionadora, inquisitiva, aguda, impaciente, secretiva, misteriosa, juguetona, traviesa; intenta superarse a sí misma y posee capacidad y facilidad para hacer preguntas y para poner en duda lo que está dado por hecho o establecido (actitud socrática). Pixy posee una gran sabiduría a la hora de hacer preguntas, pero también una gran arbitrariedad a la hora de exigir al resto, sacando su lado más emocional. En resumen, se la podría caracterizar como “sulfurosa”⁵¹. A esto se suma el carácter de niña mágica, un tanto prodigiosa por sus contorsiones corporales (flexibilidad) y su capacidad interrogativa y cuestionadora de todo. Su nombre se lo ha colocado ella misma y nunca revela el que le han puesto sus padres.

Los seres mitológicos como hadas y ninfas en todas sus clasificaciones (incluyendo a las pixies) demuestran ser arquetipos femeninos. Por ejemplo, por un lado, la hechicera o bruja y la mujer seductora son estereotipos que han caído sobre mujeres eruditas, artistas,

⁵¹ En homeopatía el *sulphur* se presenta en personas coléricas, irritables, cuestionadoras, creativas, intuitivas, de pensamiento filosófico desarrollado y que no se preocupan de su apariencia física.

independientes y rebeldes; y, por otro lado, la virgen y la mujer casamentera han sido asociadas a la pasividad, a la sumisión y al acatamiento de ciertos roles sociales y culturales, aceptados por coacción.

Pablito: Es compañero de Pixy e Isabel, la mejor amiga de Pixy. Es un niño que ha optado por estar en silencio lo que lo hace ser un personaje bastante especial. Su silencio es de protesta y rebeldía ante el mundo adulto y también de niños y niñas. Es la opción por el silencio ante tanta bulla, tanto hablar por hablar. No obstante, también podría ser la opción del silencio por no querer o no atreverse a expresar lo que se siente y piensa; esto lo lleva también a un renunciamiento y sólo a expresarse abstractamente a través de conceptos. Representaría la sabiduría en cuanto a poner ciertos elementos en orden y a la observación aguda. Al igual que Isabel, la mejor amiga de Pixy, parece un modelo de niño-adulto, en cuanto a la claridad de sus decisiones y opciones, que hacen pensar también en un ideal de adultez. Por otro lado, representaría la figura del sabio ermitaño, del asceta, del observador y del solitario de pocas palabras o simplemente silencioso o callado, que ha optado más bien por un intercambio con la naturaleza y con los animales que con los seres humanos (misántropo). Con Pixy comparte la agudeza de pensamiento y la mirada inquisitiva; mientras que en Pixy se da de un modo extravertido, en Pablito se manifiesta en la introversión. Con Isabel comparte la claridad de conceptos, aunque, Pablito mantiene un toque mayor de rebeldía mediante su opción silente y observadora ante el mundo.

Isabel: Como ya se ha mencionado es la mejor amiga de Pixy. Su rol es tomar las cuestiones y preguntas de Pixy e intentar siempre conseguir una respuesta; pareciera ser que su característica principal en la novela es “ordenar” aquellas interrogantes infantiles, aunque siempre sus respuestas están elaboradas desde un mundo adulto estereotipado. Por estas razones parece una modelo de niña-adulta, preocupada de sus amigos/as, conciliadora, amable, equilibrada y de racionalidad y sabiduría calma. Pixy, por admiración, desea ser como ella. Podría ser que Isabel sea la proyección del modo en que el autor se concibe a sí mismo y a su propia postura filosófica ante el mundo, como actitud de vida; una manera de ser que encarna ciertos valores éticos, los que le preocupará exponer en otras novelas, y que se relacionan con la apreciación y comportamientos justos y equitativos; es una

racionalidad orientada al buen con-vivir, al ser con los otros, a la buena convivencia en grupo.

Amanda (Miranda): Es hermana de Pixy, molestosa, inquieta, púber. Por la diferencia de edad con Pixy, Amanda la rechaza; el rechazo a Pixy se debe a que todavía no estaría “iniciada” en esta nueva etapa previa a la adolescencia que vive Amanda. La aparición de Amanda en la novela siempre está en relación a Pixy, específicamente al vínculo entre hermanas. Esta relación no se orienta a la complicidad, sino a la división mediante peleas y a la competencia. Amanda siempre está pendiente, atenta, mirando y observando a Pixy – así como Pixy también lo está de Amanda –; su atención se enfoca especialmente a alguna equivocación de Pixy para que se dé inicio a la discusión; tal vez de ahí su nombre en inglés, Miranda. La importancia del mirar en este personaje resulta para Pixy casi como un espionaje a sus secretos y misterios. Las discusiones y disonancias entre Amanda y Pixy radican en que, mientras Amanda ya ha aceptado algunas cosas por hecho, Pixy lo cuestiona; la discusión es más cercana a un tener la razón a toda costa (erística) que a un acuerdo o manifestación dialéctica de opiniones. En esta relación conflictiva entre las hermanas, se pone en evidencia, casi de un modo binario, las actitudes de relación con el mundo que podríamos nombrar como actitud acrítica (Amanda) y como actitud filosófica (Pixy), pero también como una actitud práctica de relación más inmediata con un mundo que no suscita tantas preguntas, por parte de la primera, y como una actitud de distancia reflexiva de no entrega al mundo en su apariencia inmediata, por parte de la segunda. Sin embargo, Amanda, a momentos, desde su sentido común, arroja luces sobre las cosas que inquietan a Pixy (incluso provocándola), ofreciendo un lado de lectura a sus problemas que parecen muy razonables.

Carmencita: Es la hermana menor de Isabel. Podría representar al infante que recién adquiere lenguaje en tanto que su comprensión de los conceptos es literal, lo que le otorga cierta ingenuidad. Dicha literalidad es básica para entender de dónde vienen las primeras preguntas sobre aquellas cosas que parecen obvias, pero que contienen mayor ambigüedad de lo que se cree (por ejemplo, palabras de doble o múltiple significación, tales como la

palabra “lado”). Parece ser que su rol en la novela es el de manifestar dichas ambigüedades y preguntas primordiales, para luego dar pie a la aclaración y definición de conceptos.

Catalina, Gerardo, Guillermina, Lorena, Nano, Quena, Raúl, Roberto y Tomasito:

Son compañeros de Pixy, Pablito e Isabel. Conforman un grupo que mediante sus preguntas hacen aparecer algunas interrogantes sobre el sentido y significado de algunas cosas. Por lo general las niñas aparecen bastante colaboradoras en cuanto a ayudar a Pixy con su cuento y su criatura misteriosa. Los niños aparecen como disgregados, enfocados en su propio quehacer; Tomasito destaca por su ingenuidad en el episodio del unicornio con Pixy y como más cercano a Nano. Por otro lado, Nano resalta por ser molesto con Pixy, ser rebelde y abúlico con el grupo en cuanto a su desacuerdo en ir al zoológico; es una especie de imagen del cínico o nihilista, que ahora se dedica a gozar, molestar, jugar y reírse; su rebeldía se canaliza en ello, no en una propuesta definida, sino sólo en el cuestionar, desafiar y dejar algunas interrogantes abiertas que desafían a los otros.

Señor Mendoza: Es el profesor de Pixy y sus compañeros. Su rol es cercano al de un árbitro: sólo aparece para aclarar y mediar algunas situaciones y diálogos entre los niños y las niñas. Por esto, podría parecer un tanto ausente. Su mayor característica es que se deja interpelar por niños y niñas; por ejemplo, muchas de sus preconcepciones aceptadas como hechos, a veces quedan en tela de juicio o en duda por algunos dichos de los y las niñas, dejándose cuestionar por ello. Esto último sería importante no tomarlo como inseguridad, sino como una capacidad de apertura y de ver desde otras perspectivas algunos asuntos que han sido obviados. El profesor Mendoza ofrece una figura de profesor que no pretende explicarlo todo; tampoco intenta aparecer como un profesor omnisciente de saber apropiado, sino que expone su propia vulnerabilidad sin por ello perder autoridad. Se muestra disponible a aprender de sus estudiantes y no oculta sus propias vacilaciones, y su mayor valor es que propicia y sabe generar situaciones de aprendizaje que conducen a la activación de un conjunto de posibilidades en la comprensión que pueden realizar niños y niñas respecto de su entorno. Deja que entre ellos ocurra un proceso de inteligibilidad de lo que les preocupa.

Rafael y Mamá: Son los padres de Pixy y Amanda. Como todo adulto, por lo general no tienen un rol muy protagónico y parecen bastante ausentes. No obstante, en sus pocas intervenciones se deja ver un mundo adulto bastante insípido, ideal y muy puesto en sus roles culturales: el padre trabaja, la madre se ocupa de la casa y está pendiente de su esposo y familia. El padre, de nombre Rafael, parece ser bromista y con bastante sentido del humor; la madre, de quien no aparece el nombre, cumple un rol mayormente de mediadora entre las hermanas, y como aclaradora y ordenadora de algunas nociones que van apareciendo en las discusiones de sus hijas; la madre representa una especie de prudencia o sabiduría práctica hacia sus hijas, cumpliendo el rol estereotipado asociado a la sabiduría femenina (el cuidado, la salud, la higiene, la ética práctica). Estas discusiones no dejan de interpelar a la madre de Pixy como al Señor Mendoza. En este aspecto Pixy deja ver su capacidad inquisitiva y aguda en sus cuestionamientos, donde logra que todos se replanteen de un modo u otro.

A continuación, un recuadro con la cantidad de personajes:

Niñas	Niños	Mujeres	Hombres
Pixy	Pablito	Mamá de Pixy	Sr. Mendoza
Amanda (o Miranda. Hermana de Pixy)	Gerardo		Rafael (Papá de Pixy)
Isabel	Nano		
Carmencita (hermana de Isabel)	Raúl		
Catalina	Roberto		
Guillermina	Tomasito		
Lorena			
Quena			
8	6	1	2

En resumen, con los diferentes personajes es posible que Lipman esté identificando distintos tipos de saber, presentando figuraciones de diferentes modos de saber. Muchas

veces se muestran polarizados, lo que les quita realismo a los personajes; no obstante, esa misma identificación polar facilita la comprensión de los diferentes saberes, que se combinan con la interacción de las personalidades de otros personajes. Por ejemplo, la racionalidad calma de Isabel se mezcla con la inquietud abierta de Pixy; Pablito podría contener una mezcla de ambas. Sin embargo, los caracteres de introversión y extraversión son bastante estereotipados.

Dentro de los seminarios que hemos realizado sobre el análisis de las novelas de Lipman, se ha apreciado la repetición de personajes en las novelas para los más pequeños y en las novelas para adolescentes. Es explícita la repetición de personajes entre “Ari”, “Elisa”, “Suki”, “Marcos” y “Kío y Gus”, así como entre “Pixy” y “Nous”; sólo los personajes de “Elfie” parecen ser exclusivos de dicha novela. No obstante, no es claro si algún personaje de “Pixy” se repita en “Ari” o en “Elisa”, por nombrar algunos, pero sí es claro que los mismos personajes de “Pixy” son los que protagonizarán “Nous”.

En relación a la caracterización de los personajes, existen similitudes entre Isabel (en la novela “Pixy”) y Elisa (en la novela del mismo nombre), donde los nombres pudieron ser modificados debido a la traducción; no obstante, esto no es claro, tan sólo es una especulación debido a las similitudes. Sin embargo, entre estos dos personajes también hay rasgos diferentes, principalmente por las diferencias de edad.

Lo que podría ser una conclusión sobre estas coincidencias que no son explícitas es que, los personajes, al ser prototipos de rasgos específicos, parecieran estar repetidos en tanto que representan estereotipos estándar, a pesar de que realmente no se esté hablando del mismo personaje.

Otro aspecto importante, que se desprende de los personajes estereotipados, es señalar que la idea de “modelo” (por ejemplo, niño/a-adulto/a modelo) podría aparecer como un elemento cuestionador de los modelos mismos: hasta qué nivel son útiles o si son marcadores de prejuicios. Es decir, los personajes estereotipados actúan como modelos que simplifican y facilitan la muestra de ciertos conceptos que se desean aclarar o enseñar. No obstante, por otro lado, la simplificación en estereotipos y prototipos alimentan los prejuicios y pre-conceptos que se hacen de la realidad. La propuesta está en ejercitar el desprendimiento de los pre-juicios y de los pre-conceptos, y que los estereotipos o

prototipos, que surgen de ellos, sean creados desde la flexibilidad y del conocimiento de que no son fijos; es una propuesta para desprenderse de los modelos y preconcepciones.

INTERACCIÓN NIÑAS/OS – ADULTOS/AS

La interacción es bastante lejana. Los adultos aparecen como fantasmas, en cierta medida para dejar a niñas y niños entender su propio mundo, pero a la vez estando pendientes constantemente para organizarlos en algunos de sus dichos y pensamientos. El adulto pareciera tener una función formadora y sistematizadora del mundo infantil, por lo que cabe la pregunta: ¿cuándo niña o niño podrán desplegar su cosmovisión sin la intervención directa de la apreciación adulta? Niñas y niños siempre tendrán una impronta cultural, social y económica en sus cosmovisiones; no obstante, pareciera existir cierto temor desde la adultez frente a las diferencias del pensamiento o raciocinio infantil, donde dicho raciocinio muchas veces se muestra a los ojos adultos incoherente e intuitivo; frente al raciocinio adulto esto puede ser de temer, pues deja abierta la pregunta por el significado que le otorgamos a las cosas y la relatividad en su construcción. Es importante recalcar en este punto que la sistematización y organización del mundo adulto es diferente a la sistematización y organización del mundo infantil; no es un enfrentamiento entre orden y caos (pues ambos pensamientos conviven entre estos dos aspectos), sino que es una problemática de tolerancia ante las diferencias.

También es importante señalar la relación entre pares, específicamente las contraposiciones entre los tipos de relación entre hermanas. Así, Pixy y Amanda se acercan al estereotipo de la rivalidad; mientras que Carmencita e Isabel se acercan a una relación comprensiva y de cuidado.

RELACIÓN CON EL ENTORNO

El entorno principalmente se sitúa en la escuela y en el núcleo familiar. En la escuela y en el hogar, Pixy se muestra como una niña inquieta. Tiene padre, madre y una hermana; con

su hermana discuten constantemente, comparten dormitorio, por lo que los espacios se mezclan, y Pixy busca un lugar especial para estar consigo misma: el closet junto a los zapatos de su mamá. Pixy se muestra como una niña extravertida pero que requiere sus espacios de introversión y reflexión, vale decir, expresa sus dudas y cuestionamientos y luego se repliega para asimilarlos y pensarlos. En la escuela Pixy tiene amigos, admira a Isabel y le suscita curiosidad el mutismo de Pablito; asimismo algunos compañeros no le caen muy bien, como Nano, que a juicio de Pixy sus intervenciones son molestosas; curiosamente el modo rebelde y cuestionador de Pixy es compartido por Nano.

El protagonismo de la naturaleza aparece mediante los animales, específicamente éstos como criaturas misteriosas por descubrir. Existe un afán en vincular a los y las niñas con el mundo animal, pues éstos suelen ser curiosos ante estas criaturas que los llenan de asombro. De esta manera, el juego de asociar el misterio y un cuento a un animal parece productivo y atrayente a niñas y niños. No obstante, Pixy piensa en la clase de un animal, mamífero, y no en el animal específico. En este punto se puede suponer que la criatura misteriosa de Pixy puede ser un ser humano; el ser humano es animal, pero desde la visión antigua y moderna es un animal racional, creador de la filosofía, de las relaciones, de los significados y sentidos que Pixy cuestiona.

TEMAS Y TIPOS DE PREGUNTAS

Ya se ha señalado que uno de los principales temas de la novela “Pixy” es la significación y el sentido, no tan sólo referido a lo existencial, sino sobre todo al lenguaje, sus ambigüedades, juegos y reglas. De ello se desprenderán más temas que tienen directa relación con la historia de la novela, tales como los animales, la naturaleza, el contar cuentos y el cuento mismo, el metacuento (un cuento dentro de otro cuento), los misterios, las travesuras, las bromas, lo lúdico, los secretos, el misterio, la privacidad, el cuerpo, la curiosidad, entre otros.

Al ser una novela y, por tanto, una historia sobre sus personajes, también aparecen temas relacionados con la interacción entre los personajes mismos y sus actitudes, tales como: el silencio y el silenciarse, la competitividad, la hermandad, la amistad, el

compañerismo, los celos, las peleas, las decisiones, la escuela, la culpa, los parentescos, las confusiones, las promesas, entre muchos otros.

Como se ha mencionado, el tema de la significación y el sentido es recurrente en “Pixy”. En primer lugar, se puede analizar situándose en el ámbito del lenguaje, donde se observarán juegos de palabras, las ambigüedades, las semejanzas y las diferencias, las comparaciones y las relaciones. Todo esto deriva a cuestiones específicamente filosóficas y lógicas, que en la novela están implícitos, tales como: lo ideal y lo material, mente-cuerpo, parte-todo, sistematización de ideas y pensamientos, el imaginar y el inventar, la percepción, el mirar, fantasía y realidad, el asombro, la pregunta, verdad y mentira, por nombrar algunos.

Es importante resaltar del punto anterior la idea de la percepción como una facultad de significación y sentido, donde cada uno posee diferentes percepciones de la realidad (apercepción). De este modo, la realidad no tiene un sentido único, por lo que surgen preguntas, tales como: ¿Qué es la realidad y lo real? ¿Cuál es la realidad y lo real? ¿Cómo es la realidad y lo real?... Preguntas bastante presentes en “Pixy”.

La problemática de la variedad y relatividad en la significación que cada uno le otorga a lo real y a la realidad, y del paso que se hace desde una percepción externa a una percepción interna, se ha estudiado con el concepto de *qualia*. El *qualia* (del latín *quale*, singular), estudiado por la filosofía de la mente, se define como un término filosófico que determina las cualidades subjetivas de las experiencias mentales; marca las diferencias entre cómo se percibe y cómo y qué son las cosas mismas que se perciben, por ejemplo, la rojez del rojo, lo doloroso del dolor, etc.; aquello que son las cosas mismas que se perciben, sin la significación interna que se les puede otorgar, sería una experiencia incognoscible. Al no tener acceso a la cosa en sí, el *qualia* se transforma en una experiencia singular y subjetiva de la percepción; algunas de sus características, dadas por el filósofo estadounidense, Daniel Dennett, son: inefable, intrínseco, privado y directamente o inmediatamente aprehensible a la conciencia, es decir, sólo lo que se sabe de la cosa percibida es lo que un yo ha percibido de esa cosa, lo que es una experiencia individual y subjetiva⁵². De algún modo, el *qualia* otorga el significado o sentido particular que se le

⁵² *Qualia*. (s.f.). Ver en <http://es.wikipedia.org/wiki/Qualia>

asignan a las cosas, según sensaciones que van variando según la persona, el grupo, la cultura y la época, pero que a veces se aprueban por convención de una mayoría.

Debido a la subjetividad de la aprehensión del mundo y la realidad, se atisba una idea de dispersión como base y el intento de unificarla o encontrar un elemento común para otorgarle y encontrarle sentido, como la búsqueda de un principio o *arjé* en filosofía antigua. Esto hace alusión a las representaciones del cuento de Pixy, donde una realidad dispersa es unificada y ordenada, adjudicando ciertas funciones y sentidos o significaciones a ciertos elementos. No obstante, ¿por qué esas funciones? Con esto se abre la exploración de la sinestesia, de ver las sensaciones desde otra sensación, desde otro punto de vista; por ejemplo, qué sentidos ocupan los ciegos para mirar, qué sentidos ocupan los sordos para escuchar, cómo nos podríamos representar el mundo desde una perspectiva diferente, sin adjudicarle una falta o una desvalorización, es decir, no desde la negación o la incapacidad, sino desde la potencia. En este aspecto vemos cómo las funciones, los sentidos y significados están cargados de valorización que no tiene una relación necesaria con el significado mismo; el significado está cargado de subjetividad, pero la cosa a la que se le da sentido, nada sabemos de ella. Es el misterio del *qualia* nombrado anteriormente.

Junto a lo anterior, se entrelaza el tema de las relaciones y los diferentes tipos de asociaciones para elaborar un pensamiento. Este tema se repasa una y otra vez a través de la novela, hasta llegar a la significación y al sentido que se les adjudican a las relaciones argumentativas. Este tema se entrecruza con otros que le otorgan contenido a la novela como lo es el misterio y el contar cuentos. De alguna manera el narrar contendrá relaciones de todo tipo; el gran misterio detrás de ello será cómo y de dónde vienen esas relaciones, esas palabras y específicamente porqué y para qué se le otorga cierto sentido o significación y no otro.

Es importante señalar algunas partes y temas trascendentales que aparecen en la novela, específicamente en su clímax, en el capítulo 8, y en el desenlace, en el capítulo 11. El capítulo 8 aparece como clímax ya que habría un quiebre de identidades. En Pablito, el quiebre se produce con el contacto con otro; en este caso, con lo sensorial (sensualidad) a través de la jirafa. En ese instante Pablito, quien había dejado de pronunciar palabra, comienza a hablar: se abre al mundo mediante los sentidos. Por otro lado, en Pixy, el quiebre va por la frustración de perder el control de la situación: no encuentra a su criatura

misteriosa, sólo halla el vacío de una categorización o clase, que sería la palabra mamífero. Los mamíferos son muchos, pero ninguno específico. En su clasificación no hay representación visual; es una categoría vacía, sin representación o imagen y sin una pista sensorial; no hay sentido o significación con los que llenar el concepto que Pixy posee. Ante esto sólo hay fragmentación que sólo se le puede dar un sentido mediante la imaginación y la creación. De alguna manera, ambos salen más sabios del zoológico, mediante sus momentos de aprendizaje: Pablito como una experiencia única e intensa en lo sensorial y Pixy como un descalabramiento ante lo disperso, en el no poder otorgar un sentido al no tener un referente sensorial, sino sólo conceptual y abstracto. Luego esto se vislumbrará en la representación del cuento de Pixy, que realizan sus compañeros: es una representación fragmentada, pues cada uno aporta con su propia perspectiva y significación dada.

Los principales agentes de preguntas en la novela son niños y niñas, resaltando la protagonista por su capacidad cuestionadora de lo establecido como verdad y teniendo la facultad de interpelar con sus cuestionamientos al mundo adulto. Las preguntas se desarrollan desde el sentido, la razón, el significado y lo que es cierta palabra, por ejemplo: por qué una palabra tiene tal uso y no otro; o una palabra sola que posee variados significados y usos. Esto último está en relación con la ambigüedad del lenguaje, que permite el juego de palabras y los dobles sentidos. En el manual para el docente de “Pixy”, aparece la capacidad literal y figurada que poseen las palabras como formas para el estímulo del aprendizaje.

A medida que avanza el texto, se llega al cuestionamiento de las palabras, de sus relaciones y cómo se van formando y sistematizando; asimismo cómo van cobrando cierto sentido. La gran pregunta de todo esto es porqué es ese sentido y no otro, así como también se manifiesta que la significación que se le puede otorgar a una cosa es subjetiva y no define lo que la cosa es en sí misma.

OTRAS APRECIACIONES RELEVANTES AL ANÁLISIS

En el manual del profesor de “Pixy”, se deja entrever cómo los elementos principales de la novela son las relaciones y sus tipos, y la significación que se puede sacar de ellas, así

como el sentido que se puede establecer luego de hacer una relación. Para ello se intenta establecer un criterio para ayudar a la sistematización y ordenamiento; asimismo, en el manual del profesor de “Kío y Gus” se habla de la pertinencia de enseñar a pensar a niñas y niños de un modo ordenado y, por consiguiente, correcto. No obstante, tal corrección está dada por el establecimiento de reglas y principios, que provienen de la cultura y del mundo adulto.

De lo anterior se rescatan algunas interrogantes abiertas:

- ¿Existe lo correcto o lo incorrecto en la construcción del pensamiento? ¿Acaso habrá un modo correcto de pensar y de pensamiento? O más bien, ¿cuáles criterios son los que sirven para determinar la corrección o no corrección de un pensamiento y de qué manera se determinan esos criterios? ¿Existen esos criterios? ¿Por qué y para qué se construyen tales criterios?
- ¿Existirá cierto temor a un pensamiento estructurado de un modo diferente que nos pueda situar en una perspectiva distinta?
- ¿El sentido y la significación necesariamente se relacionan con el valor o el aprecio?
- ¿Por qué y para qué se establecen algunas significaciones como verdad otorgándoles un sentido mayor y totalizante?
- ¿Por qué se tiende a temer el cuestionamiento de lo establecido como verdadero?
- ¿Por qué lo falso tendría un nivel de valoración menor que lo verdadero?
- ¿Qué pasaría con las inconsistencias, las incoherencias, las ambigüedades y las contradicciones? ¿Por qué ellas, por lo general, quedan en un nivel soterrado a diferencia de lo establecido como verdad?

Lo interesante de la novela “Pixy” es que deja abierta la posibilidad del conocimiento y el sentido que se le da a las cosas, en cuanto a que se permite cuestionar su realidad, su validez, porqué ese sentido y no otro; donde lo observado y la percepción que se tiene de algo no es universal y que las cosas simplemente son desde lo que se percibe, pero no se sabe más allá de eso.

Por lo tanto, no se podría establecer de dónde vienen los elementos que se utilizan para constituir el mundo y darle significación; simplemente no se sabe de dónde vienen, ni cómo son exactamente; ni siquiera se sabe si es algo. Esto sería parte de una “insolubilia” o “sin solución”. Esto último es uno de los temas más apasionantes de la filosofía, puesto que paradójicamente se ha intentado encontrar una solución mediante la verdad, lo total y la constitución de sistemas, principios y reglas para algo que más bien puede ser caótico. No obstante, si se cuestiona este sistema, o bien, si se le otorga otra lógica u otro sentido, se teme al derrumbe de lo establecido. A partir de ese temor existiría cierta cautela en cómo enseñar a niños y niñas sus razonamientos. En este punto, el problema metafísico y epistemológico de explicación del entorno, pasa a ser ético y específicamente político en términos de constituciones nuevas del saber y del poder.

Tal vez la apuesta sea arriesgarse a deconstruir ciertos sentidos y significaciones que permitan analizar la constitución del pensamiento, para luego desprenderse de las ataduras de esa misma constitución, a modo de reconstrucción del sentido en algo distinto, alejado de estereotipos o prejuicios.

El desprendimiento de las ataduras en el pensamiento podría vincularse al tema de las relaciones y el sentido que le otorgamos al entorno. Esto debido a que, al cuestionarnos la significación y el sentido, acaecen las preguntas sobre el cómo, el porqué y el para qué de ese sentido, de esa relación y porqué no otra en su lugar o incluso nada. Esto deriva hacia la reflexión sobre qué es el pensar: ¿el pensar siempre está formado por relaciones? Al menos Lipman lo ha manifestado de ese modo como parte de su enseñanza para la infancia. No obstante, qué pasaría con dejar fluir el pensar desde la infancia misma... a veces el pensar desde la infancia se ve interferido por una sistematización externa y desde lo adulto, sin dejar su libre curso... Esto refiere no sólo a un pensar desde la infancia desde los niños mismos, sino también desde la adultez que fue infancia y que convive entre el orden y el caos como un entramaje lúdico y también paradójico.

Con lo anterior se deja abierta la idea de un pensamiento multidimensional como el expuesto por Accorinti en “Matthew Lipman y Paulo Freire: conceptos para la libertad”. Este pensamiento propone la integración del raciocinio y el emocionar, el cuidado de mostrar las cosas tal como nos aparecen y sin ilusiones. A esto se podría agregar la intervención de la paradoja y del juego que hay en ella, a través de la convivencia de

opuestos como el orden y el caos dentro de la realidad. Los modos de enseñanza son reacios en mostrar las inconsistencias e incoherencias manifiestas en el entorno, lo imprecisable tanto en el ámbito natural como cultural. La apuesta está en dejarlas en su devenir, es decir, en el aprendizaje espontáneo que se hace de ello y que es manifiesto en un pensamiento cercano a la infancia.

KÍO⁵³ Y GUS⁵⁴

RESEÑA⁵⁵

Los acontecimientos de la novela ocurren en las vacaciones de verano, en el espacio de una granja y en una duración distinta a la habitual. No hay situación de escuela, ni siquiera en los recuerdos, aspecto que es bastante excepcional respecto de las otras novelas de Lipman. Se trata de un tiempo libre, de amplia disponibilidad para hacer lo que se desee. La novela se desarrolla en una granja y sus alrededores (lago, cerros, cascada, bosque), en contacto con la naturaleza y, en el último episodio, en la costa, en el mar.

Los personajes principales son Kío y Gus, con mucha presencia también de sus hermanos: Suki, hermana de Kío; Bernardo, hermano de Gus. También el abuelo será una figura relevante en la historia. Los padres de Gus aparecerán también como acompañadores, y la abuela de Kío también en esa condición.

La novela nos presenta a una niña ciega, Gus, y a un niño, Kío, en una relación de amistad, de confianza, de credibilidad y cuidados mutuos. Ambos se conectan de modo especial con el mundo desde una reflexividad e imaginación muy ligadas con las percepciones que tienen de éste. Se los ve en un proceso de descubrimiento permanente y de muchas elaboraciones respecto de las relaciones que descubren o inventan respecto de las cosas que los circundan. Se puede apreciar también que se vinculan bien con los adultos y sus hermanos respectivos. La novela da cuenta, en medio de un espacio abierto conectado con la naturaleza, de situaciones de intimidad y de una cotidianidad rica en experiencias. Se podría decir que el asombro ante el mundo como también ante el lenguaje, constituye lo

⁵³ *Kyo* significa literalmente *sutra*, la voz o la enseñanza de un buda. En este sentido, significa también, sonido, ritmo o vibración. También, el carácter chino para kyo, significaba originalmente la pieza trenzada de tela tejida, que simbolizaba la continuidad de la vida a través del pasado, presente y futuro. En un sentido más amplio, kyo conlleva el concepto de que todas las voces de universo son una sola voz. (Wikipedia) Kío se puede referir a: Kiō, uno de los siete títulos del shōgi profesional; Kío, abreviatura del *kibiocteto*, unidad de almacenamiento informático que equivale a 1024 octetos; Kío, apellido artístico de una saga de magos soviéticos: Emil Kío, Igor Kío

⁵⁴ Primera edición en inglés: *Kío and Gus*, 1982, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, Estados Unidos de América. Edición en uso en idioma español: sin datos. Otras ediciones existentes: Editorial NovedadesEducativas. Ediciones La Torre, Madrid, Proyecto Didáctico Quirón.

⁵⁵ Esta novela fue analizada y preparada por Olga Grau D.

central de la trama narrativa y, de ese modo, hace sentido que el título del manual del profesor que acompaña a la novela tenga el nombre de “Asombrándose ante el mundo”.

La novela consta de diez capítulos y su mayor climax está dado en el capítulo X, con la visión o la audición de las ballenas, animales que Kío desea conocer dada la fascinante experiencia del abuelo con la ballena Leviatán a la que conociera en su fase de marinero. Pese a que el abuelo se ha resistido a volver al mar, acoge finalmente la petición de Kío recuperando de esa manera parte de su propia historia y haciendo posible que su nieto tenga una gran experiencia. Otro momento climático está dado en la visita de los niños a la casa embrujada en uno de los capítulos, respecto de la cual se han creado expectativas y que en Kío cobran un relieve especial por la emoción de miedo que las rodea.

En la estructura narrativa de la novela se aprecia una alternancia de la voz autorial, o del narrador(a). Un capítulo lo relata Kío y el otro Gus, salvo en la Introducción, donde el narrador Kío es interrumpido por Gus quien advierte a su amigo que debe decir que la historia es de los dos (“nuestra historia”). Habrá, entonces, dos narradores que se pueden deducir a partir del contexto, de acuerdo a con quién hablan, a quien o a quienes relatan. Este aspecto de las novelas desafiará a quienes lean la novela a distinguir cuál de los protagonistas es quien narra. Como sabemos por la introducción, Kío y Gus son los protagonistas, de modo que el texto nos demanda leer el contexto para inferir el narrador o narradora. Pese a la alternancia en la narración, hay dos capítulos seguidos que los relata Kío (Caps VII y VIII).

El relato es siempre en el presente y, salvo en la introducción, los sucesos se dan en la actualidad y en primera persona, ya sea Kío o Gus. La novela en distintos momentos hace referencia al relato, a su construcción y en algunos momentos se entrecruzan los tiempos en el relato (el pasado del abuelo, el presente de Kío con su abuelo, la expectativa del futuro de conocer lo que el abuelo conoció).

El relato se abre como respuesta al interés de un potencial lector donde el narrador Kío es el sujeto convocante inicial: “¿Quieres saber realmente lo que hice el verano pasado? Muy bien, te lo diré”.... “¿Sabes tú algo acerca de las ballenas?” En el cap. X, Kío vuelve a relacionarse con el lector: “¿sabes que...?”. En el cap. IV, también Gus se dirige al lector, preguntándole si sabe algo acerca de luciérnagas.

CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES

Personajes principales:

Kío: Niño de siete años, observador, activo, capaz de motivar y movilizar a los demás; temeroso, inquisitivo, de pensamiento especulativo; se liga con lo narrativo, le gustan los relatos, se entusiasma con sus posibilidades, los solicita (también pide un cuento para dormirse) y espera que los otros, quienes leen, sepan lo que es un cuento; es imaginativo (se imagina un jabón sin centro para que no queden los molestos pedacitos); se imagina un caballo alado; sin saber nada de las ballenas se imagina el modo en que la ballena podría causar estruendo en el mar, imagina lo que el abuelo quisiera; trata de imaginar lo que las palabras escritas significan (la imaginación le permite asociar lo que se ha experimentado con lo que aún no se conoce).

Para Kío todo es posible, si se quiere (“Tú puedes, si quieres”). No tiene madre y su padre es mueblista. Se relaciona bien con su hermana Suki y contempla admirativamente a su abuelo a quien respeta (sus manos que reflejan trabajo; su vida de marinero anterior a la del campo). Gusta de pensar en su madre fallecida a la que trae a presencia, le devuelve el ser a través de sus imágenes lúdicas (la madre “era-es pez”). Piensa en el ser y el no ser de las cosas. Distingue entre pensamientos placenteros (el caballo) y otros desagradables (los que se relacionan con el miedo).

Kío quiere saber lo que eran las personas antes de su pura actualidad, antes de llegar a ser lo que ahora son. Le gusta imaginar como fueron en el pasado y cómo podría llegar a ser o a vivir otras experiencias. “¿qué eras tú antes de que fueras marinero? (p.21). Quisiera saber, respecto de los adultos “si todos los adultos son así...aprobados por las cosas que ningún niño se podría explicar” (p.41).

A propósito de una conversación de su abuelo con el padre de Gus, se da cuenta de las complejidades de las relaciones entre vecindad y amistad. Se podría ser excelente vecino sin ser amigo.

Es sensible a las ambigüedades del lenguaje, de su uso, y a las precisiones que hay que hacer para que no haya mal entendido. “Mi abuelo se parece a Arturo Prat. Está sentado en su mecedora (Mi abuelo, digo, no Arturo Prat).” De pronto reflexiona con un pensamiento animista: la silla usa el chal de la abuela. Le gusta hacer comparaciones (patas

de la tina con patas de leones; efectos de ampliación que permiten las materias del agua y la lupa) y se hace preguntas paradójales (si el agua sale o entra por el hoyito de la tina). Se representa toda la realidad hecha de la misma materia, el agua, de la que hace participar a todo el conjunto de los entes y, en otro momento, piensa toda la realidad hecha de pequeños corpúsculos, reflexiones que recuerdan a Tales de Mileto y a Demócrito, respectivamente.

Es capaz de apreciar la belleza del relieve de la tierra, “el modo en que la tierra se levanta y cae, como si estuviera respirando” y sabe distinguir los matices de los colores.

Gusta de los animales. Tiene un gato, al que quiere de manera especial y siente atracción por el caballo de Gus. Piensa en lo que los animales pueden o no saber, en saber o no saber de la ballena, en la intencionalidad de la conciencia. Piensa en que la ardilla madre no puede contar a sus crías, de modo que el enunciado de su abuela de que la ardilla “No sabe si ha sacado a todas sus crías de la chimenea” no le hace sentido. Piensa en la importancia de los nombres, para que todo no sea o no de lo mismo. (Como a Gus, los números).

Se imagina lo que las palabras significan, manchas sobre el papel. No entiende el contenido de los poemas de su madre, pero “son los pensamientos de mamá y no cambian” (p.71). Kío es sensible a las limitaciones visuales de Gus y la hace saber sobre algunas cosas a partir de analogías, como, por ejemplo, el color de la miel a partir de su sabor.

Se pregunta por las cosas cuando uno no las está mirando y Gus entiende completamente estas reflexiones que aluden a la relación entre el ser de las cosas y su ser percibido. (Observar las cosas para que no desaparezcan: “Vigile su sombrero y abrigo”).

Gus: Niña de siete años. No le gusta su nombre, Agustina. Le gusta como le dice su padre, nombre que usan todos quienes participan del relato, salvo su madre que la llama Gusie. Ama jugar a imitar a los animales, especialmente a Rorro. Puede ser muy empática con animales y personas. Gus es inquisitiva, se hace muchas preguntas y cree que sabe más cosas que Kío, pero no se ufana de ello ya que es delicada con él. Gus es cuidadosa con lo que sabe “No quiero aparecer como una sabe-lo-todo”, además “¿Quién puede saberlo todo?”. (p.19), aunque quiera saberlo todo. Se considera sabia en aquello que los demás no saben, saber que se funda en que ella tiene sensaciones diferentes a los demás por su condición de ciega. Siente de manera aguda desde el tacto, el oído, el olfato, el gusto,

sensaciones que constituyen su mundo interno (siente adentro y se imagina desde dentro de las cosas; p.ej. el durazno; a sí misma, desde dentro del cuerpo). Tales sensaciones le servirán para establecer las analogías necesarias que compensen la ausencia de las sensaciones visuales. Uno de los problemas de Gus será comprender la hermosura de sí misma y de las cosas y al parecer la hermosura visual la comprende a través de la belleza de la música. A Gus le interesa entender las sensaciones a partir de otras.

Gus se pregunta por la calidad de los sentidos, de sus sentidos, además de la experiencia sensorial, perceptiva de los demás (¿habrá alguien que no escuche nada?). Se pregunta si hay otras cosas que ella no puede hacer, además de no ver. Le inquieta su carencia, aunque de ninguna manera la menosprecia, y necesita saber en qué es buena. Tiene conciencia de que el ser ciega la deja fuera de ciertas experiencias y le parece que, a su madre y su padre, por el hecho de tener esa condición parental no puede creerles completamente porque el amor por los hijos naturaliza la relación. Confiará más en la amistad de Kío en la búsqueda de la verdad y el reconocimiento de Kío, de que su baile fue hermoso, es el mejor premio que recibe en la fiesta de la posada a la que concurren.

Piensa en el ser (las cosas tal como son) y la apariencia de las cosas (tal como se ven o captan por los sentidos). El ser de ellas lo relacionaría con el interior de éstas, aquello que no queda en su apariencia superficial. El interior de las cosas (tal vez piensa eso Gus) pareciera conocerlo mejor quien no ve, sino quien siente las cosas; sin embargo, a Gus le interesa tocar las cosas para saber que están allí, a su alcance. “Siempre me asusto cuando no tengo que tocar, porque tengo miedo que el mundo pudiera haberse mandado a cambiar”. (Cap.V, I). Aunque también dice que el mundo para ella no desaparece, “porque en lo que a mí se refiere nunca apareció. Sólo aparece a la gente que puede ver.” Respecto de lo que no puede percibir por el sentido de la vista, llega a saberlo por lo que los demás le dicen, cree lo que ellos le refieren. Sabe porque cree, en el sentido de confiar en los otros. Y aunque cree lo que Kío y Suki le puedan decir, o sus padres, eso “no quita que me pregunte dónde se va la noche cuando es de día, o dónde se va el frío cuando el helado se derrite, o dónde se va el sabor cuando la abuela hornea el pan. Tú me dices que el pasto es verde, pero ¿es verde durante la noche o deja de ser verde al atardecer y vuelve a serlo de nuevo en la mañana?”

Gus valora la experiencia de lo que podría verse con los ojos y, si bien no quisiera perderse la experiencia de los otros, tampoco le parece justo que los demás no sepan lo que ella sabe. Su límite es la posibilidad que tienen los otros y viceversa. Los límites parecieran ser compensados a partir de intuiciones basadas en la construcción de analogías. Hacer como que conocemos lo que está fuera de las posibilidades de la conciencia.

La niña imagina cómo son las cosas (la hermosura y elegancia del caballo). Establece con el caballo una relación de intimidad y transferencia emocional. El caballo “sabe” donde quiere ir, por su modo de sentir, por su voz, por su modo de oprimir los costados del caballo con sus piernas, por lo que le dice. Gus es consciente de que sabe porque siente y piensa lo mismo del caballo, que éste sabe porque la siente, en su doble sentido. “Cree” que el caballo “sabe” que ella no ve. Se identifica con el murciélago porque tal como éste no ve y se orienta por los sonidos y sus resonancias. Se pregunta por pájaros que no vuelen y su hermano le habla de las avestruces.

Gus da cuenta de la probabilidad de las cosas (las cosas podrían ser de una manera), del saber que ella tiene a partir de la experiencia de la limitación de las propias capacidades, de nuestra relación con el mundo. El otro aparece como aquél que puede abrir nuestra experiencia con el mundo.

Gus le explica a Kío cómo montar el caballo. Se encuentran dos tipos de limitaciones. Gus no ve, pero sabe más que Kío en cómo hacer para conducir el caballo. Por experiencia aún en medio de las limitaciones se puede saber más. Intenta ir más allá de los límites de lo real y la voluntad es un modo de hacerlo. Se arriesga más que Kío, es menos temerosa que éste. Se hace preguntas de la relación de los deseos actuales con los mismos deseos en el futuro (¿si se quiere algo en el presente, por qué podría no quererse en el futuro?)

La niña se pregunta por la procedencia y el destino de las cosas “¿De dónde vino antes de llegar aquí? Y ¿dónde irá cuando se vaya de aquí?” y “por qué las cosas suceden de la manera que suceden y no de otro modo (p.20). Le encanta la arena porque cuando piensa en ella, sus pensamientos “se disparan en todas direcciones”.

El tiempo para Gus se relaciona con el movimiento: “Si nada se moviera no existiría el tiempo. Pero el tiempo existe. Así tiene que ser, porque las cosas se mueven”. El tiempo es lo que sucede cuando las cosas se mueven.

La niña se pregunta por la relación de las partes con el todo; respecto de la hermosura se pregunta sobre si una cosa cuando es hermosa, lo son todas sus partes y si una cosa cuando es verdadera, lo son todas sus partes.

Gus da cuenta de un pensamiento complejo de una niña de 7 años, sobre lo moral, la verdad y la belleza. A veces es pragmática: “Si no hay fantasmas, no quiero pensar que los hay. Y si hay fantasmas no quiero pensar que no los hay.”

Se reconoce Gus parecida a la madre de Kío y Suki, en el “estar absorto”. “Allí es donde me encuentro a mí misma todos los días, en mis pensamientos.”

Personajes secundarios:

Suki: Niña de 10 años, sensible, que gusta de escribir en un block de notas. Su madre Esperanza le ha dejado como herencia un conjunto de poemas que ella conserva. Suki es una niña gentil, cuidadosa. Valora el tacto y piensa que es una sensación de la cual no todos están conscientes de su riqueza. Piensa que si alguien sabe algo debiera compartirlo, como cuando le dice a Bernardo que si sabe algo sobre la casa encantada debiera anticipar algo antes de visitarla.

Piensa que no podría creerle a los demás, con base en la confianza, lo que dicen sobre lo que uno no puede percibir por sí mismo (“siempre deberías intentar descubrirlo por ti misma(o)” (p.84), y que si nos basamos en creencias deberíamos también tratar de basarnos en razones.

Suki teme ser como su madre, absorta en sus pensamientos, estando como en un sueño. Según Gus, ella hace aparecer a las sensaciones, como compareciendo en un escenario y haciendo turnos para presentarse. (Manifestación de lo real, presencia ante un otro.)

Bernardo: Niño, a quien le gusta la mecánica. También gusta de dibujar y siempre lleva con él un block para hacer bocetos. Buen compañero de quienes son más pequeños.

Benjamín y Tomás: Representan al niño agresivo. Tomás tira piedra a los animales y manifiesta deseos de destrucción; Benjamín y Tomás matarían a las ballenas.

Familia

Abuelo: Reflexivo, tozudo o llevado de sus ideas, imaginativo, amurrado, muchas veces silencioso. Se relaciona consigo mismo más desde su actualidad. Lo que ocurrió le parece no pertenecerle, no ser de él mismo. Le parece casi imposible recordar, por la lejanía de las experiencias ocurridas. “Fue hace tanto tiempo que parece que le sucedió a otra persona”. Le parece que ha dejado de ser el mismo. No poder recordar, no le hace posible el poder relatar. El relato, la narración pareciera no ser posible sino en la apropiación de la experiencia, el saberla propia.

El abuelo da cuenta de la oscilación de sus deseos, de querer estar en otro sitio del que se está, y pareciera estar en la posición de que nada colma su existencia, desea el mar mientras está en la granja o la granja si está en el mar.

A la ballena Leviatán le atribuye un pensar, un saber. Le puso un nombre y en ese sentido le pertenece de algún modo (como el gato o una gallina doméstica querida). Le puso un nombre que alude a un poder soberano que regula el comportamiento de los individuos.

Según el abuelo las preguntas complejas se pueden responder “conversando con otra gente, y pensando un montón de cosas por ti mismo”. El abuelo le ofrece a Kío un mundo de experiencias muy diferentes a las que él ha tenido y le hace presente las diferencias generacionales y que uno no podría hacer lo que puede hacer el otro. Finalmente, pareciera asumir que la realidad de las cosas puede ser más flexible.

Tiene un lado de la boca torcido y sonríe de esa manera. Se puede suponer un accidente vascular en el pasado que podemos asociar al dolor de sus pérdidas (la hija, el establo) y a ese episodio misterioso de conflicto con su hija en el que le dejó de hablar. A juicio de la abuela, por nada importante.

Hace respetar los horarios rigurosamente y se impone de un modo dominante.

Madre de Gus: Un tanto torpe. Dice a Gus “Creo que tendría que decirte que eres una hermosa niña” (p.13). Pretende ser creíble a su hija por el hecho de ser su madre y dada la situación descrita pareciera en un momento pretender ser la máximamente fiable en decir la verdad. Pero también piensa que Gus podría creerle a su padre.

Padre de Gus: Advierte lo que necesita Gus para descubrir su propia belleza y la hace pensar en analogías. Es creativo en su relación con Gus. La hace pensar en lo mejor de las cosas para poder estimular su autoestima respecto a su belleza exterior, a través de los mejores sonidos, olores, gustos.

Abuela de Kío: Sentimental, comprensiva con el abuelo, aunque también lo critica de alguna manera en las ambivalencias que se pueden percibir en algunos de sus comportamientos: el día de su cumpleaños el abuelo no quiere que nadie se olvide, pero también quiere pasar desapercibido; el imaginar cosas, el creer que han sucedido cosas imposibles. Todavía sufre, habla de las pérdidas del abuelo, su hija, el establo (sus grandes amores). Cuenta que la madre de Kío parecía estar perdida en un sueño y piensa que el abuelo se parece cada vez más a ella. La abuela de Kío piensa que el abuelo imagina cosas. Ha puesto en la tarjeta de cumpleaños del abuelo: “Soy un hombre viejo y he tenido muchos problemas, la mayoría de los cuales nunca sucedieron”. (p.26)

Mamá de Gus y Bernardo: Protectora, afectuosa, cariñosa.

Papá: Protector, afectuoso, trabajador, bien dispuesto.

Cuadro de personajes:

Niñas	Niños	Mujeres	Hombres
Gus	Kío (o Pío)	Madre de Gus	Abuelo de Kío
Suki (hna. de Kío)	Bernardo (hno. de Gus)	Abuela de Kío	Padre de Gus
	Benjamín	Esperanza (Madre de Kío y Suki)	Li (Padre de Kío)
	Tomás		Hombre de los botes
			Pedro el Pirata
2	4	3	5

RELACIÓN CON EL ENTORNO

En esta novela es fundamental la relación con el entorno natural, con algunos importantes momentos de contemplación de la naturaleza (los relieves de la tierra; la belleza de las ballenas jugando en el agua; los movimientos de una ardilla; la hermosura del caballo; etc.)

Las dos familias de los protagonistas de la novela participan de un baile en la posada donde pernoctan en su viaje hacia la costa. Hay un cruce entre generaciones de todas las edades y todos parecen disfrutar de ello. Bailan, compiten en el baile, Bernardo toca la guitarra, gana un premio, Gus baila y danza y se siente reconocida al ser alabada por todos y en especial por Kío. Podríamos pensar que Lipman intenta construir un mundo social de buena voluntad, de buena vecindancia, de relaciones amistosas, sin excesos inmoderados en que unos puedan dañar a otros.

Los niños representarían la evidencia de los deseos con sus urgencias, en una voluntad de realización inmediata, cercana. Los adultos representarían la actitud de poner tales deseos en suspenso o el hacer ciertos ciertos cálculos antes de tomar decisiones relacionadas con la vida práctica y cotidiana. Sin embargo, los niños producen alteraciones, en su empeño de realizar los deseos, en el mundo adulto. Introducen también lo accidental, el riesgo posible.

TEMAS

La novela nos ofrece una reflexión sobre el tiempo en diversas relaciones: relato, tiempo y experiencia; el tiempo y la memoria; el tiempo y el espacio, que serán considerados en distintos momentos y con distintas implicancias a través de algunos de los episodios.

Asimismo, ocupará un lugar central lo relativo al mundo de las sensaciones, la observación, el asombro que nos produce el mundo y el carácter sorpresivo y accidental del mundo real respecto del cual se dan distintos modos de interpretación. Se nos muestran, a través de los personajes Kío y Gus, las distintas formas de conocer y de aproximación a las cosas, las diferencias de percepción y comprensión del mundo que pueden existir, y cómo una carencia o limitación, como la condición de minusvalía perceptiva de Gus, puede transformarse en una rica experiencia a partir de la cual ella puede mostrar a su amigo y a

otros lo que está constituyendo su propio saber. Las peculiaridades cognitivas de los personajes de la novela instalan asimismo un asunto de carácter ético, en tanto se legitiman las diferencias en los modos de construir conocimiento.

El saber y el no saber, el suponer y el creer, serán abordados también en el conjunto de los temas de la novela, así como también la relevancia de los sentimientos y emociones y los modos diversos de sentir el mundo. Entre los sentimientos y emociones a los que se alude, están el miedo, la sorpresa, la alegría, el amor, la amistad, el pudor, emociones que surgen en nuestro encuentro con las cosas, animales y personas y que pueden ser reflexionados de manera atenta.

También serán abordados los problemas relativos a la voluntad, el (no) poder y querer, los límites que se le imponen a la voluntad y a la libertad; la relación entre azar y voluntad intencional.

Una preocupación especial tendrá la novela por la extinción de los animales, manifestándose la posición del autor en otorgar a los animales una especial significancia en su conexión con los humanos, lo que puede implicar, incluso, relaciones de reciprocidad en el salvarse la vida unos a otros.

Los problemas de la autopercepción y estima de sí, el orgullo o inseguridad de ser como se es, la importancia del reconocimiento, son abordados en diversas escenas que permiten una reflexividad subjetiva. La importancia de la amistad, la vecindancia amistosa cobran relevancia y se integran al mundo afectivo en que también están presentes los vínculos familiares.

OTRAS APRECIACIONES RELEVANTES AL ANÁLISIS

Perspectiva de género:

Se puede percibir una suerte de equilibrio en la presentación de Kío y Gus en términos de capacidad reflexiva, imaginativa, espíritu cuidadoso y gentil. Habría que probar una lectura sin que sepamos a qué género sexual pertenecen. No podemos con seguridad discriminar si Gus es de una sensibilidad especial por ser niña o por ser ciega.

Respecto de los abuelos de Kío, la abuela aparece en las tareas domésticas y el abuelo en las tareas de trabajo en el campo. La madre y el padre de Gus están ambos presentes en la casa.

Entre Bernardo y Suki se produce por una parte una compartimentación más tradicional en cuanto a los atributos de género, Bernardo es mecánico y Suki gusta de escribir, como su madre, y lee poesía; pero el estereotipo se modifica en cuanto Bernardo también dibuja y tiene sensibilidad artística.

Áreas de la Filosofía:

En la novela Kío y Gus podemos apreciar problemas de lógica, ética, epistemología, estética y metafísica. Se evoca a los pensadores presocráticos, quienes se interrogaron por la naturaleza, por el principio presente en todas las cosas. Hay evocaciones a la teoría de Tales de Mileto (lo real está constituido por agua); Demócrito y Leucipo (la teoría de los átomos). También se puede reconocer a filósofos como Platón (el ser y la apariencia); Berkeley (el ser es el ser percibido), Bergson (el tiempo y el espacio); Husserl (la intencionalidad de la conciencia). También se alude a Hobbes (el nombre de la ballena, Leviatán, refiere a un poder protector).

Conclusiones respecto de algunos aspectos de la concepción de infancia en esta novela:

Lipman nos presenta niños y niñas de buena voluntad, inteligentes, creativos, imaginativos, curiosos, inquisitivos, razonables. Es una representación intencionada, que pretende convertirlos en modelos para las acciones de otros que entran en relación con ellos a través de la lectura de los comportamientos cognitivos, sociales y afectivos en que son mostrados los protagonistas. Esto implica, entonces, que los niños pueden aprender de estas representaciones, puede hacerseles deseable ser como ellos. Esto podría presuponer de parte del autor que la fuerza del relato, su capacidad de seducción provoque algunos efectos de intervención para la constitución de subjetividad. Esto habría de producirse en la capacidad de la *comunidad de indagación* filosófica y es ella la que podría generar las condiciones para la reflexión del mundo y de sí mismos y el deseo de ser de un cierto modo.

Los niños y niñas son los niños ideales y en esta novela, los niños “malos” o el mal de (en) los niños están escasamente representado (en Tomás que tira piedra a las tortugas). Los niños no se explican muchas cosas, pero no se aproblemrían por ello como lo hacen los adultos (ver p.41). Pareciera que la realidad está siempre tan abierta en sus posibilidades que la respuesta a lo que inquieta no sería un problema si no se tiene.

Si consideramos el Manual del profesor que acompaña esta novela, en su Prefacio encontramos algunas alusiones dispersas a los modos de ser o pensar de niños y niñas que podemos sistematizar. Las encontramos en medio de la propuesta de determinados objetivos del programa para niños y niñas de 8 a 10 años, que refieren al logro de ciertas habilidades para el desarrollo del conocimiento científico favorecido por el “Razonamiento sobre la Naturaleza” que hay que estimular. Se declara de modo explícito que, si bien una parte de la novela se relaciona más bien con el pensamiento analógico, otra parte de ella se orienta a que los alumnos y alumnas tomen conciencia del orden del pensamiento lógico racional que fundamenta al espíritu científico. Si bien la curiosidad es reconocible en niñas y niños, ésta, según Lipman, debe ser “mantenida y reforzada de modo permanente si ha de ser conservada” y lo que ocurre más bien es que la curiosidad por la naturaleza disminuiría a medida que los niños se escolarizan. Por otra parte, afirma Lipman que los niños “han construido un amplio conjunto de hipótesis y teorías por medio de las cuales se explican a sí mismos cómo funcionaría el mundo” y mal podrían los profesores de ciencias pretender que pueden reemplazar los mitos tan fácilmente por las verdades científicas. Más que pretender que vean el mundo como lo ven los adultos conocedores de la ciencia, se trataría de involucrarlos en la investigación de manera genuina, siendo la pregunta un motor de una comunidad que problematiza tanto las creencias como las verdades.

Lipman expone en un momento lo que los niños quieren: quieren pensar por ellos mismos, por sí mismos. Son inquisitivos y desean expresar sus modos de pensar y, a su juicio, son capaces ya en primer y segundo grado de inferir correctamente la conclusión de un silogismo condicional, aunque no conozcan las reglas del silogismo.

El pensamiento de los niños, según el autor, “no avanza en una progresión cerrada desde las destrezas elementales hasta las más complejas”, destrezas que se aprenderían en su mayoría en la adquisición del lenguaje. Hasta el bebé tendría actividad clasificatoria, de

modo que lo que se estima como destrezas de orden inferior o de orden superior no es tan fácil de distinguir y revela la complejidad del pensar y de la mente.

ELFIE⁵⁶

RESEÑA⁵⁷

Esta novela trata acerca de la historia de Elfie⁵⁸, una niña de preescolar (kínder, en nuestro curriculum) que enfrenta un problema de adecuación y relaciones al interior de su comunidad curso. Elfie percibe que en el colegio está altamente valorada la inteligencia y el saber, cualidades que, desde su propia perspectiva, ella no posee. Por tanto, la novela presenta como tema central la incomodidad que una niña de jardín de infantes presenta en relación a la institución escolar. En ese lugar tiene el conflicto de sentirse poco valorada, poco apreciada, además de ser permanentemente burlada por uno de sus compañeros, Daniel. Esto se agrava en tanto Elfie mantiene un silencio terco; por un lado, ella se pregunta si es necesario decir algo, pero, por otro lado, pareciera ser un silencio que expresa su inseguridad, pues se autointerroga, qué sería relevante decir si a nadie le va a importar.

Elfie va determinando o construyendo su identidad en relación con otros, o en la distinción de otros/as, como se expresa cuando se compara con su amiga “yo desearía ser como Sofía, pero no puedo; soy como un yoyo”. Elfie puede ser caracterizada por tener pensamientos inquietos, ser curiosa, es también muy vergonzosa, tímida, insegura, reflexiva, de pensamiento especulativo, comprensiva, imaginativa, fundamentalmente es esta última cualidad la que alcanza los mayores logros descriptivos en la novela, de cómo el mundo interno de Elfie logra encontrar contención en la creación de un conejo imaginario llamado Señor Nico o Señor Blurp, momento en el cual podríamos decir, haciendo alusión al nombre de la protagonista, se conforma una relación especular del elfo con el conejo imaginario, “sus largas orejas” por ejemplo. En esa aventura imaginativa que la acoge cada vez que la realidad misma le provoca inseguridad y ansiedad de no saber, de estar

⁵⁶ *Elfie*. Ediciones De la Torre. Madrid. 2000 y *Elfie*. Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, CELAFIN. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. 2004

⁵⁷ Esta novela fue analizada y preparada por Marisol Loyola e Isolda Núñez.

⁵⁸ El nombre Elfie remite a **elfos**, criaturas de la mitología nórdica y germánica que originalmente fueron considerados una raza menor de dioses de la fertilidad y representados como hombres jóvenes y mujeres de gran belleza que viven en bosques, cuevas o fuentes. Se les consideraba como seres de larga vida o inmortales y con poderes mágicos.

inadecuada, Elfie va aprendiendo a convivir, a entender y a sentirse reconocida en sus características.

El colegio es un tema difícil para Elfie. Durante la novela, acompañada por su familia, de a poco debe lograr enfrentar la decisión que su padre y su madre dejan en sus manos: determinar si quiere o no cambiarse de colegio, para resolver así la inadecuación que siente con el entorno escolar donde está. La resolución de esto es que finalmente prefiere quedarse en su colegio y curso, y seguir la convivencia allí con quienes tiene afectos y se termina sintiendo parte, para ir construyendo su identidad.

Uno de los acontecimientos claves para el contenido de la historia es la irrupción que hace, interrumpiendo la cotidianeidad del curso, el señor Sprocket, director de la escuela, con la propuesta de participar en un concurso que ejercite el pensamiento, a partir de la elaboración de distinciones. Quienes ganen el concurso, designado por el propio director, participarán en la televisión. Las distinciones son abordadas como comparaciones a partir de la diferencia, distinción como honor, distinción como marca distintiva que otorga especialidad, una cualidad que otorga identidad única. Pareciera ser que Elfie busca esa distinción a partir de una cualidad intelectual, de saber o ser apta en algo; no la encuentra, por lo que su autoestima es baja. De algún modo, no se identifica. No obstante, ¿por qué y para qué nos tendríamos que identificar con algo? ¿Por qué se subvaloraría algo que no ha encontrado identidad? ¿Por qué y para qué se le da importancia a la ilusión de poseer una marca distintiva?

En la historia de Elfie, se describe el tránsito de un período de la vida de los niños y niñas que deben enfrentarse a la escolaridad más formal; podríamos decir que la novela da cuenta de un modo de entender el proceso de crecimiento, la maduración, donde crecer es resolver el temor, la timidez y el ganar en capacidad de expresarse, de manifestar la propia diferencia como sujetos.

CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES

Elfie: Es la menor de tres hermanos de una familia, con una hermana en el medio y un hermano mayor. Es una niña de preescolar, se caracteriza por su timidez y problemas de autoestima. Su temor alcanza incluso la posibilidad de decir (dar) su nombre. Tiene miedo

de preguntar algo a alguien, miedo a parecer no sabiendo nada. Se siente, en esto, poseedora de un “terrible secreto”, que sólo sabe que nada sabe, en una evidente alusión a la actitud socrática. No sabe las respuestas a las preguntas que los demás le hacen. Se pregunta por sus pensamientos y duda de que sean claros y más pareciera que le interesa cómo se conectan unos con otros. Esta experiencia de sí misma en una suerte de vacío de verdad, de conocimiento, de certezas, de palabras, la hace cercana al silencio. Presume que en la escuela no es querida a causa de que no habla y no hace preguntas. “Tal vez no hablo mucho, pero pienso todo el tiempo hasta cuando duermo” (Cap. I) Su realidad más que por los contenidos de lo que piensa, o sueña, está dada por la sola condición de que piensa, con una característica de pensamiento cartesiano.

Piensa en el ahora, a diferencia de otros niños que piensan en el mañana y se muestra interesada en el cuerpo y su funcionamiento, tanto como en la mente, a los que examina del mismo modo que a la vida. Está consciente de su entorno, de los sonidos, de las sensaciones visuales. Elfie es impaciente, desordenada y, de acuerdo a su autopercepción, se equivoca en todo. Insegura respecto de sus posibles logros. Se considera inútil. Se confunde. Le interesan las distinciones y hacerse preguntas y muchas veces considera tontas las preguntas de los demás. Reprime ciertas expresiones de afecto (p.36). Oscila en sus deseos: piensa en la escuela cuando está en la casa y en la casa cuando está en la escuela.

Sofía: es la amiga de Elfie. Ella la considera sabia, “no da muchas respuestas, pero puede hacer preguntas maravillosas”⁵⁹, la hace pensar, es comprensiva, bella, de pelo negro largo y ojos color violeta. Asimismo, y como eco de su belleza (a la luz de Elfie), lo que hace también es bello, como las preguntas que formula. Elfie no encuentra la palabra para definir el modo en que ella es. Le gustan sus preguntas, las que le permiten hacer relaciones y ensanchar sus puntos de vista.

Daniel/Seth: uno de los compañeros de Elfie, es quien más la hace sentir incómoda en el colegio, se burla de ella; desde la perspectiva de Elfie piensa que sabe mucho y no es así. En este sentido es opuesto al saber sabio de Sofía, es sólo el saber como inteligencia y

⁵⁹ Elfie, *Op. Cit.*, Pág. 5

astucia. Es juguetón, tiene una autoestima alta, a ratos sorprendente, incluso seductor. Piensa que sabe mucho y no es así. Los silencios de Elphie los interpreta como carencia de ser, como que no hablar fuera un hecho que le restara realidad. Es impertinente y atrevido, un tanto agresivo y desatinado. Para Elphie es un niño “rata”.

Diana: es una de las compañeras de Elfie que “tiene respuestas para todo”, es inteligente, lista, pero como se presenta como un personaje más normado es también una de las niñas más “adultizadas” en su caracterización.

Cinthia/Cindy: juguetona, burlona. Atolondrada.

Enrique/Henry: es uno de los compañeros más espontáneo, juguetón. No esconde su ser niño, por eso en la hora del descanso dormita con el dedo en la boca. Es algo dependiente y demandante.

Linda: una de las compañeras de curso que proyecta la decisión que debe tomar Elfie, ella se va de la escuela durante el transcurso de la historia. Así este personaje que se pone en ausencia hace pensar a Elfie en lo que ocurriría si ella se fuera de la escuela.

Señora Velasco/Señorita Tripp: profesora justa casi siempre, democrática, protectora, facilitadora, “mamá ganso” en la representación que hacen para la televisión. A ratos, sin embargo, es descuidada en dar las claves para una mejor interpretación de sus propuestas, como al asignar a Elfie el rol de puerta en la obra de teatro, generando en ella mayor sensación de poca importancia; y se advierte desconsideración, cuando luego le argumenta que es una ‘puerta especial’ que cumple un rol protagónico en la obra.

Señor Mena/Señor Sprocket: es el director de la escuela, formal en su manera de vestir (traje corbata, zapatos), representa poder y autoridad ante los/as niños/as. Alto, “es alto porque su cabeza está lejos de sus pies”, dice Elfie. Crea expectativas en los estudiantes. Genera situaciones de competitividad dando margen para la expresión de vanidad en algunos/as niños/as. Es cuidadoso con su apariencia. Lo he calificado de Sr. Sorpresa;

siempre trae algo nuevo, pero no lo devela por completo. Juega al dar de a poco o al dar y quitar. Es como una figura fantástica (“duende”), vestido llamativamente y que trae algo que siempre sorprenderá, no obstante, con condiciones. Me recuerda a los personajes de los cuentos infantiles que son presentados con alguna característica moralizante, mediante el castigo o la recompensa.

Mamá de Elfie: es una figura protectora, afectuosa, cariñosa. Probablemente comprensiva desde su ser acogedor sin mayores preguntas acerca de los ánimos de Elfie.

Papá de Elfie: representa también una figura protectora, trabajador, a veces juguetón. Es quien se ocupa de darle a Elfie la claridad de que su situación de incomodidad con la escuela tiene salidas, otras posibles soluciones. La lleva a visitar un nuevo colegio, le muestra que puede haber más posibilidades para ella, pero le deja la decisión a ella.

Carolina/Kathy: niña de 6° grado, hermana, acogedora de las inquietudes de Elfie, pero impaciente a la vez, irónica, rasgo que comparten ambos hermanos mayores. Sin embargo, cuando el papá lleva a Elfie a visitar un nuevo colegio, ella la acompaña.

Chucho/Chuck: asiste a la preparatoria, joven, rupturista con las normas sociales (no se cambia la ropa), burlón, se ríe sistemáticamente de Elfie y Carolina, observador, juguetón e irónico. El problema del cambio o no de colegio de su hermana menor lo enfrenta con lejanía, lo que se expresa como: “¿poniendo tu vida en orden, Elfie?”⁶⁰

INTERACCIÓN NIÑAS/OS – ADULTAS/OS

En esta novela Lipman parece estar relevando diferencias entre los modos de ser de los niños/as, diferencias que los constituyen como tales, y muestra la significancia de la alteridad en lo que se refiere a la constitución de la propia subjetividad. Aquí las cualidades

⁶⁰ *Ibíd.*, Pág. 60

que a ratos representan niños y niñas son dicotómicas, pero no fijas, lo que va configurando la idea de una infancia concebida más plásticamente.

En la convivencia entre los/as niños/as del curso está instalado el tema del “crecer”, probablemente por la proximidad del ingreso a la escolaridad más formal; sin embargo, Elfie señala que a ella le gusta su edad, cualquiera que ésta sea, quiere disfrutarla, conocerla y no quiere crecer tan a prisa, como lo expresa cuando señala “no quiero hacerme mayor hasta que no haya pensado en todo lo que me está sucediendo”⁶¹.

Los/as profesores quedan representados/as como facilitadores, personas que incitan a la reflexión, inquisitivos, centrados más en preguntas que en respuestas, comprometidos con la comunidad de indagación.

La familia de Elfie, su padre y madre, aparecen preocupados del rendimiento y adaptación de Elfie a la escuela, evidenciado el rol de cuidadores y protectores de las condiciones favorables para el desarrollo de sus hijos/as.

El otro personaje adulto que aparece en la historia es el director de televisión, quien es descrito como el señor de la TV que “tenía una barba tan grande, que no pude ver lo que estaba diciendo. Era realmente simpático, pero usaba tal cantidad de palabras raras que no fuimos capaces de entenderlo. Como: *improvisar*. “¿Qué demonios significa eso?”⁶², según Elfie.

En general, el modo en que niños y niñas se relacionan con el mundo adulto está contextualizado por los ambientes, familiares o educativos. En el primero encontramos formas espontáneas, irreflexivas, desorganizadas o impulsivas, mientras que, en el segundo, organizadas, lógicas, como el contexto de diálogo filosófico de la escuela donde los/as niños/as son emplazados a pensar de manera ordenada.

En un recuadro mostramos la cantidad de personajes, clasificados en niños, niñas, mujeres, hombres:

Niñas	Niños	Mujeres	Hombres	Otros
Elfie	Chucho/Chuck	Mamá de Elfie	Papá de Elfie	Señor

⁶¹ *Ibíd.*, Pág. 7

⁶² *Ibíd.*, Pág. 69

				Nico/Señor Blurp
Carolina/Kathy (hermana de Elfie)	Daniel/Seth	Señorita Velasco/Señorita Tripp	Señor Mena/Señor Sprocket	
Sofía	Bruce		Miguel/Mike	
Diana	Esteban/Steve			
Linda	John			
Cinthia/Cindy	Ricardo			
Paquita	Enrique/Henry			
Valerie	Tomás			
8	8	2	3	1

RELACIÓN CON EL ENTORNO

La novela presenta fundamentalmente dos ambientes o entornos en que transcurre la vida de la protagonista, su familia y la escuela. La idea de entorno está expuesta en algunos pasajes de la novela como límite, por ejemplo, cuando Elfie está ayudando a su papá a pintar, primero montando a caballo sobre su espalda mientras él pinta, y luego intenta pintar directamente: “giro el rodillo en la cubeta. Intento pintar la pared, la pintura gotea encima de mi papá. ¡Elfie...! – dice”. Vuelvo a poner el rodillo en la cubeta”⁶³.

En el espacio de la escuela se percibe una infancia diversa que comparte algunos elementos comunes como el juego, la pregunta, el asombro, el deseo de aprender, la espontaneidad. En la convivencia escolar los/as niños/as presentan pensamientos anclados en la experiencia cotidiana. En el relato la infancia se muestra como es y no como “debe ser”.

Los adultos, en cambio, son presentados en la escuela desde un ‘ser modelos’, ellos/as (la profesora y el director) son representantes, en distintos estilos, del “facilitador”

⁶³ *Ibíd.*, Pág. 19

que Lipman propone, por lo que sus comportamientos y actitudes son más descritos desde el “deber ser” que del ser real de ellos/as mismos/as.

El ambiente o entorno familiar es presentado en su complejidad más real y menos idealizado, en cambio. La familia es un espacio de protección, pero también de hostilidad, sobre todo en las relaciones directas entre hermanos, aunque a veces por la exigencia de tomas de decisiones que los padres tienen sobre sus hijos.

Aparece, no obstante, un entorno muy distinto, de manera muy circunstancial en la historia, que es la visita a un estudio de televisión. Allí los/as niños/as del curso que han ganado los concursos hechos por el director, se encuentran con Miguel (Mike), un señor con audífonos que les dice: “¡lo que quiero es que habléis con *frescura!*”⁶⁴, lo que lleva a Elfie a pensar cuán distinta es la relación y lo que se les pide o espera de ellos/as como forma de comportarse, “en el colegio y en casa siempre nos dicen, ¡no seas fresca! ¡Pero aquí es justo lo que *quieren* que seamos!”⁶⁵

TEMAS Y TIPOS DE PREGUNTAS

Uno de los grandes temas en los que ronda la novela es la experiencia de sí misma de la protagonista, y como es tímida, su expresión más que hablada está narrada en la autorreflexión y el discurrir de sus pensamientos, pero ella se da cuenta que sus pensamientos están en desorden, tiene como un flujo o torrente de pensamientos que a ratos la mantiene en una tensión entre el pensar y el decir, “cada vez que alguien me hace una pregunta, yo no sé la respuesta. Es como si mi cabeza estuviera llena de copos de avena”. Está así presente siempre un anhelo por ordenar los pensamientos, “Oh, ¡yo no sé lo que quiero! ¿Quiero tener pensamientos claros, o quiero tener pensamientos que estén *claramente relacionados* unos con otros?”⁶⁶

Están también presentes distintos tipos de imaginación, imaginación asociada al pensamiento especulativo, como cuando Elfie se pregunta qué hay afuera de la escuela o de la ciudad. La imaginación como refugio, como mecanismo de autoprotección, de defensa,

⁶⁴ *Ibíd.*, Pág.69

⁶⁵ *Ibíd.*

⁶⁶ *Ibíd.*, Pág. 9

evasión o compensación, es aquí cuando aparece la presencia del amigo imaginario que Elfie crea (dando fuerza a la alusión mágica de su nombre): “Subo corriendo hacia mi habitación y me tiro sobre la cama escondiendo la cabeza bajo la almohada. Un rato después pienso en mi conejo. Mi conejo imaginario. Se llama señor Blurp. Es negro con los ojos azules y tiene las orejas largas y la cola pequeña. Pienso en lo suaves que son sus orejas. Pienso en lo mucho que le gusta que le dé lechuga. Lechuga imaginaria. ¡Vaya, ya me siento mejor!”⁶⁷

De otra manera aparece el pensar imaginativo expresado en los sueños, como instancias equiparadas, pero desde la particular visión de la protagonista, ya largamente descrita desde su inseguridad, como cuando considera que no tiene sueños elegantes, “simplemente pienso cuando estoy dormida, acerca de las mismas cosas que pienso cuando estoy despierta”. Los tipos de sueños presentan entretención, fantasía, como el sueño de burbujas, sueños afectivos, como cuando sueña con Sofía, su amiga.

Además, como se ha descrito, una de las finalidades de la novela es despertar el ejercicio del pensamiento ordenado para niños y niñas del jardín de infantes, por ello los personajes de la historia se dedican mediante ejercicios en clases a realizar comparaciones, de parecidos abiertos, parecidos cerrados, metáforas y analogías, realizar distinciones entre las cosas, determinando lo que son y no son; así como a establecer conexiones entre distintos elementos, a plantear preguntas y a narrar historias.

Dentro del carácter indagativo que presenta Elfie, uno de los temas que aborda reflexivamente y que captura su interés es la relación con el cuerpo, *yo estoy interesada en mi cuerpo y quiero saber cómo funciona*, señala cuando conversa con Sofía, su amiga. Y en otro momento reflexiona a partir de una experiencia de semiconciencia, “la noche pasada me desperté a mitad de la noche y me dije a mí misma: “Elfie, ¿estás dormida?” Me toqué los ojos y estaban abiertos, así que me dije: “no, no estoy dormida”. Pero podría estar equivocada, tal vez una persona puede dormir con los ojos abiertos”⁶⁸. Pero como veremos, no sólo su cuerpo, sino en general el cuerpo, le llama la atención: los colores (ojos de colores de su amiga Sofía y de su conejo imaginario), cómo visten el cuerpo (caso del director, de su hermano), de los flujos del mismo, como se evidencia en la observación de

⁶⁷ *Ibíd.*, Pág. 15

⁶⁸ *Ibíd.*, Pág. 6

Elfie sobre el ruido de la nariz de Linda, cuando se frota la nariz con la mano, mientras intenta hablar en clases.

Otro tema que aparece, como se ha señalado, es el miedo asociado con la timidez de Elfie y con su única certeza: “yo no sé nada”, lo que para ella es su terrible secreto. Saber/ignorancia, que evoluciona hasta comprender que más que tener respuestas claras hay que saber hacer las “preguntas correctas”. Detrás de esta timidez, y el silencio que provoca la mayor parte del tiempo, podemos encontrar también la dificultad de poner en palabras ideas, sentimientos, por ejemplo, el amor hacia Sofía que no logra definir: “de todos modos lo que sea acerca de Sofía que es tan diferente, es lo que me hace sentir hacia ella de modo diferente a como siento hacia todos los demás.”; así como cuando intenta determinar con una cualidad lo que ella es: “La palabra que definía a Sofía sería, ¿cuál era? ¿Lista? No. ¿Inteligente? Tampoco. ¿Cuál era?”

La vitalidad del pensamiento infantil expresado en esta historia, nos lleva a dejar aquí la muestra de algunas de las preguntas que son parte de las conversaciones entre niños y niñas del curso, o de la misma protagonista en su autorreflexión, ¿estoy pensando?, ¿hay un cielo o muchos?, ¿puede el tiempo correr hacia atrás?, ¿por qué te habrían de querer?, ¿qué es lo que hay fuera de todo?, ¿qué hay detrás del cielo?, ¿si la vida no pudieras examinarla, valdría la pena vivirla?

OTRAS APRECIACIONES RELEVANTES AL ANÁLISIS

Para la protagonista de esta novela la experiencia de sí misma que parece transitar en una suerte de vacío de verdad, de conocimiento, de certezas, de palabras, la hace cercana al silencio. De este modo, al compararla con otro de los personajes de las novelas de Lipman sería, como lo es Pablito (Brian versión española y argentina), el segundo personaje de Lipman que opta por el silencio, ante los demás, y ante la inseguridad que les genera la experiencia escolar y las relaciones sociales allí vividas, y ante la visión crítica sobre el sentido del conocimiento, el silencio de los niños y las niñas es un gesto y una representación de la voluntad de los mismos por ser comprendidos y considerados en sus características singulares.

Áreas de la Filosofía:

En esta historia se presentan varios pasajes en los que se hace una clara evocación a filósofos reconocidos en la historia del pensamiento, como son Sócrates, “De veras, ¡yo no sé nada! Excepto eso, por supuesto, esa es la única cosa que sé. La única cosa”; Descartes, cuando su compañero Daniel comenta “Elfie casi nunca habla. ¡Tal vez no es real!” Y entonces Elfie se dice a sí misma: “¡Tonta! Si te preguntas, ¡entonces, debes estar pensando! Y si estás pensando, entonces no importa lo que diga Daniel. Tú eres real”. Así como la evocación a Newton cuando Elfie se pregunta ¿Por qué las hojas caen hacia abajo?

Como vemos, por los autores y las preguntas o comentarios realizados por la protagonista, podemos determinar que el área filosófica primordial que se presenta en la novela es la epistemología, cercanamente acompañada de la lógica ejercitada en clases por el grupo de compañeros del curso de Elfie.

Perspectiva de género:

Desde esta perspectiva, encontramos que la novela presenta personajes que reproducen roles de género, el papá pintando la casa, la mamá en la cocina, cociendo el botón del suéter. Así, tanto la familia como la escuela determinan las relaciones desde los estereotipos más clásicos de género y de edades, los adultos (padres y profesores) trabajan en las cosas que les corresponden. Los hijos y niños/as estudian, juegan.

La protagonista, Elfie “quiere ser tratada como persona”, lo que podríamos leer como juicio reivindicatorio, más allá de la concepción etérea de niña, pero que también permitiría hacer una segunda lectura de cierta victimización del personaje que aparece en general muy pasivo desde la perspectiva de género, cuando permite ser burlada, casi acostumbrándose a ello, por su hermano mayor y su compañero Daniel (Seth).

Por otro lado, encontramos una comparación algo más crítica de los estereotipos en la caracterización de dos expresiones de la masculinidad, la del director del colegio, quien es un hombre que cuida la apariencia, su propia apariencia, se preocupa de ella, lo que se evidencia en que va cambiando de traje, siempre combinado sus tenidas y siendo llamativo, todo el tiempo. En cambio, y de manera antagónica, aparece la figura de Chucho/Chuck, el

hermano mayor que no se cambia de ropa nunca y no cuida sus apariencias, lo que puede leerse como la despreocupación de la juventud o simplemente otro modo de ser.

NOUS⁶⁹

RESEÑA⁷⁰

La novela trata de la historia de Brian (antiguo compañero de Pixie, llamado Pablito en la traducción chilena de la novela Pixy) con Nous⁷¹, una jirafa bebé a la que enseña a hablar y producto de esa capacidad la jirafa queda expuesta ante su comunidad como “disidente”.

La jirafa es refugiada en casa de Pixie, asiste a la escuela, y en clases de filosofía (hechas por la madre de Pixie) comienza a ser auxiliada en la reflexión moral, pues debe tomar una decisión respecto de cómo convivir con su comunidad de jirafas (en el zoo).

Lipman dentro de la novela presenta problemáticamente la clasificación de Nous, ¿es humano o jirafa? El dominio del pensamiento y el uso del lenguaje entran aquí como elementos y factores centrales para esa definición. Pero, probablemente lo que más llama la atención y hace difusos los bordes conceptuales clasificatorios, es el que ella, Nous, esté enfrentada a un dilema moral y requiera de una reflexión filosófica comunitaria para resolverlo. Otro aspecto derivado de la relación entre el mundo humano y Nous es si ¿es posible adoptar a Nous? Hacerla parte de la comunidad humana. El desafío de la vida común y social.

Lo anterior, se muestra mediante la expectación social de ‘lo curioso’ del ‘caso’ Nous, la casa de Pixie se mantiene habitualmente asistida por curiosos en la calle y Pixie reflexiona: “ahora me doy cuenta de lo que debe ser vivir en un zoo”.

⁶⁹ Novela consultada: Nous. Ed. De La Torre. Madrid. 2004

⁷⁰ Esta novela fue analizada y preparada por Isolda Núñez C.

⁷¹ Del griego que originariamente se refería a la capacidad de aprehender de manera inmediata lo verdadero, mediante una visión intelectual, diferente, por tanto, de la mera visión sensorial. Procede del infinitivo *noein*: visión pensante, pensamiento directo, captación directa mediante el pensamiento. La realización de esta actividad de aprehensión directa es la noesis. En general, *nous* suele traducirse por intelecto, pensamiento o espíritu) Esta noción presenta una cierta ambigüedad, ya que tanto puede entenderse como designación de la capacidad o facultad del pensamiento o como designación de una entidad pensante. En este último sentido aparece en Anaxágoras para quien el *nous* es un principio eterno e infinito que ordena el caos para convertirlo en cosmos, o sea, es un principio ordenador y legislador del universo (loado por Aristóteles como primera formulación de un principio de orden). De esta manera, adquiere connotaciones de divinidad. (Diccionario de filosofía en CD-ROM. Copyright © 1996-99. Empresa Editorial Herder S.A., Barcelona.)

Ante la decisión vital que debe tomar Nous, la clase de Filosofía, que supuestamente le permitiría ayudar a pensar el modo correcto para decidir, se torna una actividad que va “muy despacio” (dura una *eternidad*).

En el cap. VII se plantea con evidencia que hay dos formas de tratar lo moral en la escuela, la señorita. Merle representa la “instrucción moral” y la madre de Pixie la “investigación moral”. La primera es producto del estudio y la práctica, la segunda es fruto de la discusión y las preguntas. Inmediatamente se presenta un diálogo entre Nous y Brian: Brian declara que cuando adulto será profesor, para poder ayudar a voces que han sido acalladas, igual que la de él. Leemos aquí la mayor crítica abierta de Lipman a la escuela dentro de las novelas del programa.

El razonamiento es considerado en su carácter moral cuando se está en la condición de libertad para iniciar acciones con supuestos diferentes, y no sólo porque el contenido de lo que se razona tenga que ver con lo bueno o malo, correcto o incorrecto (por ejemplo, pongamos el caso de robar un banco: si la acción se considerada correcta (o incorrecta) desde el inicio, las consecuencias y conclusiones lógicas que podemos derivar serán muy distintas).

Lipman va manteniendo la oposición de enfoques y métodos para abordar la problemática moral, mediante representación de dos *modelos* de mujeres (la profesora y la madre de Pixie). Sin embargo, Pixie, no queda convencida que alguna de ellas finalmente pueda ayudar a Nous sirviéndole de referente para resolver su problema, por eso se pregunta: “¿En realidad hemos demostrado a Nous que debería aceptar nuestros valores?”

Luego del secuestro a Nous y del rescate por Pixie y Brian, se realiza en casa de Pixie una reunión con todo el grupo curso, organizada por Brian, donde Nous explica que la decisión moral que tenía que tomar era: ¿quién soy yo y cómo voy a vivir?

Explica que revisa: emociones, virtudes y vicios, carácter, intenciones, razonamiento, imaginación, alternativas, consecuencias, juicio, ideales, valores y el “conócete a ti mismo”, que dicho en palabras de Pixie se expresa como: no te engañes a ti mismo”. Luego determina que vuelve a su comunidad de jirafas, pues tiene algunas obligaciones para con ellas. Así, Nous decide que será profesora de la comunidad de jirafas, en particular de filosofía. Es importante resaltar aquí como Nous y Brian parecen espejear

el ideal de educación del autor. Ambos personajes, heridos por la comunidad redimen en la proyección social de su trabajo, es decir, mediante el ejercicio de la práctica pedagógica, los sinsentidos, las frustraciones y el déficit experimentados en su propia vida escolar-social.

Finalmente, sin hacer explicación del concepto, se presenta la experiencia de Nous como la visita de “la más entrañable de las personas, humana o no”, lo que no deja de ser totalmente interesante, pues detrás de esto estaría el autor discutiendo el concepto de persona.

Esta novela es la última escrita por Lipman, ocupando el cuarto lugar entre ocho novelas, destinado a niños/as entre 8 y 12 años. Por tanto, estaría ubicada entre Pixie y Ari, luego de lo cual vendría Elisa, la novela de ética el programa inicial. Ante esto nos queda la pregunta, ¿por qué refuerza Lipman una novela de ética antes que la aparición de Elisa? ¿Y utilizando para la representación del conflicto moral a un animal que habla?

CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES

A continuación, se nombrarán y describirán los principales personajes de la novela:

Nous: Dentro de la novela se señala que como nombre es un tipo de inteligencia, como verbo es algo parecido a “contemplar una revelación”. Es una jirafa bebé a la que Brian descubre en el paseo al zoológico que realiza el curso en la novela Pixie. Luego, en esta historia se cuenta cómo se produce una conexión entre ellos. Brian le enseña a hablar, usándola como su confidente, y generando así una diferencia y conflicto para Nous a partir de esa capacidad. Todas las jirafas se llaman Nous, pues son una sola mente, cada una de ellas sabe y piensa lo que piensan las demás.

Nous recorre a los humanos para poder enfrentar y resolver cómo vivir con las demás jirafas o saber si debe seguir viviendo con ellas.

Brian: Es Pablo en la traducción chilena de Pixie. Mantiene su distancia con la convivencia humana. Siente que nunca ha sido bien comprendido, ni escuchado. En esta historia habla y

hace hablar a una jirafa, pero cuando debe responsabilizarse por lo que hizo le pide ayuda a Pixie, pues él no tiene los medios (confianza en la familia propia) para acoger a Nous.

Brian representa la necesidad de darle relevancia a los juicios, al pensar antes de decidir actuar. El uso del lenguaje y del habla se torna, mediante él, en algo relevante que debe cuidarse. Es tímido, pero claro en lo que quiere. En esta ocasión representa el sentido de ser profesor: como una elección determinada por hacer aparecer la justicia en la escuela, en el sentido de poder darle espacio y considerar a los que habitualmente son acallados (silenciados).

Pixie: Cuentacuentos. Sigue representando el pensamiento originario, el impulso al pensar más que la sistematicidad del mismo. Por ello, su lugar es el cuento, el lenguaje analógico, el como si fuera.... Desde donde las nociones no son claras, pero sí de gran intensidad. Pixie reflexiona siempre mediada con otros/as. Su pensamiento es comunitario cuando debe tomar formalidad para expresarse, ya sea por el contraste con lo que piensan otros/as o por ayuda catalizada por los juicios que otros/as tienen.

Mamá de Pixie: Profesora de filosofía en la escuela y curso de Pixie, representa la reivindicación del espacio de filosofía en los colegios defendido institucionalmente desde su participación en los Consejos escolares que ofrecen alternativas y análisis críticos a los directivos de las escuelas. Como madre es quien pondera al interior de la familia, y busca mediar entre las necesidades más prácticas de las experiencias familiares y las excentricidades de ésta. Representa, desde la filosofía, una aproximación más abierta y reflexiva a la problemática moral que enfrenta Nous, la jirafa protagonista, permitiendo el desarrollo de una moral autónoma que se construye al amparo de una investigación moral.

Isabel: Es *la* amiga de Pixie, ha sido su confidente y quien la comprende intuitivamente, a pesar de ser ambas dos niñas muy distintas. Isabel es moderada, templada, amable. Logra expresar sus sentimientos hacia las personas, y también resiente el maltrato que a veces recibe de sus compañeros de curso. Isabel representa el crecimiento y la ‘madurez’ a la que Pixie no arriba con facilidad, en esta novela Isabel se enamora, lo que Pixie entiende como una ‘traición’.

Papá de Pixie: Se relaciona desde el lenguaje irónico con Pixie, se desafían a presentar situaciones algo absurdas de las cuales, extraer consecuencias y relaciones lógicas entre las experiencias que enfrentan. Representa para Pixie la expresión del amor incondicional, que a pesar de reconocer las dificultades o desafíos de los acontecimientos que vivirán, está dispuesto a acompañar a Pixie en sus aventuras. Casi la representación del modo infantil de ser adulto.

Señorita Merle: Representa el ser profesora como quien cría, acompaña y modela desde la calidad de persona que se es, sin que ello exija un dominio de conocimiento o la capacidad de potenciar o no el pensamiento. Respecto de la problemática moral que Nous enfrenta la profesora ofrece un curso de instrucción moral, desde el aprendizaje de reglas, normas, sin discusión ni indagación, queda expuesta, mediante ella, la idea de la educación como formación, modelaje e instrucción.

En un recuadro mostramos la cantidad de personajes:

Niñas	Niños	Mujeres	Hombres	Otros
Pixie	Brian (Pablo)	Mamá Pixy	Papá Pixy	Nous
Miranda (Amanda)	Tommy	Sta. Merle		
Jenny	Neil	Tía María		
Kate	Robert			
Isabel	Rusty			
Willa Mae	Gerardo			
Chita				
7	6	3	1	1

INTERACCIÓN NIÑAS/OS – ADULTOS/AS

La infancia parece ser un lugar, a ratos, idealizado también se ofrece como referente de la posibilidad de una vida mejor, más razonable. Aún cuando hay algunos personajes infantiles que contradicen la razonabilidad, es evidente que quedan explicados a partir de situaciones contextuales de sus vidas y no por características propias de los mismos.

Niños y niñas que no han tenido la experiencia en la convivencia con el mundo social de los/as adultos, de ser estimulados en su pensar o sentir, presentan desconfianzas, temores, agresividad. Los/as otros/as que han vivido otra experiencia, habitualmente por vivir en familias más dialogantes o donde hay un personaje dispuesto al diálogo, logran desarrollar el asombro, la curiosidad, la razonabilidad, el pensamiento relacional indagativo.

RELACIÓN CON EL ENTORNO

La visión de sociedad, enfocada desde la experiencia de la protagonista (Nous), presenta la descripción, o impresión, de una comunidad egoísta (el zoológico para el placer de quienes quieren ver a los animales, no pensado a partir de la experiencia de encierro de los mismos), desconfiada (esto se puede deducir de la reacción que tienen las personas de la comunidad ante una jirafa que piensa o habla, así como la percepción que hay acerca de la familia que acoge al animal presumiendo que quisieran ‘negociar’ con eso), intolerante (en relación a la posibilidad de algo distinto como modelo de familia, incluida una jirafa, o como modelo de escolaridad con una jirafa de compañera de estudios), insegura (se roban animales, se roban casas).

En relación a la manera en que niños y niñas deambulan por la ciudad, pareciera que ahí la infancia no fuera muy advertida, como si la gente sólo concibiera a niños y niñas al interior de ciertos espacios como la escuela y las casas. El resto de las veces, los niños aparecen como personajes muy solitarios, abandonados sin vigilancia, pero también sin mayor cuidado, de los adultos, así en distintas escenas de la novela se les encuentra visitando solos (y permanentemente, como hace Brian, sus visitas al zoo) lugares de la

ciudad, perdidos o escapándose de reuniones sociales para emprender una acción ‘detectivesca’ como el rescate a Nous, la segunda vez, cuando había sido secuestrada de la casa de Pixy.

TEMAS Y TIPOS DE PREGUNTAS

Algunas de las temáticas que aparecen en esta novela van instalando la problemática moral, a partir de la oposición entre el mundo humano, y las construcciones culturales que éste ha producido, con la experiencia del mundo animal, quizás como representación del vivir natural. Entonces, en Nous la expresión de la moralidad humana será leída a partir de las relaciones sociales y culturales que la protagonista de la historia pueda vivir al interior de la escuela de Pixie y Brian. Las problemáticas rondan entorno a: mentir, lo correcto, razones para decir la verdad, cuento, derechos, justicia, amistad, los niños y el pensamiento ético, seres humanos, consecuencias, ‘bueno’ y ‘malo’, felicidad, valores, rescatar, hacer filosofía en básica, cómo hay que vivir, criterios, juicios, imaginar, lo bello, solidaridad, intenciones, razonar, educación moral, hábitos, justificación, principios morales, libertad, lenguaje, profesores, el posible entendimiento de los animales, cuidar.

OTRAS APRECIACIONES RELEVANTES AL ANÁLISIS

Áreas de la Filosofía:

Lipman cuestiona el abordaje de la educación moral de las escuelas, señalando en la introducción del manual que acompaña la novela Nous, que “el problema no está en los elementos que constituyen la moralidad de una persona, sino en una cuestión pedagógica: ¿cómo se deben enseñar las virtudes para garantizar la mejora del carácter moral de los niños? El método tradicional es a través de la instrucción didáctica apoyada en cuentos. Se espera que los niños lean, escuchen y estén de acuerdo. En efecto, se espera que hagan lo que se les dice, tanto si están de acuerdo como si no. Como resultado, el carácter que se ha formado consigue la aprobación de los demás, pero falla porque no consigue la de uno mismo” (p.15).

El problema ético se aborda relacionándolo estrechamente con la confianza en el discernimiento que pueden realizar los niños y las niñas, consiguiendo así niveles de autonomía en la reflexión y comportamientos éticos.

Visión de la escuela/educación:

El modelo de la escuela en Lipman es coherente con la visión que tiene de un ideal democrático dialógico. En esta novela más que nunca hace claramente definición de lo que es el campo filosófico como lugar en donde puede abrirse el pensamiento complejo para quienes participan de éste (la clase de filosofía de la mamá de Pixy). Y lo distingue (caracterizado en el modelo clásico de la profesora básica) del quehacer pedagógico tradicional que define, cierra y clausura el pensamiento relacional.

Se deja entrever por las descripciones y algunos comentarios de los/as niños/as de la clase que Lipman tiene una visión desesperanzadora de lo que la escuela (y la sociedad) pueden modificar.

Perspectiva de género:

Pareciera no ser relevante como elemento de la novela. Sin embargo, mediante la contraposición de personajes femeninos, como la mamá de Pixie (filósofa) y la señorita Merle (simpática instructora, pero poco reflexiva), se dejan ver ciertas caracterizaciones gruesas sobre el tema, como la oposición de modelos femeninos, una, la madre de Pixie puede relacionarse con el pensamiento, pero no es parte de la escuela ni de la manera clásica de educar (quizás por lo mismo que representa), y por otro lado, la profesora Merle es el modelo de la educadora-mujer que al interior de las instituciones escolares han feminizado la profesión, cargándola peyorativamente del simbolismo de comprensión, emotividades, casi crianza, pero sin mayor despliegue de la actividad intelectual desafiante.

Además, está presente en la novela la contraposición de los personajes que Pixie e Isabel representan (una es el modelo loco de niña y otra es la niña moderada y sensible).

En el marco de los personajes masculinos también aparecen algunas contraposiciones: Tommy como el niño rudo o de pensamiento más bruto de menor elaboración y Brian, tímido, reservado, retraído, pero el más lúcido intelectualmente.

Las novelas filosóficas de Matthew Lipman y consideraciones del autor acerca de la calidad estética literaria⁷²

Podemos rastrear la preocupación de Matthew Lipman por los problemas estéticos a partir de la presentación de su tesis doctoral, a la que le dio el título de “Problemas de investigación en arte”. Esta tesis fue posteriormente reelaborada, mientras realizaba sus estudios en la Universidad de La Sorbona en Francia, titulada y publicada como *What Happens in Art?*. Él mismo reconoce que aquí “ya se trataba de un libro diferente”⁷³. Su profesor asesor fue el profesor de estética, Etienne Souriau, quien, junto a otros, sería uno de los filósofos franceses que influiría en su pensamiento. Lipman valoraba la filosofía francesa por sus especiales cualidades y a la que describe como “llena de frescura e inquietudes en su modo de argumentación”.⁷⁴

Otra obra del autor, que da cuenta de su interés por la estética es *Contemporary Aesthetics*, extensa antología de 550 páginas constituida por fragmentos de diversos textos de pensadores como J. Dewey, M. Heidegger, J. P Sartre, G. E. Moore, M. Schapiro, entre otros; también de creadores como P. Valéry, I. Stravinsky y teóricos como Freud, G. Simmel, R. Arnheim, E.H. Gombrich.⁷⁵ En esta obra, indudablemente, habría que entrever los criterios selectivos que utiliza el autor para poder leer, de ese modo, sus propios acercamientos a determinadas perspectivas estéticas. La antología debería ser reconocida, en ese sentido, en su carácter de texto reflexivo, a partir de la voz de otros, y propositivo de perspectivas afines a la suya.

⁷² Este artículo de Olga Grau D. fue publicado en Kohan, Walter, (org.), *Devir-criança da filosofia. Infancia da educação. Infância da educação*. Bélo Horizonte: Auténtica Editora, 2010, pp. 165-175 y fue presentado en el [V Coloquio Internacional de Filosofía y Educación, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil. En Mesa sobre filosofía, arte y educación. Río de Janeiro, del 7 al 10 de septiembre 2010](#)

⁷³ Félix García Moriyón (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: Ediciones La Torre, 2002. Este libro, en su condición de homenaje a Lipman, ofrece elementos importantes para la comprensión de lo que pone en juego la propuesta lipmaniana y permite escoger algunos de esos elementos para los propios propósitos, ya sea en la forma de citas de citas de Lipman que hacen los autores de los textos compilados o de algún diálogo con algún enfoque en particular. Mi propio texto lo ofrezco como homenaje tardío.

⁷⁴ *Ibíd.*, Pág. 22.

⁷⁵ Tomo las referencias de esta obra de Irene de Puig en su artículo “La dimensión estética del proyecto FpN”, en Félix García Moriyón (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: Ediciones La Torre, 2002, Pág. 168-169.

En sus novelas y en los manuales del profesor, Lipman muestra también una preocupación por la expresión estética de las artes visuales, la música y el lenguaje literario, lo que indica una amplia y atenta consideración de los asuntos estéticos.⁷⁶ Y, por otra parte, su particular proyecto educativo de Filosofía para Niños vertido en novelas, le requería considerar algunas condiciones del ‘buen narrar’, dada su preocupación por construir sus propias obras narrativas con implicancias filosóficas. Es su propio proyecto educativo, entonces, el que le reclamará una atención especial por la expresión literaria.

Lipman exploró para su proyecto, con base en la filosofía, la expresión literaria que le permitiera elaborar sus ‘novelas filosóficas’⁷⁷ dirigidas a los niños y niñas que van a la escuela. Se proponía, a través de tales novelas producir algunos efectos particulares, a través de la figuración de personajes y de la configuración narrativa, de modo de lograr inquietar a sus destinatarios prioritarios y con-moverles con las reflexiones filosóficas subyacentes, expresadas bajo la forma de relatos. Afirma Lipman que “En contra de la idea común de que el buen pensamiento es frío y desapasionado, se diría que la gente piensa mejor cuando está conmovida, y especialmente cuando lo que la conmueve son las ideas.”⁷⁸ Parecía, asimismo, que debía lograrse una relación estrecha entre lectura, oralidad y escritura, en la que el lenguaje, en sus distintas formas vertidas en la *comunidad de indagación*, fuera capaz de expresar ideas filosóficas a propósito de un determinado asunto.⁷⁹ Oralidad y escritura, a juicio del autor, pueden ser puestas en acción a través de “experiencias movilizadoras” que conmuevan y que haga sentido pensar en ellas, dentro de las cuales Lipman podría estar considerando sus propias novelas filosóficas con el carácter de tales experiencias.

Las novelas filosóficas de Lipman no podrían estimarse como novelas de ficción en sentido estricto, en la medida que son funcionales y ceñidas a un propósito educativo sistemático que organiza la casi totalidad de las tramas narrativas, y la secuencia de las novelas, en torno al espacio institucional de la escuela. Por otra parte, podríamos decir que

⁷⁶ Sus novelas, como también sus Manuales para el profesor, dan cuenta del interés por las cuestiones estéticas referidas a las artes y las letras, junto a contenidos relativos a la lógica, la metafísica, la epistemología, la ética, la política. Lipman abordará estas cuestiones refiriendo, noveladamente, modos en que se han tratado en algunas de las aproximaciones filosóficas presentes en la historia de la filosofía.

⁷⁷ Uso esta expresión para dar cuenta de una suerte de género literario funcional a los propósitos de dar a pensar ciertos asuntos que han preocupado a los filósofos y filósofas a través del tiempo.

⁷⁸ Lipman, Matthew (con Anne Sharp), *Escribir: cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suki*. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2000, Pág.16.

⁷⁹ En el “Manual del profesor” de la novela *Pixy*, lo expresa con claridad.

tienen la pretensión de ser realistas, en la medida que refieren situaciones posibles de ocurrir en la vida real. De esa manera, el discurso narrativo se apega más a un cálculo productivo lógico que al ejercicio libre y suelto de la imaginación y las posibilidades de conmoción se ven por ello, de algún modo, limitadas.

Con sus personajes pretende producir identificaciones por parte de los niños y niñas, lectores de sus novelas, y disponerlos como modelos para agenciar comportamientos cognitivos, afectivos y conectados a la acción. Tomo una cita de Lipman que incluye Irene Puig en su texto “La dimensión estética del proyecto FpN”: “Los personajes de la novela se implican en una cooperación intelectual, ellos mismos forman una comunidad de investigación; así la historia se convierte en modelo de comportamiento para los estudiantes del aula. Realmente cada novela intenta ser ejemplar en mostrar a los protagonistas de los relatos en el momento de descubrir la naturaleza de la disciplina en la que se espere que piensen los niños en el aula”.⁸⁰ Lipman presupone las posibilidades de identificación de niños y niñas y pone su esmero en ello en la construcción de sus personajes, y lo hace, a mi parecer, bajo un supuesto mayor cual es el de la convicción de una suerte de universalidad de las inquietudes filosóficas que estarían presentes ya en la infancia.⁸¹ Su propio programa de novelas lo propone también como un modelo a seguir, invitando a realizar adaptaciones de acuerdo a los contextos socioculturales y a crear nuevos materiales que emulen su propuesta literario-filosófica de trabajo en el aula.

Lipman compone y dispone situaciones lo más cercanas a la experiencia cotidiana, en las que dominan las experiencias de escuela. Ésta es definitivamente el entorno favorito y el contexto más referido en sus creaciones literarias.⁸² La relevancia que otorga a la escuela es notoria, salvo en la novela *Kío y Gus* que ocurre en el tiempo y espacio de las vacaciones, completamente en el *afuera* de la escuela. Pero, aunque conceda a este espacio institucional tanta importancia, será crítico respecto de éste, especialmente en lo que se refiere a las modalidades de aprendizaje que se dan allí más que a su significación

⁸⁰ Irene de Puig, “La dimensión estética del proyecto FpN”, en Félix García Moriyón (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: Ediciones La Torre, 2002, Pág. 170.

⁸¹ “Tengo la misma edad que tú”, dice Pixy al empezar su relato, lo que en el Manual es desarrollado como una cierta ahistoricidad de las preocupaciones filosóficas. Las ideas no tienen un tiempo fijo y los distintos sujetos pueden pensarlas más allá de sus particulares contextos.

⁸² La familia y las relaciones de amistad serán también entornos considerados significativamente, como espacios de sociabilidad que también permiten la reflexión filosófica.

política⁸³, lo que se deja ver en algunos de sus textos teóricos y en varios episodios de sus novelas. *La Filosofía en el aula*, alude a la necesaria y urgente transformación que se debe realizar en la escuela, la que debería permitir una educación liberadora de las mejores condiciones racionales y humanas de los individuos para el logro de una sociedad democrática pensante.

El conjunto de las novelas hacen referencia a la escuela en una doble faz: en su lado negativo en tanto inhibidor de las posibilidades pensantes y expresivas de los niños y niñas, y en su faz positiva como posible facilitadora del pensamiento reflexivo y crítico y de actitudes favorables a la convivencia que implican aspectos lógicos, éticos y afectivos.⁸⁴ Podríamos decir que Lipman se sitúa con relación a la escuela en una suerte de fisura: desde un cierto sentido pragmático la considera una institución indispensable e irrenunciable en su estructura moderna (una cierta concepción ilustrada de la escuela se deja trasuntar), pero, al mismo tiempo, se propone alterar los esquemas convencionales de la transmisión del saber, introduciendo, por decir así, otro tiempo, una otra escuela inserta en la instituida en la tradición moderna. En ese sentido, Lipman preserva e intenta reformar la escuela como institución educativa. Le confiere, en su programa sistemático, un lugar privilegiado en su potencial educativo y transformador, en la medida que la educación sea filosófica y se asiente en uno de los fundamentos más caros a la filosofía desde la antigüedad, cual es el del espíritu inquisitivo, del cuestionamiento de aquello que se nos da de un modo naturalizado.

Lipman hace entrar a la filosofía en el curriculum escolar vestida literariamente, a través de todos los niveles de la educación: jardín de infantes, educación parvularia, básica y media, transformando las aulas en *comunidades de indagación* donde quienes participan

⁸³ El texto de Walter Kohan, "Lipman y la filosofía. Notas para pensar un concepto" acentúa este aspecto de una visión de la escuela "ilustrada, ahistórica, iluminista", inspirada en John Dewey. Kohan afirma que Lipman no parece percibir la dimensión de disciplinamiento de la escuela con todos sus dispositivos de control y dependencia que operan en la producción de subjetividad. Kohan propone que "uno de los sentidos principales de ejercitar la filosofía en la escuela es poner en cuestión la propia institución escolar y los dispositivos de subjetivación que la misma contiene. Si queremos transformar lo que somos, es preciso abandonar los dispositivos que nos llevan a ser lo que somos". Tomo este fragmento del texto compilado por Félix García Moriyón, ya citado (Pág.62)

⁸⁴ En *Ari, Elisa y Mark*, encontramos reflexiones de los personajes en torno a los problemas de la escuela, reflexiones en torno a quiénes deberían dirigirlas, reflexiones en torno a características de los profesores y sus diferencias con relación a ellos y a los modos de enseñar. En estas mismas novelas, y en otras también, aparecen los rasgos positivos considerados por los mismos niños y niñas en diálogos entre ellos o con sus profesores.

se hacen preguntas e intentan responderlas utilizando pensamientos y expresiones propios, argumentando aquello en lo que hay que dar razón, como es en la expresión de opiniones y puntos de vista, y horizontalizando procesos de aprendizaje, en donde el yo aprende comunicándose y escuchando a otros, en igualdad de condiciones.

La interacción entre estudiantes, las relaciones que niñas, niños y adolescentes tienen entre sí y también con sus profesores y profesoras, con el mundo adulto, la relación con el cuerpo, con los animales, con la naturaleza, con las cosas, con el pensar, con los sueños y ensueños, con las normas, con los placeres, con las emociones, con la imaginación, con la vida y la muerte, lo lógico y lo mágico, poblarán las escenas de las particulares novelas filosóficas de Lipman que tienen la característica de asemejarse y tener una cierta verosimilitud respecto de las circunstancias que se producen en la realidad. Sin embargo, se podría decir que, si bien los sucesos referidos aparecen muy cercanos a la realidad, su entonación idealizada los alejan de ésta.

No todas las novelas alcanzan la misma densidad y calidad literaria como unidades narrativas y de imaginación literaria, pero todas ellas muestran distintos momentos de logros literarios en que se produce una determinada conmoción afectiva y una apertura o lucidez intelectual, ligadas a un buen estilo. Al intentar en este texto exponer las condiciones que el mismo Lipman tiene en cuenta para atribuir una calidad literaria a un discurso textual poético o narrativo, puede producirse una suerte de reflexión especular de Lipman con sus propias novelas filosóficas.⁸⁵

Una de las fuentes posibles y más directas a las que podemos recurrir para indagar en las consideraciones estéticas de Lipman referida especialmente a la literatura, y que pueden estar influyendo de clara manera en la producción de sus novelas, es el Manual *Escribir: cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suki*. Podríamos decir que *Suki* es una novela que se inscribiría en una suerte de ‘pedagogía del escribir literatura’ y, por ende, podría estar manifestando, especialmente en el Manual referido, algunas de las mismas consideraciones que Lipman ha hecho para escribir sus propias novelas. En la intención del programa *Suki* expresada explícitamente como el *ayudar a los chicos a escribir explorando el proceso de creatividad en una novela en cuya*

⁸⁵ Sería interesante rastrear los procesos y lecturas que Lipman tuvo que recorrer para su propia creación literaria y que pudieran haber quedado explicitados en entrevistas o textos diversos.

trama y personajes pueden identificarse, el autor podría estar reflejando y refiriendo los supuestos de su propio proceso de creatividad implicado en las novelas filosóficas, identificándose con algunos personajes profesores y padres que ideó para plasmar en algunas de sus novelas su manera de concebir la educación tal como él la proponía, infundiendo a través de ellos algunos criterios estéticos para la realización de diversas prácticas creativas.

El autor, en su pedagogía de la escritura, da un lugar capital a las palabras, a la atención que hay que tener sobre ellas, a las relaciones entre palabras, las expresiones o frases, y la pregunta por el sentido se hace central, el que no sólo toca a las palabras, sino también a las conductas humanas, las personas, las cosas.⁸⁶ Podríamos decir que la construcción del personaje del señor Núñez implica su propia postura pedagógica frente al arte de enseñar a escribir con arte, escribir literariamente, y es posible derivar de allí su concepción de una escritura de calidad estética.

La postura de Lipman lleva a plantearse dos aspectos significativos: la cuestión de la forma estética en el arte de escribir y la cuestión del sentido, aspecto fundamental en el autor ya que éste concibe la relación entre filosofía y creación literaria como búsqueda de sentido. También tiene dicha relación otro modo de expresión en la común fascinación de filósofos y escritores por el lenguaje y su uso preciso.⁸⁷ Tanto la prosa como el poema tendrían, para nuestro autor, sentido y, desde esta postura, polemiza con Archibald Mac Leish quien en su poema “Arte poética” enunciara que el poema “no debe significar sino ser”.⁸⁸ El ‘sentido real del poema’, aunque su autor negara que tiene sentido, es para Lipman, “la respuesta emocional” que debería evocar el poema en el lector.⁸⁹ De ese modo, lo que dijimos anteriormente con relación a la búsqueda del autor de propiciar ciertos efectos emocionales en el lector o lectora o quien escucha el relato que él construye, encuentra aquí una relación con el sentido. No se trataría sólo del poema sino de la escritura filosófica en su forma de narración o relato con carácter literario. Dejemos por ahora

⁸⁶ Lipman, Matthew (con Anne Sharp), *Escribir: cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suki*. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2000, Pág. 59

⁸⁷ “Tanto el filósofo como el escritor están fascinados con el lenguaje y preocupados por su uso preciso. Ambos pueden ocuparse de las mismas cuestiones. (...) Los niños que estudian filosofía pueden estar mejor preparados para escribir que los que no lo hacen”. *Ibíd.*, Pág. 12

⁸⁸ *Ibíd.*, Pág. 442

⁸⁹ *Ibíd.*, Pág. 449

enunciada una relación: emoción y sentido, afectividad y sentido, que podría ser trabajada con más detención en otra oportunidad.

Un aspecto que debería tomarse en cuenta al momento de establecer las condiciones del escribir literariamente, es el hecho de que Lipman señala, como una de las condiciones de tal escritura, el tener (y reconocer) “algo que valga la pena decir”⁹⁰, condición que, en su ausencia, o más bien en la suposición de esta ausencia, determinaría el conflicto de una cierta paralización de expresión literaria⁹¹. De ese modo, quedará articulada una relación estrecha entre experiencia y escritura y, al mismo tiempo, la relación entre situación vivida y apropiación de esa situación que llega a constituirse como experiencia a través del lenguaje. En ese sentido, la apropiación y reapropiación de lo vivido es lo que constituye la experiencia, es aquello que pasa por el lenguaje, algo que es vivido y es nombrado por uno mismo. Nuestro autor afirma que “nadie puede ser un ser humano en este mundo y no tener experiencias que valga la pena contar”⁹² y si eres persona, tienes una historia.⁹³ A su juicio, el profesor tiene como deber que el estudiante se haga consciente de que tiene experiencias para contar, experiencias que dan cuenta de la totalidad de una situación vivida, de su significado; es éste, en definitiva, el que integra los distintos elementos de la experiencia que pueden ser de suyo heterogéneos, y “*Cuando estas variaciones se combinan para dar una sensación completa, la experiencia es ‘estética’*. Ser consciente de esas sensaciones es tener percepción estética.”⁹⁴ De ese modo, podríamos concluir que, si un o una estudiante no escribe, es responsabilidad de quienes, cercanos, no le han ofrecido las condiciones para hacerlo. Si existe la imposibilidad de escribir, por miedo o por inhibición frente a lo excelso de la escritura de algunos que la escuela pone como modelos, cabría pensar en ejercicios de

⁹⁰ *Ibíd.*, Pág.55

⁹¹ Conflicto que queda exhibido en el personaje Ari, en la novela *Suki*, quien se frustra, al no poder escribir un poema.

⁹² *Ibíd.*, pp.62-63. También hay que tomar en cuenta otra afirmación de Lipman refiriéndose al pensamiento de orden superior y al “diálogo” entre pensamiento crítico y creativo: “La textura de este diálogo está hilada con un telar lógico y analítico que trenza una trama intuitiva e imaginativa. (...) de forma que la voz de la razón hace emerger la voz de la intuición, y así sucesivamente. (...) Esperar que surja el diálogo exclusivamente de lo crítico o exclusivamente de lo creativo es como pretender aplaudir con una sola mano”. En: Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones La Torre, 1997. Citado por Angélica Sático, en su texto ¿Crear? Un artículo para dialogar, en Félix García Moriyón (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: Ediciones La Torre, 2002.

⁹³ Lipman, Matthew (con Anne Sharp), *Escribir: cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suki*. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2000, Pág. 61

⁹⁴ *Ibíd.*, Pág. 192

escritura para superar la parálisis o el miedo a escribir.⁹⁵ Cuando un estudiante dice “No sé escribir” puede significar la parálisis o una llamada de auxilio.⁹⁶

Lipman discute la idea habitual de que el escritor es una persona que nació con un “don especial” y que puede producir una obra cuando lo desee, dado que “Con mucha frecuencia el escritor no toma la iniciativa sino más bien responde a las circunstancias que se le han impuesto y lo han obligado a producir algo”.⁹⁷ Hechos de la vida cotidiana pueden ser motivo inicial de la construcción ficticia de una narración y ser ellos los que propicien el “lanzamiento” de la escritura. De ese modo, lo corriente es susceptible de traducirse en una historia atractiva que provoque un sentido, el que logra alcanzar también la condición de sentido estético.

El acto de escribir requiere de un lanzarse a decir a partir de algo que puede presentarse en un momento como inocuo, pero que luego adquiere sentido. Para Lipman es central el asunto del sentido, y es la “apropiación” lo que da lugar al sentido. La apropiación de una palabra y la apropiación de lo vivido. El decir, entendido bajo la forma de la conversación y el diálogo filosófico, dará una impronta particular a la propuesta pedagógica de Lipman en el aprendizaje de la escritura. Ya en el Manual de Pixy encontrábamos la relación estrecha entre lectura, conversación y escritura y la necesidad del flujo en direcciones varias de estas acciones con significado. Aquí en el Manual de Suki encontramos las siguientes afirmaciones, muy productivas para entender un aspecto crucial del propio propósito de Lipman en su escritura de novelas filosóficas: “La meta del programa Suki es hacer posible una transición fluida de la lectura a la conversación y de la conversación a la escritura. El programa se propone ayudar a los chicos a escribir explorando el proceso de creatividad en una novela con cuya trama y personajes puedan identificarse”. Y ello permitiría la utilización de conceptos filosóficos por parte de niños y niñas y la motivación a escribir “como extensión del deseo de participar en las discusiones de aula”⁹⁸. Afirma el autor que muchas veces no podemos escribir lo que queremos “hasta que hemos tenido la oportunidad de charlarlo con alguien”⁹⁹.

⁹⁵ *Ibíd.*, Pág. 81

⁹⁶ *Ibíd.*, Pág. 80

⁹⁷ *Ibíd.*, Págs. 69-70

⁹⁸ *Ibíd.*, Pág. 13

⁹⁹ *Ibíd.*, Pág. 81

Lipman está en el empeño de rescatar la creatividad que se exprese en escritura, entendida como “pensamiento independiente”. Las condiciones formales de la expresión inhibirían en la escuela la expresión propia, incluso la alegría y despreocupación (a nivel de cuarto año, afirma, se verían menos “ojos brillantes”, “caras alegres” y una “postura despreocupada”).¹⁰⁰ Si Lipman se propone abordar el problema de la escritura es desde una crítica al sistema educativo que debilita los impulsos poéticos y los elementos más imaginativos de la composición poética ya en la educación básica. Pareciera que se conflictuaran en la escuela dos tipos de poderes: los poderes lógicos y los poderes poéticos, la consistencia y coherencia de las formas con el vuelo imaginativo. Lipman cree necesario intervenir antes de que los poderes poéticos “hayan sido definitivamente sepultados”¹⁰¹, intentando conciliar las dimensiones lógicas y poéticas como necesarias dimensiones educativas.

Habría que tener en cuenta la percepción de la poesía por parte del autor como profundidad del pensamiento, como relación del pensamiento con significados profundos, lo que la acercaría a la filosofía, indudablemente, y podría uno interrogar, a partir de esto, si es posible que la filosofía, aun en su pretensión de verdad, no opere también, a ratos, una escritura de carácter poético y, si la poesía puede ocuparse “de un tema tan amplio, abstracto y filosófico como la verdad”.¹⁰² Son muchos los ejemplos, y Lipman da algunos de ellos, en que las reflexiones expresadas en el espacio literario, abren cauce a las meditaciones filosóficas.

Para Lipman, aunque las fronteras entre prosa y poesía no son tan nítidas, habría una diferencia apreciable entre escribir prosa y escribir poesía, diferencia que tiene como uno de sus aspectos el que la prosa no puede usar los “mecanismos placenteros” de la poesía, en tanto el poeta hace mayor uso del lenguaje figurativo, la simbolización, la imagen¹⁰³ y también de las ambigüedades del lenguaje que le dan mayor riqueza y significación en distintos niveles. Si bien ve en la poesía una escritura donde no es posible hacer sugerencias tan específicas para el arte de escribirla, en la prosa existe la posibilidad de hacerlo. Prosa y poesía son “disposiciones de palabras” cuya creación implicaría reglas

¹⁰⁰ *Ibíd.*, Pág. 14

¹⁰¹ *Ibíd.*

¹⁰² *Ibíd.*, Pág. 85

¹⁰³ *Ibíd.*, Pág. 72

diferentes. Para la prosa da ocho recomendaciones como “buenas tácticas para enfocar un área de escritura” y estas recomendaciones las encuentra “lógicas”, como “condiciones lógicas para una escritura eficaz”¹⁰⁴ que habría que tener en cuenta como habilidades para el arte de escribir. Ellas se refieren al aspecto sustantivo de la escritura y no sólo formal, “pasos para que el juicio inicial tenga carácter no sólo formal sino sustantivo” y sea una “plataforma de lanzamiento” para iniciar los esfuerzos de la escritura.¹⁰⁵

Si ponemos atención a estas operaciones al escribir un texto, relacionadas con el describir, definir, narrar, clasificar, dividir, comparar y contrastar, citar ejemplos y explicar, y que no podríamos entenderlas secuencialmente, sino como operaciones que cobran un dinamismo relacional propio en el texto, estaríamos frente a recomendaciones para escribir un texto en prosa, en el que imperaría una logicidad. Por lo demás, Lipman afirma que escribir exige pensar, donde se debe deliberar, planear, inferir consecuencias posibles, hacer supuestos, probar alternativas y realizar otras actividades mentales que tienen que estar cuidadosamente coordinadas. “En gran medida, los criterios para una buena escritura son los mismos que para el pensamiento lógico”, y, por tanto, se podría decir que escribir bien es pensar bien.¹⁰⁶

Este texto suscita ciertas interrogantes respecto a las distintas formas discursivas escritas y ya podríamos empezar a distinguir formas discursivas en la literatura en que no todas quedan ceñidas a esas premisas. “Tareas lógicas” gobernarían el acto de escribir bien, que podría valer para un texto científico, expositivo, descriptivo, pero que podrían quedar problematizadas en la escritura de carácter poético. Pese a que Lipman, si bien no cree que la lógica pueda dar un método para escribir, concuerda con Ronald Berman en que las tareas lógicas siempre se realizan en la escritura “indirectas como la poesía o meticulosas como un código jurídico”.¹⁰⁷ Un matiz, introducido en la misma página nos parece interesante: “La buena escritura, ya sea poesía o prosa, implica consideraciones como la gracia y la sorpresa, la textura y el ritmo, la pasión y la inteligencia, sobre las cuales la lógica tiene poco o nada que decir”. La poesía bajo algunas circunstancias (habría que

¹⁰⁴ *Ibíd.*, Pág. 57

¹⁰⁵ *Ibíd.*, Pág. 56

¹⁰⁶ Ari, será el personaje que, si bien piensa bien, no podrá traducir en sí mismo la oración ‘pensar bien es escribir bien’ en su contraria ‘escribir bien es pensar bien’, dadas las dificultades que encuentra en escribir, especialmente tratándose de la escritura poética, y porque no cree que tiene algo que decir, no cree tener experiencia.

¹⁰⁷ *Ibíd.*, Pág. 11

definir cuáles) usa formas que son lógicas o contrarias a la lógica. Si tenemos a la vista la sección “Para pensar”, en el Manual de Suki, podríamos encontrar una clave para hacer la distinción de que cuando el pensamiento poético piensa el mundo suele hacer comparaciones poéticas en forma de símiles o metáforas que comparan una cosa con otra, y cuando la poesía piensa el pensamiento puede producir formas complejas de comparación comparando percepciones más que dar cuenta de las percepciones de las cosas o de las imaginaciones más que referir las cosas imaginadas, o atendiendo a los actos de memoria más que a las cosas recordadas, a los actos de amor más que a las personas amadas.¹⁰⁸

Si bien en la poesía se pueden reconocer también un conjunto de técnicas y recursos que han sido empleados por los poetas (rima, metro, ritmo, imágenes, símbolos, aliteración, símbolos, entre otros), éstos pueden perder actualidad en el género del discurso poético. Frente a la producción poética podemos no ser capaces de establecer los “requisitos y precondiciones lógicas” que debería observar el poeta, pero Lipman afirma que es posible ‘indicar’ al futuro poeta una orientación adecuada “y sugerirle algunos de los criterios que habrá que poner en juego para decidir si lo que resulta de sus esfuerzos puede llamarse poesía”.¹⁰⁹ Pese a la precaución posible que habría que tener en no determinar los procedimientos escriturales de la poesía, sin embargo, Lipman, dedica fundamentalmente este Manual a la escritura poética. Los ejemplos que da en el Manual corresponden a poetas de la literatura universal, de modo que no sólo podríamos desprender su concepción de la poesía como género literario, sino sus aproximaciones al mundo estético de la poesía y sus particulares valoraciones en la elección de autores, autoras y poemas.

Lipman aventura una definición de poesía: “En una época estuvo de moda definir “la poesía metafísica” como “pensamiento del sentimiento”, pero no sólo la poesía metafísica sino toda la poesía es *pensamiento del sentimiento*. La poesía es la conjunción ideal de lo cognitivo y lo afectivo; es la mezcla ideal de sentimiento y la habilidad cognitiva, mediante el uso del lenguaje.”¹¹⁰ Desde este texto pueden extrapolarse algunas afirmaciones: el pensamiento tiene que ver con lo cognitivo, y lo afectivo se le acoplaría. De ese modo, pensamiento y sentimiento son distinguibles, y sentir no es pensar o pensar no es sentir. Establecer esa forma diádica es entender el movimiento que va del pensar (en

¹⁰⁸ *Ibíd.*, Pág. 468

¹⁰⁹ *Ibíd.*, Pág. 57

¹¹⁰ El subrayado es mío.

sus condiciones de cognición) al sentir y, de ese modo, la poesía sería pensar el sentimiento, darle forma lingüística; el pensar daría, por otra parte, sentido al sentir. Tal afirmación nos parece que no considera que el sentimiento está también cruzado por el lenguaje, por las representaciones simbólicas, por las valoraciones que se le otorgan, por las densidades afectivas producidas también por la vida.

Lipman elige algunas definiciones de poesía. Alude a Kennedy quien sugiere que la poesía puede utilizar “mecanismos placenteros de los que no dispone la prosa”, como son los de la rima, el ritmo, la aliteración, el metro. Si bien “ambas son disposiciones de palabras, (...) su creación implica reglas diferentes”, aunque reconoce que “las fronteras entre prosa y poesía no son nítidas” y “puede haber mucho solapamiento”.¹¹¹ De ello, sería un ejemplo la prosa poética que podría utilizar algunas de las condiciones de la poesía, donde habría un mayor uso del lenguaje figurativo, de la alusión, del símbolo y de la imagen.

El lenguaje poético puede jugar con frases literalmente falsas (“brazo de hierro”) y construir a partir de ellas una poesía donde los “mundos contrafácticos en los que reina la fantasía”¹¹² son posibles y las alternativas de la imaginación, prolíficas; mundos, habría que decir, que también pueden presentarse en la prosa (poética o no poética) y en las narrativas. Todas estas relaciones Lipman las trabaja reflexionando y escribiendo sobre ellas de una manera que revela en ocasiones algunas contradicciones, las que podrían estar dando cuenta del hecho de plantear esas relaciones desde distintos énfasis y lugares que movilizan puntos de vista que muestran su complejidad y la dificultad de aprehenderlas. Y, al no quedar resueltas, hacen preguntarse también por la relación entre lógica y poesía, filosofía y poesía, y la relación entre las palabras y uno mismo.

¹¹¹ *Ibíd.*, Págs. 71-74

¹¹² *Ibíd.*, Pág. 15

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN DE LOS TEXTOS TEÓRICOS

Quizás el título de este capítulo precise una breve explicación de lo que se entenderá por texto teórico en la revisión de los escritos de Matthew Lipman.

El texto teórico bien puede comprenderse como un texto de carácter sistemático, cuya abstracción y lógica deductiva pone en escena el despliegue de axiomas y postulados que sería adecuado aceptar luego de su lectura. Interpretación que puede ser considerada válida, sin embargo, no sería del todo adecuada para englobar el desarrollo que acá llevaremos a cabo a partir de los textos *La Filosofía en el aula*, *Pensamiento complejo y educación*, y *Natasha, aprender a pensar con Vygotsky*.

Tradicionalmente, la palabra teoría se comprende derivaba del griego *θεωρεῖν*, “observar”, por lo cual queremos recoger ese mismo sentido y a partir de una lectura atenta, “observadora”, ofrecer un trabajo especulativo¹¹³ que recoja los elementos explícitos (e implícitos) que Lipman pone en juego en el desarrollo de su *Programa*. Así, estos textos serán teóricos en la medida que ofrecen un panorama a los ojos espectadores que pretendemos acercarnos a la comprensión específica de la infancia, a partir de una lectura hermenéutica de los objetivos, fundamentos, alcances y limitaciones de la propuesta.

El análisis de estos tres textos sigue la misma secuencia cronológica en que fueron escritos, permitiendo, al igual que las novelas, ofrecer una lectura en perspectiva histórica del conjunto del *Programa*. El análisis no está estructurado uniformemente, dando paso a un estilo de interpretación menos teórico que la primera definición del término, pero más completo, en el sentido de tener siempre en cuenta la posibilidad real de la práctica educativa y no quedarse en la abstracción de un modelo meramente hipotético.

Es probable, quizás, que a partir de una propuesta tan ampliamente extendida como Filosofía para niños¹¹⁴, no debamos insistir en refugiarnos en un análisis de la fuerza o rigurosidad de sus argumentos, presupuestos e hipótesis, sino concentrarnos, particularmente, en la articulación metodológica que, en cada lugar, y en cada aula, la propuesta “teórica” es capaz de poner en escena de manera significativa.

¹¹³ Del latín *specular -ari*, “observar”, “investigar”, “escudriñar”.

¹¹⁴ FpN fue reconocido en su momento (década de 1970) como el método educacional más promisorio para el apresto de habilidades de razonamiento por la National Network of Education de EE.UU., siendo recomendado a todas las escuelas de ese país y a partir de 1976 se expandió por el mundo y fue traducido a varios idiomas, aplicándose actualmente en Brasil, México, Egipto, España, Dinamarca, Austria, Canadá, Taiwán, Islandia, Francia, Alemania, Australia, Jordania, Israel, Argentina, Colombia, Chile, entre otros.

LA FILOSOFÍA EN EL AULA¹¹⁵

Cualquier análisis que explore los fundamentos que acompañan la propuesta de Filosofía para Niños y Niñas de Matthew Lipman, deberá tener a la vista la lectura del libro *Filosofía en el aula*.¹¹⁶ Por ser el primero que sistematiza y engloba todos los presupuestos teóricos, filosóficos, pedagógicos y psicológicos, este libro entrega la base a la propuesta metodológica basada en la discusión de las novelas de carácter filosófico.

Ahora bien, nos concentraremos en mostrar los elementos a partir de los cuales *Filosofía en el aula* permite descubrir una concepción de infancia presente en el autor en dos momentos, a partir de la relación entre filosofía, educación e infancia y posteriormente, en la relación pedagógica profesor-alumno.

La filosofía en la educación de los niños y niñas

En primer lugar, Lipman constata el hecho descubierto por algunos “sagaces educadores” de que en la niñez se disfruta con la filosofía, a pesar de la tradicional visión que habla de ésta como una disciplina abstrusa, confusa e impenetrable y que se considera reservada sólo para los adultos.¹¹⁷ En segundo lugar, desafía la opinión convencional que ha establecido una pirámide de funciones cognitivas cuya cúspide serían las habilidades analíticas y evaluativas, proponiendo la inversión de dicha pirámide, que permita introducir habilidades analíticas en cada nivel del currículum.¹¹⁸

Presentada esta unión entre filosofía e infancia, e instalándose en la educación elemental o básica, la filosofía ha debido sacrificar su hermética terminología para hacerse asequible a los niños y niñas.¹¹⁹

Esta propuesta, que introduce a la filosofía en la educación para lograr la meta de ésta, “niños y niñas razonables”, debe ser capaz de lograr niños y niñas que puedan pensar

¹¹⁵ Matthew Lipman, *La Filosofía en el aula*, Ed. De la Torre. Madrid. 1992. (Ed. Original 1980. “Philosophy in the classroom”)

¹¹⁶ Análisis del texto realizado por Paz Irrázabal y Blanca Araya.

¹¹⁷ *Ibíd.*, Pág. 22

¹¹⁸ *Ibíd.*

¹¹⁹ *Ibíd.*, Pág. 24

y reflexionar sobre las asignaturas de su instrucción, es decir, deben aprender a pensar históricamente, matemáticamente, lógicamente; lo que, con el tiempo, conllevaría a una revisión del conjunto de los programas curriculares. De todos modos, y más allá de toda justificación teórica, sostiene Lipman, lo que apoya la inclusión de la filosofía en la escuela, es el hecho de que a los niños y niñas les guste, y los adultos la respeten.¹²⁰

La filosofía se ha convertido en una disciplina de acceso limitado, que ha enseñado más filosofía que a filosofar. Y aplicar la filosofía no es lo mismo que hacerla. Como nos enseñara Sócrates, la filosofía es en cuanto un hacer, una forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar. Sin embargo, para algunos filósofos, la racionalidad se encuentra sólo en los adultos varones.¹²¹ Por una parte, algunos, como Descartes o el joven Piaget, han considerado el pensamiento infantil como un período de error epistemológico, del cual uno se desprende cuando madura; y, por otra parte, tradicionalmente se ha visto la filosofía como demasiado difícil, confusa o árida para la etapa de la niñez, e incluso peligrosa. Tal visión de peligro pareciera venir de la advertencia socrática, de que los jóvenes no se entregaran a la corrupción de la dialéctica y de la retórica, pues estas disciplinas separan a tal grado la técnica de la convicción, que finalmente sus efectos pueden ser devastadores y desmoralizantes.¹²²

Al proponer el nuevo diseño educativo de Lipman, es necesario responder a dos preguntas, ambas caras opuestas de una misma realidad: ¿cuál es el ideal al que la práctica educativa intenta acercarse? y, ¿en qué aspectos nos ha defraudado más la educación?¹²³

La respuesta que da es clara: la educación tradicional ha fracasado en alcanzar el ideal de convertir a los alumnos en personas razonables, pues se denota en ellos, una incapacidad de pensar acerca y desde las materias, incluso aquellas que ya han sido memorizadas.¹²⁴

¹²⁰ *Ibíd.*, Pág. 26

¹²¹ “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.” *Ibíd.*, Pág. 30

¹²² “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)” En Platón, *República*, 1. VIII, Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1969, t. III, Pág. 45

¹²³ *Ibíd.*, Pág. 37

¹²⁴ Cfr. *Ibíd.*, Pág. 38

En esta perspectiva, estar educado es ser capaz de abordar cada disciplina como un lenguaje y pensar con fluidez en ese lenguaje. La función de la filosofía entonces es entrar al aula como la disciplina que mejor prepara para pensar en términos de otras asignaturas. Por tanto, su papel central se justifica tanto en las primeras como en las siguientes etapas del proceso educativo. Este modelo a seguir, en constante exploración autocorrectiva, que piense en el mundo y en sus diversas disciplinas, es la llamada *comunidad de indagación*, un modelo reflexivo de educación que procura que el niño asimile la cultura, y no al revés, como en el modelo tribal, en donde la cultura asimila al niño.¹²⁵

Para que los niños y niñas aprendan a pensar en las respectivas asignaturas, deben poder asimilar y refinar el material básico de cada disciplina, por sí mismos, pues aprender algo bien, es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de descubrimiento o de invención que predominó en su origen.¹²⁶ Este espíritu de investigación-indagación es el que permitirá que niños y niñas trabajen afanosamente por sí mismos, con cada una de las diversas disciplinas, adquiriendo y desarrollando herramientas conceptuales y destrezas del pensamiento, tales como relacionar, ejemplificar, inferir o deducir. Por tanto, todas estas destrezas, deberán incluirse desde la educación elemental o básica, y no sólo al final, como habilidades de alto orden, que únicamente corresponden a la educación secundaria o superior.

Desde que los niños empiezan a hablar, ya están ofreciendo razones, entre las cuales se encuentran los propósitos y los criterios que ellos emplean para evaluar. En este sentido, acostumbrar a los niños a emplear criterios desde la escuela, los prepara para ir siendo ciudadanos activos, que puedan evaluar las relaciones sociales y las instituciones, acto fundamental de un ciudadano democrático.

La propuesta de Lipman requiere de una transformación de fondo en la educación, y no la continuidad de reformas y enfoques compensatorios que han perpetuado la ineficacia del sistema y han revelado las expectativas no satisfechas del alumnado. Una manera de entenderlo sería la siguiente: la interpretación que más se ajusta a los comentarios de niños y niñas es que sus estudios carecen de importancia, interés y sentido. Los padres a su vez, al

¹²⁵ *Ibíd.*, Pág. 41. “Un buen ejemplo a propósito de esto sería el libro de texto. Tal y como habitualmente existe, el libro de texto es un recurso didáctico que se levanta contra el niño como *otro* ajeno y rígido. Tiene este inexorable carácter porque representa el producto final del punto de vista aceptado o del adulto sobre la disciplina.” *Ibíd.*

¹²⁶ *Ibíd.*

decir que la escuela está para hacerles aprender, le adjudican una imposición que refleja una carencia de aquello que, precisamente, esperan los alumnos. Y cuando éstos se quejan de no lograr ver el significado de lo que se les enseña, se les tranquiliza diciendo “todo lo entenderán con el tiempo”, mientras ellos siguen confiando en que así ocurrirá algún día.

¿Pero estarán niños y niñas equivocados al esperar que el proceso educativo sea significativo? Lipman piensa que no. Por una parte, la escuela no puede renunciar a su misión de ayudar a los niños y niñas a descubrir el sentido de sus experiencias. Por otra parte, esta ansia y derecho de los niños, más que una queja sin sentido es el aliciente que debería motivar al profesorado, y a cualquiera que se sienta motivado como educador, pues cualquier cosa que ayude a descubrir el sentido de la vida, es educativa y las escuelas lo son, sólo en la medida en que facilitan tal descubrimiento.¹²⁷

Los significados que anhelan niños y niñas deben ser descubiertos por ellos mismos, decantados de su implicación en el diálogo y la investigación. Un niño que no puede entender su propia experiencia se encontrará ante un mundo extraño, fragmentario y desconcertante, y sintetizar por sí mismos este mundo, fragmentado en asignaturas escolares, probablemente garantizará la frustración en los niños y niñas que se lanzaran a tal proeza.

Los niños, al igual que los adultos, ansían una vida de experiencias ricas y significativas. Quieren compartir, amar, y aprender, pero significativamente.¹²⁸ Y los niños y niñas sólo cuentan con el presente para dotar de sentido o no a algo, a diferencia de los adultos, que lo construyen en virtud de experiencia y verificaciones pasadas. El presente es el que debe estar cargado de significado, con historias, juegos, discusiones, relaciones personales fiables, etc., en vez de un aburrido texto que finalmente les instruirá, pero que al igual que la medicina que cura, sabe mal.¹²⁹

Pero no sólo el libro de texto debiera ser una aventura llena de descubrimientos, sino la experiencia escolar completa. Ésta debiera estar repleta de oportunidades para sorprenderse, de tensión frente a emocionantes posibilidades, de misterios ante los que asombrarse, así como de revelaciones y clarificaciones fascinantes. Aventura y rutina son elementos opuestos, sin embargo, la rutina está muy presente en la experiencia escolar,

¹²⁷ *Ibíd.*, Pág. 55

¹²⁸ *Ibíd.*, Pág. 57

¹²⁹ *Ibíd.*, Pág. 58

carente de significado a pesar de la insistencia en dárselo, agobiando y aprisionando a los alumnos. Si la aventura fuese una imagen con la cual relacionar a la escuela, probablemente pudiesen mitigarse problemas como inasistencia, delincuencia e indisciplina escolar, advierte Lipman.

La educación entonces, desde el punto de vista del niño, pudiese verse como una exigencia de significado, ya que su experiencia escolar no está estructurada contextualmente para entregarles provecho en esa dirección. Factores como una gran cantidad de información embrollada, irrelevante y desconectada de la vida de los niños en su proceso escolar, tiene directa relación en la falta de significado de su experiencia.¹³⁰ A veces se piensa que este problema no radica en la escuela, sino en el ambiente familiar, que posibilita el aburrimiento y la apatía en los niños. Pero esta situación sólo comienza a verse a partir del tercer grado, pues antes y desde el jardín de infantes, los niños y las niñas llegan a la escuela curiosos y dispuestos a aprender.¹³¹

Y en donde surge el significado, allí existe educación, en cualquier lugar. Pero los significados no pueden darse o transmitirse. Los significados tienen que adquirirse. Y los profesores deben aprender cómo disponer las condiciones y oportunidades que facilitarán a los niños, tal adquisición. Se debe entonces, enseñar a pensar, y en concreto, pensar por sí mismos, y no con los contenidos del conocimiento de los adultos, pues pensar es la habilidad por excelencia que nos capacita para lograr significados.

Al proponer enseñar a pensar a los alumnos, se puede sugerir que se está proponiendo la enseñanza de la lógica para pensar más eficazmente, sin embargo, los niños aprenden lógica al mismo tiempo que aprenden el lenguaje. Las reglas de la lógica, como las de la gramática, se adquieren cuando los niños aprenden a hablar. Por ejemplo, una niña a la que se castigará si hace algo, transformará la advertencia en un “si no quiero ser castigada, no debo hacerlo”, es decir, aplicará la regla lógica que dice que el negar el consecuente exige negar el antecedente. Pero este continuo pensar, muchas veces no se hace bien o se hace pobremente, como al extraer inferencias no-válidas, definir y clasificar mal, no conseguir extraer conclusiones apropiadas, o valorar de forma acrítica.

¹³⁰ *Ibíd.*, Pág. 63

¹³¹ “Sin embargo, más o menos en el tercer curso de la enseñanza elemental, su talante inquisitivo empieza a disiparse y en los años intermedios de la escuela empiezan a sospechar que se les ha obligado a ir a la escuela no porque les beneficie a ellos, sino simplemente para dejarles en una especie de guardería o aparcamiento infantil y para conseguir que no se incorporen al mercado de trabajo” *Ibíd.*, Pág. 64. “

El problema pedagógico es, entonces, al menos en su primer nivel, transformar al niño o niña que ya está pensando en un niño o niña que piense bien. Y el fin de un programa de habilidades de pensamiento como éste, no es convertir a los niños en filósofos o en personas que toman decisiones, sino ayudarles a pensar más, a ser más reflexivos, más considerados, más razonables. Un de los fines sería también, la mejora del juicio. Pues éste es el vínculo entre el pensamiento y la acción. Los niños reflexivos, muestran buen juicio, y éstos difícilmente van a realizar acciones inapropiadas o desconsideradas. En este sentido, se vela más que por el futuro, por el presente significativo de los niños y niñas. Un programa de habilidades de pensamiento debe ayudar a los niños a pensar tanto lógicamente, como significativamente.

A menudo se piensa también que las habilidades del lenguaje y de las matemáticas, llamadas básicas, son la puerta de entrada a otras habilidades cognitivas, pero en el fondo, son sólo dos expresiones más del proceso cognitivo. Es más, dice Lipman, ayudar a pensar puede ayudar a leer. Pero ¿qué es lo que motiva la lectura de los niños? Y la respuesta es la misma que para los adultos: uno lee para conseguir significados.¹³² Pues los niños, al igual que los adultos, si no descubren el significado de lo que leen, dejan de leer. Y ¿qué tipo de significados buscan los niños? Buscan sentidos pertinentes e iluminadores de su vida, que pueden ser específicos del estadio del desarrollo en el que se encuentren, o más ampliamente, comunes a todos los seres humanos. Los niños se preguntan por su propia identidad, porqué deben ir a la escuela, por cómo empezó el mundo, y cómo puede terminar, o qué hacer con sus propios apetitos y emociones. Los niños tienen un sentido de la discreción y la intimidad que hay que respetar, y a veces son reacios a hablar de sus problemas. Sin embargo, algunos pueden seguir interesados en esos temas si se presentan como un relato.

Para descubrir el sentido de un texto escrito, los niños tienen que ser sensibles al significado y tienen que saber cómo inferirlo, o ponerlo de manifiesto. Gracias a la inferencia podemos sacar multitud de significados a partir de lo que vemos, escuchamos, saboreamos, tocamos, y olemos, al igual que a partir de lo que pensamos. Cuanta mayor facilidad tengan los niños y las niñas para extraer inferencias, mayor número de significados podrán extraer de lo que están leyendo.

¹³² *Ibíd.*, Pág. 69

El pensamiento está tan íntimamente relacionado con el lenguaje, que son muchos los que sospechan que aprender a hablar, aprender a pensar y aprender a razonar, están mutuamente ligados. Entonces, así como se emplea mucho tiempo en percibir diferencias entre un texto bien construido y uno mal construido, o entre ejercicios matemáticos bien o mal resueltos, asimismo debiera ocurrir para distinguir entre un razonamiento mejor y otro peor, sin embargo, no es común que eso ocurra. Se debiera mostrar a los niños, cómo el razonar sobre cuestiones que a ellos les importan, puede ser una experiencia altamente beneficiosa¹³³. Ahora bien, este razonar que beneficia, no se despliega sólo como un pensamiento privado e interior, sino más bien en un diálogo con otros. “Existe una idea admitida de que la reflexión genera el diálogo, cuando de hecho el diálogo es el que genera la reflexión.”¹³⁴

Esta idea de que la formación de una comunidad en el aula tiene una importancia crucial para estimular el pensamiento tiene bases en la psicología cognitiva y social. En G. H. Mead (*Espíritu, persona y sociedad*) y en Lev Vygotsky (*Pensamiento y lenguaje*), encontraremos tanto un apoyo filosófico como psicológico para la tesis de que el pensamiento es la interiorización del diálogo. Vygotsky reconoce que existe una diferencia entre la capacidad que se posee en la infancia para resolver los problemas como personas individuales y la capacidad para resolverlos en colaboración con profesores y compañeros. Mead señala que existe una diferencia entre una conducta meramente imitativa y la interiorización de los procesos del grupo, que al comienzo pueden imitarse y que luego se interiorizan. Los niños ya son sociales, pero exigen un ambiente en el que esas tendencias sociales se puedan expresar de forma constructiva. Mead diría que los niños llegan a la escuela equipados ya con impulsos sociales que están esperando una ocasión para manifestarse, no son seres bárbaros que deben ser convertidos en seres sociales.¹³⁵

El papel que juega la discusión en el aula, en motivar a los niños para que se impliquen en las actividades académicas, ha sido con frecuencia infravalorado. El profesor debería tener presente las poderosas relaciones que existen entre la lectura y el habla, y

¹³³ “Nuestro objetivo no debería ser plantear a los niños entidades aisladas, la estructura del pensamiento lógico por un lado y los problemas más urgentes y turbadores de la vida por otro lado. Lo que debemos hacer es permitir a los niños que descubran el papel tan ameno y fructífero que el pensamiento puede desempeñar en sus asuntos” *Ibíd.*, Pág. 74

¹³⁴ *Ibíd.*, Pág. 77

¹³⁵ Cfr. *Ibíd.*, Pág. 79

entre la escritura y el habla, además de la relación íntima entre hablar y escuchar, saber escuchar los significados que intentan transmitir niños y niñas, para poder comprenderlos.

Pero ¿sobre qué discutir? La tradición filosófica se ha enfrentado siempre con un cuerpo de conceptos que se han considerado importantes para la vida humana o pertinentes para el conocimiento humano, como justicia, verdad, belleza, bondad, tiempo, libertad, amistad, etc. Sin conceptos como estos, funcionando como ideas reguladoras, nos resultaría mucho más difícil dotar de sentido a nuestra experiencia. Es, por tanto, indispensable que las personas adquieran esos conceptos durante su infancia si quieren dotar de sentido a los aspectos sociales, estéticos y éticos de sus vidas. Sin embargo, existe una noción equivocada de que niños y niñas no tienen interés por las cuestiones filosóficas, sino que sólo desean divagar sobre trivialidades o dominar los hechos. Los adultos asumen que los niños sólo sienten curiosidad cuando se trata de adquirir una información específica más que de comprender las razones por las cuales las cosas son como son. Es así como la filosofía se ha reservado para los adultos, basándose en la aparente presuposición de que los niños no tendrían interés por materias tan abstractas y aunque así fuese, no serían capaces de tratarlas por ser demasiado técnicas. Pero el hecho es que los temas filosóficos no sólo son interesantes para los adultos y tampoco es necesario formularlos de una manera tan técnica que los niños no puedan abordarla. Personas de cualquier edad pueden reflexionar sobre los temas filosóficos y discutirlos de una manera provechosa. Es más, la consecuencia más estimulante de la filosofía en la escuela elemental es la posibilidad de que niños y adultos puedan explorar conjuntamente las posibilidades filosóficas.¹³⁶

Entre la fragmentación existente en la experiencia educativa infantil y la curiosidad natural de la infancia, se podría establecer un nexo que conecte a los niños y a la estructura formal del conocimiento humano, mediante una disciplina que tradicionalmente se ha interesado por las relaciones existentes entre las diferentes áreas intelectuales y por el planteamiento de preguntas siempre más profundas sobre la manera de interpretar y comprender la experiencia humana. Si la principal contribución de la infancia al proceso educativo es su carácter inquisitivo y si la filosofía es de forma característica una disciplina que plantea preguntas, entonces la filosofía y los niños parecen ser aliados naturales¹³⁷. La

¹³⁶ *Ibíd.*, Pág. 82

¹³⁷ *Ibíd.*, Pág. 83

filosofía proporciona los recursos intelectuales y la flexibilidad, que pueden capacitar, tanto a niños como a profesores, para enfrentarse a las discontinuidades y fragmentaciones del currículum.

Al no animar la búsqueda infantil de la comprensión, e introducir el diálogo filosófico a través del cual se puede nutrir su curiosidad y clarificar sus intuiciones, obligamos a niños y niñas aceptar la aridez de una visión superespecializada del conocimiento, en lugar de una perspectiva filosófica rica, sinóptica y comprensiva, que es la que sus preguntas parecen preferir. Las preguntas de los niños tienden a poseer un alcance y grandeza extraordinariamente amplios. Preguntar ¿cómo comenzó el mundo?, o ¿de qué está hecho todo? o ¿qué pasa cuando la gente muere?, es plantear temas de una enorme importancia metafísica, que indica un ansia de explicaciones holísticas. Los niños necesitan globalidad y sentido de la perspectiva, pero sólo pueden desarrollarlo si el proceso educativo en sí mismo desafía su imaginación y da vuelos a sus procesos intelectuales al proporcionarles, al mismo tiempo, las líneas que permiten que las diversas materias del currículum se integren mutuamente. Estas son dos exigencias esenciales de un programa general de educación, y filosofía para niños y niñas puede satisfacer ambas.¹³⁸

Como bien lo indica el inicio del Capítulo 5 de *Filosofía en el aula*, la filosofía parece ser una dimensión perdida de la educación, y quizá de la vida en general. Los adultos hemos aprendido a aceptar las incertidumbres que acompañan nuestra experiencia cotidiana, llegando a consentir que algunas situaciones de la vida sean confusas y enigmáticas, sencillamente porque siempre han sido así. Muchos han dejado de asombrarse y preguntarse por las cosas, porque sienten que no hay tiempo para ello, o porque han llegado a la conclusión de que no es productivo ni lucrativo dedicarse a reflexionar sobre lo que no puede cambiarse. Otros no han tenido nunca la experiencia de un asombrarse y un reflexionar que de algún modo influyera en sus vidas. Como resultado han dejado de cuestionar los significados de su experiencia, convirtiéndose en ejemplos de aceptación pasiva que niños y niñas aceptan como modelos para su propia conducta. Si no podemos preservar el natural sentido de asombro, la prohibición de asombrarse se transmite de generación en generación.

¹³⁸ “Proporciona a los niños los instrumentos intelectuales e imaginativos que necesitan y les proporciona el modo de pasar de una materia a otra, estableciendo un puente y una conexión entre las diversas disciplinas que sigue un niño a lo largo de su jornada escolar” *Ibíd.*, Pág. 87

Ahora bien, en cada momento de la vida de los niños se presentan procesos enigmáticos y confusos, y si un adulto estuviera dispuesto a acompañar estos procesos, atendiendo preguntas sobre hechos cotidianos, por ejemplo, irían construyendo gradualmente una comprensión del funcionamiento del mundo, perpetuando su curiosidad.

Y la curiosidad surge cuando el mundo nos parece asombroso; nos encontramos con verdaderos misterios, y nos hacemos preguntas. Las cosas nos asombran cuando no podemos encontrarles una explicación. La música, los trucos, la naturaleza nos asombran y nos preguntamos por ellas. A los niños se les ocurren preguntas constantemente, porque se asombran. Preguntan sobre sí mismos y sobre el mundo. Muchas cosas les parecen fascinantes. Sólo gradualmente crecerá sobre su mente una costra o armadura¹³⁹, y aceptarán como un hecho todas esas cosas. Pasarán de maravillarse de todo a no maravillarse de nada.

Y el asombro que da lugar a la pregunta, busca un significado. Pero para explicar algo y así disipar nuestra confusión, necesitamos encontrar las circunstancias que lo rodean y que podrían explicarlo, o bien se busca un contexto o marco de referencia al que pertenece lo que nos confunde. Pero los niños no tienen un marco de referencia completamente formado en el que colocar cada experiencia, por tanto, éstas se presentan con una cualidad enigmática y confusa, que, según Lipman, tratan de dilucidar, mediante tres maneras. Éstas son: con una explicación científica; a través de un cuento de hadas o una historia que ofrezca una interpretación útil a nivel simbólico; o formulando el asunto filosóficamente en forma de pregunta.¹⁴⁰

La perspectiva científica generalmente tranquiliza al niño, pero si la explicación es sólo parcial, el apetito de comprensión del niño no será satisfecho. Por otro lado, se trata de ayudar al niño a descubrir tanto como él necesite, sin dañar su curiosidad diciéndole más de lo que quieren saber.

Algunas personas sostienen que los niños no se interesan por explicaciones científicas, causales. “Quieren saber el propósito y no la causa”, dicen, y a veces es así. Pero sería erróneo, sostiene Lipman, asumir que los niños que piden explicaciones quieren una respuesta en términos de propósitos y no de causas. Los niños pequeños pueden

¹³⁹ *Ibíd.*, Pág. 91

¹⁴⁰ *Ibíd.*

razonar, pero tienen muy poca información y experiencia; quieren saber cómo suceden las cosas, así que lo preguntan. No debemos asumir que andan en busca de explicaciones científicas o no.¹⁴¹

Algunas veces los niños quieren algo más que explicaciones sobre causas o propósitos. Quieren interpretaciones simbólicas y no sólo literales. Por eso se vuelven a la fantasía, el juego, el folklore, y otros artes. El folklore infantil es una verdadera subcultura. Generación tras generación pasan por ella, prueban su delicioso desbarajuste (adivinanzas, chistes, versos sin sentido) y siguen su camino, olvidándola casi por completo en la adolescencia y madurez. El folklore infantil surge de los niños, es una visión original; no es literatura infantil escrita para niños por adultos. La literatura infantil en general, ha sido escrita para los niños, en vez de por los niños. Al contar un cuento uno debe ser consciente de no privar a los niños de su imaginación al imaginar por ellos. No es malo que los adultos estimulen a los niños y niñas, pero esta estimulación debe animarles más que abrumarles.¹⁴² Los libros de filosofía para niños pretenden alentar y estimular la imaginación de los niños y no paralizarla. Es importante que la imaginación se desprofesionalice: que los niños y niñas sean alentados a pensar y a crear por sí mismos en lugar de que el mundo adulto siga creando y pensando por ellos.

Finalmente, los niños buscan significados que no son literales (como las explicaciones científicas), ni simbólicos (como los cuentos de hadas), sino que pueden ser llamados filosóficos. Las preguntas filosóficas que los niños hacen con frecuencia son de carácter metafísico, lógico o ético¹⁴³. Lipman advierte que no será fácil atender a estas preguntas filosóficas si se desconoce la disciplina.

Las preguntas metafísicas son las más difíciles de tratar y las más generales. Podemos asombrarnos de que los niños pequeños puedan plantear preguntas tan grandes, pero, como dice el autor, probablemente todos también las hacíamos, y lo hemos olvidado. Preguntas tales como: ¿Qué es el espacio? (o el número, la materia, la mente, las posibilidades, la realidad, las cosas, mi identidad, las relaciones, el principio, la muerte, la vida, el significado, el valor, etc.). Normalmente definimos los términos situándolos en contextos más amplios. Pero si nos preguntan ¿Qué es el espacio?, ¿cómo podremos

¹⁴¹ *Ibíd.*, Pág. 92

¹⁴² *Ibíd.*, Pág. 95

¹⁴³ *Ibíd.*, Pág. 96

encontrar un contexto más amplio que espacio? Hay preguntas que suelen dejarnos perplejos. Ahora bien, no es relevante si los niños y niñas saben o no que las preguntas que hacen son de carácter filosófico, lo importante es que a partir de su necesidad de totalidad y comprensividad, sumada su ingenuidad y falta de información, intentan alcanzar respuestas totales¹⁴⁴.

En relación a las preguntas éticas, tal vez los niños no hagan esas preguntas a la profesora, ni a sus compañeros, pero sí a sí mismos. Están interesados en la moralidad como cualquier persona. Quieren saber qué importa y qué no, qué se debe hacer y qué no, qué es el bien, lo justo o lo correcto.¹⁴⁵

Lipman nos presenta así un modelo pedagógico que va al rescate de la educación y de la filosofía. La filosofía pretende conectar un currículum escolar fragmentado y confuso que frustra al estudiante y que lo paraliza en su proceso educativo. Y esta consecuencia nos lleva en parte a comprender una de las razones que Lipman encuentra para hacer filosofía desde los primeros años del proceso escolar, razón que da cuenta de su concepción de infancia. Niños y niñas, asombrados ante el mundo, sin los marcos de referencia que proporciona la experiencia de los años, se cuestionan incesante e insistentemente, pues buscan darle sentido a su experiencia. Esta búsqueda se hace patente en la escuela, al intentar abarcar tanto los sentidos particulares de las disciplinas aprendidas como el sentido global de la experiencia escolar. Y, sin embargo, la fragmentación del currículum y el desconocimiento o incompreensión de este anhelo de sentido, que creemos sólo surge en la madurez, acrecientan la insatisfacción de las expectativas de niños y niñas, que aumentan su frustración con el correr de los años. E ingenuamente pensamos (y algunos aliviadamente), que la “etapa de los por qué” ya pasó, como si fuese un aspecto fisiológico más del crecimiento, sin llegar a atisbar siquiera la responsabilidad propia que cabe en este fenómeno.

¹⁴⁴ *Ibíd.*, Pág. 98

¹⁴⁵ *Ibíd.*, Pág. 99

La relación del educador frente a los niños y las niñas

Luego de haber explorado el lugar que la filosofía puede ocupar entre los niños y su (mejor) educación, y a partir de este vínculo entregar elementos que nos permitan aproximar una concepción de infancia presente en Lipman, podemos ahora adentrarnos en la relación social directa que el autor sugiere adecuada para una educación significativa: la relación profesor-alumno.

¿De qué modo el educador se relaciona con el niño o la niña en el contexto de una sesión de Filosofía para niños y niñas? ¿Qué pistas encontramos en lo que describe Lipman respecto al modo en que se posiciona el educador ante el niño o la niña dentro de la *comunidad de indagación*? Descubrir aquellas pistas nos acercarán a seguir perfilando esa concepción de infancia, que, si bien parece realizar un giro profundo en el modo tradicional de educar, puede ser complementada a partir de sus eventuales limitaciones, particularmente en este caso, ser desafiada a la luz de la noción de alteridad radical que ha examinado el filósofo lituano Emmanuel Lévinas.

¿Cómo concibe el yo educador de Lipman al <<otro>> niño? El modo en que surge el programa de Filosofía para niños y niñas explica la necesidad de transformar aquella visión que degrada el status del infante como sujeto capaz de reflexionar filosóficamente. Plantea Lipman, como ya se ha dicho, la necesidad de que los niños aprendan a pensar por sí mismos, antes de su ingreso a la universidad, a través de sus novelas de carácter filosófico. Así, mediante un lenguaje amistoso, las novelas de este programa buscan acercar a los niños y niñas a la filosofía como el lugar donde la inteligencia no es la capacidad de resolver problemas en el menor tiempo posible, sino donde se hace necesaria la capacidad de reconocerlos, reformularlos y detenerse en ellos. El Programa de Lipman es una crítica a la educación tradicional que busca ‘producir’ individuos cultos e instruidos en base sólo a la actividad de memorizar las materias como meros receptáculos de información, dejando así en el olvido la noción de que “la única forma de comprender algo realmente es volver a recrearlo”¹⁴⁶.

¹⁴⁶ *Ibíd.*, Pág. 38

El programa de Filosofía para niños y niñas es creado desde la certeza de que la filosofía y la infancia no se excluyen la una a la otra; ambas tienen en común el asombro ante el mundo y la capacidad de formular preguntas originales y creativas. ¿Qué implicancias tiene una propuesta educativa que asume por primera vez a la infancia como un espacio potencial y fructífero para el ejercicio del pensamiento filosófico? Un vuelco de esta magnitud obliga a transformar radicalmente el modo en que se ha concebido la infancia en la educación tradicional: el infante no sabe, es ignorante, es quien sigue las normas prescritas por el educador, desconoce sus necesidades, debe ser llenado al modo de una vasija por los contenidos de los adultos y es carente de pensamiento propio. Tal relación educativa asume que el conocimiento es “entregado” por el profesor para ser aprendido o comprendido del modo más claro posible por los niños. El profesor es quien explica la realidad de una manera objetiva, siendo riguroso y dejando la subjetividad de lado, porque de lo que se trata es de traspasar a los niños “aquello que realmente es”, por lo tanto, al transformarse en un guardián o administrador de la verdad, deja en una condición de inferioridad a los estudiantes, pues ellos no tienen nada que aportar en la construcción del conocimiento. La supremacía del yo educador niega la presencia de los otros educandos.

La noción de *comunidad de indagación* es aquella que fundamenta la práctica de Filosofía para niños y que crea las bases de una nueva concepción de la infancia. Convertir las aulas en *comunidades de indagación* significa enfatizar la necesidad de abrir al diálogo a todos los miembros de la comunidad. En otras palabras, enfatiza el cuestionamiento compartido entre el educador como moderador y guía, y los niños y niñas como agentes activos del diálogo construido por todos. Podemos decir que el yo educador de Lipman concibe al infante como un ser capaz de pensar por sí mismo, no es un recipiente vacío que debe ser llenado. Los niños son naturalmente reflexivos, inquisitivos y buscan el significado de sus propias experiencias. En efecto, Lipman propone como objetivo central del programa el de ayudar a los niños y niñas a que aprendan a pensar por sí mismos, desarrollen un pensamiento lógico y sean seres razonables. El infante tiene la capacidad de pensar por sí mismo, pero ésta debe ser perfeccionada a través de un camino guiado hacia el pensamiento filosófico cada vez más razonable.

Ahora bien, ¿cómo se logra este objetivo central? Por medio de mejorar en los niños y las niñas la capacidad de razonar, de desarrollar la creatividad, de desarrollar la

comprensión ética y desarrollar la capacidad para encontrar sentido en la experiencia. A la base del desarrollo de la última capacidad mencionada, se encuentran estas otras: que el niño o niña sea capaz de descubrir alternativas, descubrir la imparcialidad, descubrir la coherencia, descubrir la capacidad de ofrecer razones a favor de las creencias, descubrir la globalidad, descubrir situaciones y descubrir las relaciones parte-todo.

Todos aquellos objetivos específicos parten de la base de que el infante tiene estas capacidades pero que necesita descubrirlas por medio de un ejercicio mayéutico que el mismo educador o educadora invita y genera en una *comunidad de indagación*. Por ejemplo, en el objetivo de descubrir la globalidad de las situaciones, Lipman afirma que el niño no analiza mucho las situaciones porque no ha aprendido aún, como el adulto, las relaciones y conexiones que existen entre las cosas y, más bien, las perciben aisladamente¹⁴⁷. Por esta razón, Lipman indica al educador partir desde la generalidad para luego ver las relaciones entre las partes. También los niños y niñas no desarrollan sus intuiciones de una forma sistemática, razón por la que el profesor puede estimularlos a explorar las implicancias de ellas en pos de no perder la riqueza filosófica que puedan contener.

Lipman nos plantea una concepción de infancia respetuosa de las capacidades filosóficas naturales de los niños y niñas, pero que podría estar levemente orientada desde el educador adulto, más experimentado, que sí, a diferencia de los niños, ha desarrollado capacidades como la de ser analítico y sensible a la diferencia¹⁴⁸. En este punto, y haciéndonos eco de las lecturas críticas hacia el programa lipmaniano, reconocemos un delicado vínculo, entre la guía u orientación que potencie el descubrir filosófico desde el mismo pensamiento de los niños y niñas, y la posibilidad de caer en una suerte de condicionamiento que, si bien ya no proviene desde el traspaso de conocimientos, proviene ahora desde la “madurez” de la experiencia que sólo el adulto posee y que puede finalmente se impone como criterio epistemológico.

Afirmaremos, entonces, que la propuesta lipmaniana de mejorar el proceso pensante del niño y la niña para convertirlos en seres más eficientes en los aprendizajes de otras asignaturas y seres más razonables en la adultez, está teñida de lo que el adulto cree que es

¹⁴⁷ Cfr. *Ibíd.*, Pág. 158

¹⁴⁸ “los niños tienen una inclinación natural a ser especulativos y globalizadores más que analíticos y sensibles a la diferencia” *Ibíd.*

mejor para el niño o la niña. Al parecer, aunque no queremos decir que sea ésta la intención de Lipman, no se busca incentivar la producción de un pensamiento infantil más rico que el de los adultos, sino tan rico como el de los adultos razonables. Vislumbrar al niño o la niña como proyecto-de un hombre o mujer más razonables, transgrediría la alteridad de la infancia desde la tematización y comprensión del mundo adulto.

Transgredir la alteridad del niño o la niña significa la presencia de un yo soberano-educador que todo lo comprende, abstrayendo la verdad de cada una de los objetos e individuos que es capaz de conocer, y/o que todo lo abarca e incluye dentro de sí unidades de conocimientos estandarizadas, estáticas e inamovibles. Esto implica una relación educativa desigual donde el que enseña conoce lo que el otro necesita aprender porque puede conocerlo y comprenderlo, anulando, de este modo su alteridad. Alteridad que, desde la propuesta de Emmanuel Lévinas, es radical y que jamás puede ser transgredida.

En *Totalidad e Infinito*, Lévinas habla de la enseñanza libre del dominio del otro que rompe con la tiranía de la totalidad para dar paso a la trascendencia. La enseñanza significa todo lo infinito de la exterioridad: "La enseñanza es un discurso en el que el maestro puede aportar al alumno lo que el alumno aún no sabe. No opera como la mayéutica, pero continúa la introducción en mí de la idea de lo Infinito. La idea de lo Infinito implica un alma capaz de contener más de lo que puede sacar de sí. Esboza un ser interior, capaz de relación con el exterior y que no toma su interioridad por la totalidad del ser. Todo este trabajo sólo busca presentar lo espiritual según este orden cartesiano, anterior al orden socrático. Porque el diálogo socrático supone ya seres decididos al discurso, y, en consecuencia, seres que han aceptado las reglas, mientras que la enseñanza lleva el discurso lógico sin retórica, sin habladuría ni seducción y, así, sin violencia, manteniendo la interioridad de aquel que recibe"¹⁴⁹.

Entendemos aquí que, cuando afirma que la enseñanza del discurso no opera como la mayéutica, Lévinas se refiere a la suposición, propia del método socrático, de que el discípulo dentro de sí encuentra la verdad porque la ha debido conocer en algún momento antes de hacerse ignorante. Y en este sentido, la contrapropuesta levinasiana, de que el maestro no puede aportar al alumno lo que el alumno no sabe, se sustenta en que el Yo, no siendo la Totalidad, sólo asiste a su totalidad cuando es sacado al exterior por este Otro que

¹⁴⁹ Lévinas, Emmanuel, *Totalidad e infinito*. Salamanca, Sígueme, 1995, Pág. 197

le acusa su presencia, sin haber decidido el Yo de antemano acogerlo. De ahí que la idea de Infinito en el Mismo viene de esta apertura al Otro que no lo limita, sino que lo lleva a descubrirse como "un alma capaz de contener más de lo que pueda sacar de sí".

Ahora bien, ¿quién es el Otro aquí?, ¿el maestro o es discípulo? Siendo la relación ética en Lévinas dual (cara-a-cara) y fundada en un principio de asimetría, entre el yo y el tú no puede haber reciprocidad, simetría, intercambio, etc. La relación dialógica entre maestro y alumno nunca es fija. Es decir, no sólo el maestro puede aportar algo que el alumno no tiene, sino también el alumno puede aportar lo que el maestro no tiene. Lo que hay que entender en esta lógica levinasiana es que el Yo es siempre apertura (acogida y hospitalidad) a lo Otro, pudiendo ser este Otro, el maestro, el alumno o el libro. El Otro instruye, dice Lévinas. Por eso es que en la lógica levinasiana de la relación maestro alumno el primer inteligible, por nombrarlo de alguna manera, es un "no sé nada" radical, de ahí la posibilidad entonces de orientarse al recibimiento del Otro, a la novedad sin mayéutica del Otro.

“La enseñanza es presencia de lo Infinito que hace saltar el círculo cerrado de la totalidad”¹⁵⁰ La educación es un modo de ser con los otros, es una acción impregnada de responsabilidad. La educación es esencialmente responsabilidad. “Entiendo la responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que, precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro”¹⁵¹. Se aborda al rostro no desde la intencionalidad que va a la adecuación. El rostro del maestro, del discípulo no es comprensible, tematizable, aprehensible, abarcable. Ni siquiera se le puede mirar a los ojos. El rostro del otro se escapa y se deshace. No hay intencionalidad porque la conciencia intencional engulle al otro. La educación, para hablar el lenguaje de la enseñanza, es necesariamente no-intencional, sin mayéutica. Educación como respeto del Otro.

La educación es caricia porque es relación sin dominio ni posesión. Si es verdad que sólo puede educar quien ama, la caricia puede entenderse como la actitud de interesarse por lo que importa a los educandos. Interesarse por alguien no es más que encontrarse en medio de una relación de afecto hacia alguien, sin necesidad de conocerlo o estar en plena

¹⁵⁰ Mèlich, Joan-Carles, *La maldad del ser. Filosofía de la educación de Emmanuel Lévinas*, Enrahonar, N°24, 1995, texto virtual, Pág. 150

¹⁵¹ Lévinas, Emmanuel, *Ética e infinito*. Madrid, Visor, 1991, Pág. 89

ignorancia de quien se trate. Lo interesante de la noción de caricia es que no sabe lo que busca, está libre de prejuicios o preconcepciones. Lo que busca, se escapa porque es imposible tocar y asir aquello infinito, sin límites, inaprensible. El otro es siempre un nuevo otro. El educando siempre sorprende al educador: es la apertura hacia una búsqueda inagotable.

Síntesis

El programa de Filosofía para niños y niñas, ¿fracasa como una práctica educativa hacia la alteridad? Desecharlo, sería incurrir en una ceguera ante todos los caminos que se abren para una relación profesor(a)- estudiante en clave ética, libre de verticalidades.

La filosofía inmersa en la escuela desde los primeros años debiera ser capaz de acompañar a niños y niñas en esta búsqueda de sentido, propia de la experiencia humana y tan presente desde la infancia. Desde allí, debe aportar con sus recursos propios al resto del currículum escolar, que a su vez aportará a la vida en sociedad, como consecuencia natural de su presencia en el aula.

La concepción que Lipman tiene de los niños y niñas, como sujetos con plena capacidad y derecho de asombrarse y cuestionar el mundo que los rodea, exige de los adultos la predisposición para atender con responsabilidad y sin ánimo de aplicar criterios y superponer visiones desde un estadio de relación vertical.

La crítica que se puede sostener desde Lévinas al programa de Filosofía para niños y niñas, tiene sus bases justamente en la concepción de la niñez que es entendida como alteridad irreductible, inaprensible. Lo cual, desde un punto de vista ético-filosófico, plantea un cuestionamiento fundamental a la relación entre un educador, con intenciones formativas y la noción de niño/a fin en sí mismo. Ahora bien, es posible que, desde un punto de vista educativo, que asume también responsablemente el día a día del actual modelo de enseñanza-aprendizaje, esta crítica se transforme en una piedra de tope que hace imposible la continuidad de la educación.

La crítica levinasiana, y así gran parte de la crítica al programa de Lipman, se sostiene justamente en que su propuesta no alcanza a provocar un cambio radical en los modos de educación, sino que mantiene, dentro de la institución escolar, la esperanza de

que, con unos cambios de estrategias metodológicas, los niños y niñas puedan desarrollar aún más sus potencialidades reflexivas y argumentativas.¹⁵²

Una posición intermedia entre lo que pedagógica y socialmente es aceptado en nuestros días -uniformidad, orden, disciplina- y aquello que introduce la variable de quiebre educativa, es la *comunidad de indagación* lo que de algún modo Lipman tiene para ofrecer. No estaría en sus planes, como hemos dicho, una “revolución” desde un nuevo modelo de educación, sino que a partir de pequeñas “revueltas críticas” al interior del aula, es posible ir generando cambios profundos en la formación y capacidades de los niños y niñas.

Ya que los modelos de desarrollo económico-social impiden con frecuencia introducir variables críticas hacia el sistema, incluido el sistema educativo, la filosofía para niños y niñas vendría a generar un espacio que introduce y generaliza el cuestionamiento a los modos de hacer educación desde todas las demás asignaturas.

¹⁵² Al respecto, podemos aclarar que las críticas generalmente afectan al modo en que filosofía para niños se inserta al interior del aula, interconectando aquella suerte de “autorización” para *empoderarse* de la propia experiencia y de la propia palabra por parte de los niños, a través de la *comunidad de indagación* y a su vez, la imposibilidad de revelarse contra aquella institución rígida en la que se encuentran atrapados. Sin embargo, respecto de la toma de posición lipmaniana con respecto a la concepción de los niños (como sujetos reflexivos, capaces de dar razón de sus acciones, capaces de hacer abstracciones, curiosos, despiertos, etc.) no parecen haber críticas relevantes.

PENSAMIENTO COMPLEJO Y EDUCACIÓN¹⁵³

Presentaremos aquí el comentario analítico¹⁵⁴ del texto central de la propuesta filosófica educacional de Matthew Lipman, quizás el texto que puede categorizarse como teórico con más propiedad. No entra aquí Lipman al detalle del aula, al modo del quehacer de filosofía en las salas de clases, sino en los fundamentos filosóficos, psicológicos y educativos por los cuales tendríamos que asumir que la filosofía debe entrar en los curricula escolares para completar y cumplir el sentido de la educación escolar (y superior) de los niños y niñas de una sociedad, lograr que desarrollen su pensamiento razonable, para sociedades democráticas y deliberadoras.

Iremos revisando interpretativamente las tres secciones del libro, para dar cuenta de una síntesis, que, por efectos de la investigación que desarrollamos, va relevando los aspectos políticos, críticos y novedosos acerca de la filosofía en la escuela, la concepción de niñez, la mirada de sociedad, enfatizando o intentando aclarar cómo es la educación y la filosofía que propone Lipman.

A lo largo del texto, además de caracterizar lo que compone su propuesta de fomentar en la educación el desarrollo de un pensamiento complejo, sostenido en la presencia del quehacer filosófico como parte de la comunidad educativa; se irán presentando fuertes críticas respecto del despliegue técnico de la educación escolar, de las condiciones socioculturales que imposibilitan u obstruyen que la educación no logre su propósito, que son consecuencia, a su vez, de los enfoques sostenidos por las políticas educacionales.

Presentamos al inicio, las palabras con que el autor cierra el texto, para dejar de manifiesto la convicción y el lugar a partir del cual, incluso nuestra misma investigación y práctica investigativa, se ve reflejada en sus intenciones:

“...este círculo vicioso se ha de romper desde distintas barricadas; pues, aunque la libertad académica sólo sea permisible en los ámbitos universitarios, la filosofía al entrar en la educación primaria, no sólo se aporta a sí misma, sino que abre las compuertas de la

¹⁵³ Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*, Ed. De la Torre. Madrid. 1998. (Ed. Original 1991. “Thinking in education”)

¹⁵⁴ Análisis del texto realizado por Isolda Núñez Candia.

libertad académica desde el momento en que demuestra que los niños y las niñas pueden ejercer dicha libertad de forma responsable.

La filosofía ha mostrado que es *posible* la libertad académica en la escuela primaria. Para que ello se convierta en un hecho son necesarias dos condiciones más: incorporar el pensamiento complejo transversalmente a todas las disciplinas y una formación superior y profesionalizadora del profesorado de primaria”.¹⁵⁵

Primera Parte: La educación para el pensamiento

Para el autor, hay tres modelos de instituciones privadas y públicas claves: familia (privada), estado (pública) y escuela (amalgama de ambas). Al interior de ellas, el conflicto, que según él surge, es entre las prácticas y las políticas. No obstante, la escuela es aquella institución en la que los distintos grupos sociales quieren controlar.

Luego de este diagnóstico Lipman señala que, es esto último lo que ocurre en la escuela actual, convirtiéndola en una institución conservadora y tradicionalista que impide la legitimación de una sociedad democrática en tanto no asegura la imparcialidad. Pero esto, además, se mantiene en la Universidad, en la formación que se les da a los/as profesores/as. Así, el sistema escolar queda encerrado en una burocracia del funcionamiento “técnico”.

Respecto de las características de la escuela, Lipman señala, que éstas tienen como principio organizativo la racionalidad (característica de toda institución), pero ésta no es suficiente, pues se queda únicamente en la relación medios-fines y en la distribución de la autoridad en una organización jerárquica. Como la escuela tiene por objetivo la “producción” de personas educadas lo que le corresponde no es la racionalidad, sino la *razonabilidad*, que no es una racionalidad pura, sino atemperada por el juicio. Para educar en la razonabilidad hay que ser razonables, ¿lo son quienes participan de la escuela? Es la

¹⁵⁵ Pensamiento complejo y educación, *Ed. Cit.*, Pág. 348.

pregunta analítica del autor. Retoma aquí la pregunta kantiana: “¿podemos educar para la razonabilidad sin educar para el pensamiento?”¹⁵⁶

Entonces los procesos pedagógicos y la administración de la escuela toman relevancia en tanto que:

“Los estudiantes han de ser tratados razonablemente en un esfuerzo para convertirlos en seres más razonables. Esto significa que cada aspecto de la escolarización ha de ser defendido racionalmente a cualquier precio. Se han de dar las mejores razones para utilizar este curriculum, estos textos, esas pruebas, aquellos métodos didácticos que para emplear otros alternativos”.¹⁵⁷

Sin embargo, plantea Lipman una paradoja que se encuentra en la experiencia de tránsito que vive todo/a niño/a cuando pasa de su casa (familia) a la escuela. Esto porque señala que en casa los/as niños/as no están siendo ‘educados’ (es decir no hay un sistema operando con ese objetivo único), sino que como recién llegados, sin ninguna lengua, se enfrentan a un mundo problemático, donde es necesario investigar, reflexionar. Esto es lo que hace que en los primeros 5 a 7 años de vida los/as niños/as sean curiosos, vivos, imaginativos; y una vez que se van acostumbrando a la escolaridad se van tornando sujetos pasivos. (“¿Cómo podemos explicarnos que la potencia intelectual de la infancia no se extinga en las circunstancias adversas del cuidado familiar mientras que sea frecuente su agotamiento en las planificadas condiciones del aula?”)¹⁵⁸.

La respuesta a esta paradoja radicaría en que la escuela no desafía a los/as niños/as, en tanto que es “un ambiente totalmente estructurado, donde todo es regular y explícito”.¹⁵⁹ Y le suma a esto que en la formación del profesorado falta realizar una autocrítica para poder enfrentarse con que aquello que han aprendido a hacer lo intentan hacer muy bien, pero probablemente no es lo que hay que hacer con los/as niños/as, buscando otras estrategias que promuevan la organización y la creatividad.

Respecto del uso de textos y la pertinencia curricular, señala Lipman que debe responder al criterio de consecutividad (la consecución de las ideas); de manera que, los

¹⁵⁶ *Ibíd.*, Pág. 49

¹⁵⁷ *Ibíd.*

¹⁵⁸ *Ibíd.*, Pág. 50

¹⁵⁹ *Ibíd.*, Pág. 51

textos no deben ser puramente informativos. Aquí se aclara el modelo pedagógico escogido por Lipman para el programa filosófico, cuando señala que: “Los niños tienen un penetrante sentido de lo que sucede, pero no tienen una profunda comprensión de cómo se suceden las cosas, con lo que inician construyendo ellos mismos esta noción. Ésta es la razón por la que los niños necesitan libros de textos narrativos en lugar de libros de texto informativos, pues así pueden favorecerse mediante la presentación sucesiva de temas recurrentes y otros variados, dicha construcción y desarrollo. Los niños necesitan tanto modelos de razonabilidad, como de crecimiento.”¹⁶⁰

Acerca de las prácticas, Lipman distinguirá entre la práctica académica tradicional y la práctica académica crítica, buscando favorecer esta última. Por práctica académica tradicional entenderá la realización de acciones sin indagación intencional. Pero ¿cómo pasar de una práctica tradicional a una práctica crítica? El autor señala lo que debieran realizar los profesionales de la educación para modificar sus prácticas en acciones investigativas intencionadas:

1. La crítica a la práctica de nuestros colegas
2. La autocrítica
3. La corrección de la práctica de los otros
4. La autocorrección.

Bajo estos modelos de prácticas tradicional y crítica, establecerá Lipman dos modelos paradigmáticos que se encuentran en el proceso educativo:

Paradigma estándar de la práctica tradicional (supuestos base)	Paradigma reflexivo de la práctica crítica (supuestos base)
Educación consiste en transmisión de conocimientos	Educación tiene por objetivo la participación en comunidad de indagación que a su vez tiene por metas la comprensión y el buen juicio
Conocimiento es sobre el mundo y tiene	Anima a estudiantes a pensar sobre el

¹⁶⁰ *Ibíd.*, Pág. 52

carácter preciso, inequívoco y no-misterioso	mundo cuando el conocimiento sobre el mismo es ambiguo, equívoco y misterioso
Conocimiento se distribuye en las disciplinas que juntas abarcan todo el mundo a conocer	Disciplinas (al interior de las que se producen procesos indagativos) pueden yuxtaponerse entre ellas y no son exhaustivas en relación con su respectiva área de conocimiento que es problemática
Profesor/a desempeña papel autoritario en el proceso educativo y espera que estudiantes conozcan lo que él conoce	Profesor/a adopta posición de falibilidad más que de autoritarismo
Estudiantes adquieren conocimiento mediante absorción de datos	Estudiantes se espera que sean reflexivos y pensantes
	El foco del proceso educativo es la indagación de relaciones, no la adquisición de información

Pensamiento de Orden Superior (Pensamiento Complejo)

Señala Lipman que diversos autores concuerdan en entender el pensamiento de orden superior como “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio”.¹⁶¹

La problemática es ¿cómo enseñarlo? Y el error es desarticularlo mediante habilidades que luego de reensamblarlas no logran articular el todo complejo. Por eso el desafío es cómo enseñar directamente el pensamiento de orden superior. Aquí Lipman plantea a la filosofía como un ejemplo, más bien como caso paradigmático, pero no exclusivo, y ve en cada disciplina la posibilidad de constituirse como una comunidad de indagación, pues “una metodología de pensamiento crítico puede ser utilizada como pauta para someter a debate a cualquier contenido disciplinar”.¹⁶²

¹⁶¹ *Ibíd.*, Pág. 62

¹⁶² *Ibíd.*, Pág. 63

El pensamiento de orden superior es la fusión del pensamiento crítico y el pensamiento creativo, por ello es también ingenioso y flexible.

Dos aclaraciones para el logro de la enseñanza del pensamiento de orden superior:

- a) Las destrezas cognitivas no son la vía que mejore el pensamiento de orden superior, como se suele presentar, sino más bien, es el pensamiento de orden superior el que actúa como contexto en el que las destrezas cognitivas se perfeccionan.
- b) La comunidad de indagación, cuando emplea el diálogo, es el contexto social más adecuado para la generación del pensamiento de orden superior.

El pensamiento complejo es aquel que lleva a pensar sobre los propios procedimientos de comprensión de lo real, de la misma forma que implica pensar sobre la materia objeto de examen. Evita la parcialidad, prejuicios y autoengaño, y es consciente de supuestos e implicaciones.

Al final de este capítulo, el autor explicita intenciones, discutiendo en parte la labor que la escuela suele determinar como objetivo de aprendizaje, en función de los conocimientos y el dominio que los/as estudiantes logren sobre estos mismos. Para Lipman, no es éste el fin de la educación, sino que, como aparece aquí explicitado hay una finalidad política expresada de la siguiente manera, a nuestro modo de ver, con total claridad: “peor aún es que los estudiantes reflexionan escasamente sobre ellos (los conocimientos) y que sus reflexiones son muy poco creativas. Los estudiantes que producimos entonces no serán los ciudadanos reflexivos que necesitan las democracias auténticas”.¹⁶³

Ante esto está respondiendo Lipman, y así hay que entender la propuesta filosófica educacional de filosofía en la escuela, como un enfoque curricular que pretende asumir el sentido de la institucionalización escolar en las sociedades y asumir el proyecto político de educar la sociedad. De este modo, propone el autor que la filosofía aparezca en el curriculum escolar, pero no cualquier filosofía, al menos no la tradicional y académica, como vemos en sus palabras: “¿Qué podemos hacer para que la educación sea más crítica, más creativa y más consciente de sus propios procedimientos? Mi consejo es que desde un principio incluyamos la filosofía en el curriculum de enseñanza primaria y secundaria. Claro que con esta adición no será suficiente. Hay toda una labor para que se incorpore el

¹⁶³ *Ibíd.*, Pág. 68

pensamiento en todas las disciplinas. Y es evidente que cuando me refiero a la filosofía en la enseñanza primaria no se trata de aquella filosofía adusta y académica que tradicionalmente se enseña en las universidades”¹⁶⁴

Cuando aborda el poder del pensamiento, el autor hace una crítica acerca del ‘olvido’ (parafraseando un texto de Poe: *La carta robada*) que se produjo en relación al lugar de la filosofía cuando se consulta por la mejora del razonamiento o el desarrollo de la racionalidad, desde la escuela.

Lipman plantea que, aunque para ellos (el equipo de IAPC) es sabido que a quienes se les ha enseñado a razonar mediante la filosofía muestran un 80% de capacidad de razonamiento¹⁶⁵, en la escuela no toma tanta relevancia porque la educación se queda en la adquisición de habilidades, y no en su uso correcto.

La propuesta del autor es que en el curriculum escolar ingrese la asignatura de filosofía, para que las habilidades del razonamiento no queden ejercitadas aisladamente, pues se evitará que “las habilidades de pensamiento no se utilizarán en forma deshumanizada si se aprenden en un contexto disciplinar humanístico”¹⁶⁶ y esa disciplina es la filosofía. Así entonces, la filosofía quedaría a cargo de la enseñanza del pensamiento y la literatura a cargo de la enseñanza de la lectura y escritura, como habilidades complementarias y necesarias para el desarrollo del pensamiento.

Su reflexión se sostiene en la comparación que hace de las condiciones recibidas por niños y niñas en la escuela y la que reciben desde sus crianzas hogareñas, y la fortuna o infortunio de la calidad de las interacciones simbólicas, lógicas y lingüísticas en ellas generadas. Así, señala Lipman que si los/as niños/as en sus casas han tenido una afortunada experiencia de aprendizaje lo seguro es que cuenten con un manejo de la lógica sintáctica del lenguaje, teniendo a favor, cuando lleguen a la escuela, las habilidades para relacionarse bien con el conocimiento y el saber. Pero ¿qué pasa con aquellos/as que no adquirieron el dominio sintáctico del lenguaje? “Los niños que traigan a la escuela aquellas deficiencias gramaticales o de pronunciación sobre la que los profesores han sido enseñados a corregir,

¹⁶⁴ *Ibíd.*

¹⁶⁵ Es probable pensar que se apoya en los estudios comparativos que validaron el programa en su aplicación en colegios, bajo grupos de control, pero no se encuentra el dato especificado en el libro.

¹⁶⁶ Pensamiento complejo y educación, *Ed. Cit.*, Pág. 74

serán corregidos”¹⁶⁷; y aquellos que tengan deficiencias sobre las que los/as profesores no cuentan con instrucción para su diagnóstico harán su trayectoria escolar inevitablemente sin compañía manteniendo dichos errores, como las inconsistencias o las autocontradicciones.

Respecto de la relación lenguaje-pensamiento Lipman formula una pequeña crítica a Jerome Bruner, explicando que a éste se le olvida relacionar con mayor cercanía las habilidades sintácticas con las lógicas, pues las primeras derivarían en las siguientes. Así del momento prelingüístico se pasaría al lingüístico y de éste al lógico. A juicio de Lipman la falta de manejo del razonamiento lógico por parte de los/as profesores/as influye directamente en que no puedan “identificar las lagunas de razonamiento en sus aulas (inconsistencias, autocontradicciones, etc.) o no están preparados para poder remediar aquellas deficiencias que han descubierto, entonces las dificultades iniciales de razonamiento de los niños les acompañarán durante toda su vida escolar”.¹⁶⁸

Una manera que propone el autor de evitar estas falencias antes descritas es el uso de la conversación comunitaria desde los primeros años en la escolaridad, pues significaría un puente entre la lógica natural del lenguaje cotidiano, para transformarse en una estructura profunda que sostiene el resto del aprendizaje. Pues el puente debe ir dándose durante las transformaciones que vive cada estudiante en las traducciones y sustituciones desde el lenguaje natural a la lengua escrita o leída y luego de ésta al lenguaje de las disciplinas académicas.

Lipman reflexiona acerca de la ausencia de la práctica del razonamiento al interior del currículum primario y secundario, y levanta una aguda crítica a la tradición filosófica, educacional, psicológica, y pedagógica (metodológica), pues le parece que ha operado una intención disciplinar conjunta: “Quizás los filósofos, guardianes de la subdisciplina de la lógica, podrían haber levantado sus voces estrepitosamente en defensa de una educación filosófica temprana. Las facultades de educación podrían haber potenciado el diálogo y el pensamiento reflexivo como núcleos fundamentales en la preparación de los enseñantes en vez de incidir tanto en el aprendizaje y en la gestión del aula. Los taxonomistas de los objetivos educativos podrían haber admitido que las habilidades de investigación (...) son imposibles de desarrollar sin la formación de habilidades lingüísticas y de razonamiento. Y

¹⁶⁷ *Ibíd.*, Pág. 70

¹⁶⁸ *Ibíd.*, Pág. 76

los psicólogos impacientes por preservar el razonamiento como indicador sin igual de los procesos cognitivos podrían haberse preguntado si es ético haber proclamado que el razonamiento no se puede enseñar”.¹⁶⁹

Luego de lo cual supone que en el futuro habrá mejores condiciones para la educación de las habilidades del razonamiento, pero sin argumentar en qué se sostiene su esperanza. ¿Podríamos leer aquí la expectativa en relación a la práctica filosófica en la escuela a través de su programa?

Luego, establece unas caracterizaciones y comparaciones entre el razonamiento y las habilidades. Aclara que hay dos conceptos erróneos circulando en relación al razonamiento y las habilidades básicas (lectura, escritura, cálculo). Primero, que el razonamiento es fundacional, es decir, es fundamento para el desarrollo de aquellas, no es una megahabilidad. Segundo, las habilidades de razonamiento no aumentan (en cantidad) ni mejoran (en calidad) según se va madurando. Son algunos determinados actos mentales o habilidades del razonamiento y la investigación los que sirven de base para operaciones mentales más refinadas y complejas (como las mismas 29 letras del alfabeto que permiten escribir todas las palabras que imaginemos).

Finalmente, caracteriza lo que reconoce como las cuatro habilidades cognitivas existentes:

- a) Habilidad de investigación: entendida por Lipman como una práctica autocorrectiva. Estas habilidades no tienen más que diferencias de grado en término de las edades. Entre la investigación hecha en la primera infancia y las hechas en la tercera edad, no hay diferencia de tipo.
- b) Habilidad de razonamiento: es la capacidad de ampliar conocimiento, descubrir conocimiento adicional al que ya se tiene, fundamentalmente por la experiencia. El diálogo le permite al razonamiento desplegarse vitalmente, pensar solo es limitarse, en cambio, al pensar con otros/as el pensamiento crece (pues no se conocen todas las premisas y eso activa la vitalidad del razonamiento).
- c) Habilidades de información y organización: las formas básicas de agrupar la información son la oración, el concepto y el esquema. Y como procesos organizativos, la narración y la descripción.

¹⁶⁹ *Ibíd.*, Pág. 78

- d) Habilidad de traducción: proceso de traslado de una lengua a otra sin pérdida del significado, aunque se incorporen algunos elementos interpretativos.

En relación al funcionamiento cognitivo, Lipman irá aclarando algunas de las afirmaciones que hemos presentado anteriormente, acerca de su visión crítica sobre la escuela y el modo en que se aborda la relación o formación del razonamiento, pero entendido todo dentro de la comprensión que tiene el autor de la finalidad política de la escuela. Por eso, no es extraño que aquí explicité la relación entre sociedad y educación. Dirá Lipman que las sociedades democráticas (o las que quieren serlo) tendrán (o deberán tener) una alta demanda por el cultivo de la razonabilidad. Por eso, la finalidad de la educación debiera ser la formación de individuos razonables.

Eso es lo que pretende en su propuesta educativa Lipman, fomentar el desarrollo de la razonabilidad de los/as sujetos en las escuelas (y por extensión, se infiere, en el resto del sistema escolar de cualquier sociedad).

Para lograr los fines de esta educación para la razonabilidad Lipman tiene el cuidado de señalar que no se puede excluir la formación cultural, pero desde la perspectiva de una multiculturalidad¹⁷⁰, si es que se está pensando en el nacimiento (alguna vez) de una comunidad mundial (pues ésa sería su medio de gestación, piensa el autor).

La educación para la razonabilidad se sostiene en el cultivo del pensamiento de orden superior o pensamiento complejo y Lipman entiende por éste la relación entre pensamiento creativo y pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es aquel que está sostenido (en una relación inseparable) por el razonamiento y el juicio; es un pensamiento que es “autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio”¹⁷¹. El razonamiento lo define Lipman como un pensamiento determinado por reglas que han sido aprobadas mediante un juicio o que está orientado por criterios, lo que implica la actividad de juzgar. Y los juicios son, por su parte, acuerdos o determinaciones que emergen durante el curso de una investigación o en su

¹⁷⁰ En este punto hacemos una lectura crítica, sirviéndonos de Fidel Tubino (2006), que señala el uso de la categoría de multiculturalidad como aceptación de otras culturas por parte de las sociedades hegemónicas, particularmente el modelo europeo. En América Latina se promueve el concepto de interculturalidad que se concibe más democrático e igualitario desde el reconocimiento de las diversidades culturales, sin predominio de unas sobre otras.

¹⁷¹ Pensamiento complejo y educación, *Ed. Cit.*, Pág. 115

conclusión. Afirma Lipman, sostenido en Justus Bechler, que los actos, las aseveraciones y los trabajos artísticos son juicios, productos humanos que representan o expresan al individuo implicado en un hacer, decir y un trascenderse, al tiempo que “dejan huellas para la reconstrucción valorativa del mundo que le rodeaba”¹⁷². Los juicios no están normados, más bien se orientan por contextos. En el caso del pensamiento crítico el contexto se sostiene en criterios como: principios, definiciones, cánones, axiomas o razones, etc. La racionalidad es el principio regulativo del pensamiento crítico.

El pensamiento creativo tiene como regulación la creatividad. El contexto del pensamiento creativo es cualquier juicio o sistema de juicios que puedan usarse como criterios que guíen la formulación del siguiente juicio. La creatividad es el principio que orienta las prácticas sensibles al contexto y que se centran en “*la adecuación innovadora de las partes y el todo*”¹⁷³.

Por lo anterior, distingue el autor que no es posible confundir o hacer equivalente la razonabilidad con el consenso o posiciones conciliatorias. “Si lo que reclaman los problemas mundiales es un osado compromiso e imaginación, resulta del todo inaceptable tolerar la hipocresía de los sistemas educativos que, adhiriéndose a la mejora del pensamiento, cierran los ojos a las prácticas normales que son eminentemente acríticas y no creativas”¹⁷⁴.

En el apartado de cognición, racionalidad y creatividad, comenzará Lipman a describir las características del pensamiento de orden superior o complejo, y las relaciones entre pensamiento crítico y creativo. En el capítulo anterior el autor ha intentado dejar sustentada la siguiente afirmación: el pensamiento complejo, o de orden superior es una mezcla entre un pensamiento crítico y un pensamiento creativo, y el pensamiento crítico incluye juicios creativos, del mismo modo que el pensamiento creativo a los juicios críticos.

¹⁷² *Ibíd.*, Pág. 116

¹⁷³ *Ibíd.*, Pág. 117

¹⁷⁴ *Ibíd.*

Pero ahora, Lipman intenta sustentar la afirmación (que no ve tan irrefutable) que el “«peso» relativo de un pensamiento de orden superior suele ser proporcional al grado de profundidad de los juicios implicados”¹⁷⁵.

Para ello señala que las clases para los estudiantes no deben quedar cerradas, pues si no perderán el interés de ir más allá de la información procesada. Por eso propone el autor, para generar y estimular un pensamiento crítico se debe trabajar con materiales narrativos que puedan ser revisados al interior de una comunidad de investigación. Porque el pensamiento complejo se construye a partir de diálogo, pero no de palabras, sino entre estilos de pensamiento, métodos de análisis y entre perspectivas epistemológicas y metafísicas.

Caracteriza Lipman, tomando la clasificación de Resnick¹⁷⁶, los 9 componentes del pensamiento de orden superior:

1. No es algorítmico. Es decir, el curso de la acción no viene especificado completamente por adelantado.
2. Tiende a ser complejo. Es imposible poder abarcar visiblemente (mentalmente) todo el recorrido ni aún desde posiciones ventajosas.
3. Suele producir soluciones múltiples, cada una con sus costes y ganancias, en lugar de una única solución.
4. Implica un juicio ponderado y también interpretación.
5. Implica la aplicación de criterios múltiples que puedan entrar en conflicto entre sí.
6. Implica frecuentemente incertidumbre. No se conocen todos los elementos de la tarea.
7. Incluye la autorregulación (Lipman le añade la autocorrección que estaría supuesta en la autorregulación) del mismo proceso de pensamiento.
8. Supone la construcción de significado y la imposición de estructura en el desorden aparente.

¹⁷⁵ *Ibíd.*, Pág. 118

¹⁷⁶ Psicopedagoga estadounidense, fue presidenta de la American Educational Research Association. Autora del texto "Education and Learning to Think", The National Academies Press, 1987, en el cual se basa Lipman.

9. Requiere esfuerzo. Existe un enorme trabajo mental implicado en el desarrollo de las diferentes clases de elaboraciones y juicios.

Este último punto Lipman lo aclara con más interés pues puede conducir a error categorial, ya que evidentemente el pensamiento de orden superior no se activa si se requiere mucho esfuerzo para una tarea de mínima dificultad y significado. Plantea tres aclaraciones más que es importante revisar a efecto de algunas distinciones:

- a) Distinguir al sujeto pensante del pensamiento
- b) Distinguir al proceso del producto
- c) Distinguir el problema del proyecto.

Al momento de entrar Lipman en establecer distinciones y caracterizaciones de lo que implica y compone el pensamiento crítico, determinará las relaciones entre habilidades cognitivas, acciones y operaciones. Señala que este pensamiento contiene operaciones simbólicas (como la implicación) que a su vez gatillan acciones (como la inferencia). Lipman considera que la lógica, entendida ampliamente, es el lugar de las operaciones y que la retórica, en cambio, es el lugar de las acciones. La habilidad sería la capacidad de organizar acciones y funciones u operaciones, de tal manera que logren un efecto deseado. Pero la calidad o profundidad del pensamiento va en escala, cuando se logra avanzar de acciones a habilidades y de éstas a las artes, porque aumenta, según Lipman, el componente de juicio, pues éstos ya no son medios para fines, sino fines u objetivos que van abriendo camino a la investigación creativa, sin saber adónde conduce, pero que, no obstante, nos conduce hacia la determinación o producto al que nos queremos dirigir.

Ahora bien, aquí como ha señalado Lipman el camino parece ser desde las acciones hacia el significado. Sin embargo, en la escuela parece que debe ser al revés este proceso, del significado a la acción: “lo primero que hemos de considerar es el entorno humano –la comunidad en la que cada ser deviene persona-. A continuación, estableceremos los procesos de formación del juicio que incluye la creación y la valoración del arte. Es en ese clima en el que los estudiantes podrán captar la conexión entre las acciones y las

habilidades que se espera que aprendan y los significados que deberían inquirir, de modo que se produzca el aprendizaje y el pensamiento deseados”¹⁷⁷.

En lo que sigue hay un pasaje central que aclara la visión crítica sobre el discurso por las habilidades y las metodologías que circulan en educación, que Lipman lee críticamente a partir de un autor, y aunque su lectura es crítica, reconoce el mérito de ciertas advertencias expuestas por Hart¹⁷⁸ en torno al uso pedagógico del discurso de las habilidades, donde señala, por ejemplo, en relación a la lectura, que para leer bien hay que aportar algo a la lectura y lo que se aporta no son habilidades, sino uno mismo, lo mismo que para hablar (rememorando a Wittgenstein) para hablar no hay técnica dominada, sino tener algo que decir, pero no sólo como afán de participación, sino de aportar la perspectiva propia, dirá Hart. Este análisis lo contextualizará Lipman desde la filosofía y para los fines de convertir la escuela en comunidad de indagación. La cita que haremos es extensa, pero nos parece central:

“No acabo de compartir el dualismo mediante el cual deporta las habilidades a la periferia externa de lo humano, de la misma forma en que tengo problemas para deglutir la separación kantiana entre lo tecnológico y lo moral, pues dan paso a la aparición del mito de la «neutralidad» de la ciencia y la tecnología. A mí me parece que otorgar completa moralidad a las personas y eliminarla por completo de las metodologías, de los procedimientos y de las instituciones es el camino por el cual lo que haremos es complicar nuestros problemas más que resolverlos. Pero la crítica de Hart no ha de obviarse en lo absoluto. Él tiene razón cuando insiste en la diferencia entre el dominio de la mecánica de la lectura y en cambio lo que significa la comprensión, la interpretación y la evaluación. Lo primero implica habilidades técnicas, los criterios mediante los cuales podemos avanzar. Pero referente a lo segundo, nosotros no tenemos claro qué criterios son. Y esto es lo que Hart nos quiere decir en el pasaje en el que comenta que ello queda «abierto a discusión». Los comentarios de Hart sobre Wittgenstein también se relacionan con lo que se expresó al final del apartado anterior en relación al orden de prioridades que la escuela ha de establecer. En primer lugar, se ha de establecer un entorno de humanidad, una comunidad de investigación. En segundo lugar, se ha de demostrar que el funcionamiento de la

¹⁷⁷ Pensamiento complejo y educación, *Ed. Cit.*, Pág. 129

¹⁷⁸ Hart, W.A. “Against Skills” (Contra las habilidades). Este artículo fue publicado en *Oxford Review of Education*, 4:2. 1978.

comunidad de indagación está orientado hacia la deliberación y a formular (o a suspender) juicios. Y, en tercer lugar, se ha de establecer el clima en el cual se van a cultivar estas habilidades y en el que los estudiantes van a adquirir unos procedimientos. Los niños aprenden la lectura de su primera lengua porque ellos nacen en el interior de una familia, constituyéndose como una forma de vida que incita al aprendizaje de la lengua. Los niños aprenderán mejor lo que las escuelas les tengan que enseñar si en las escuelas también se les sumerge en una forma de vida –la comunidad de investigación– que les estimule a ellos para que respondan como personas”.¹⁷⁹

Así entonces presentada la dificultad acerca de cómo hacer derivar el enfoque desde las habilidades al uso creativo del pensamiento, Lipman irá presentando el camino a recorrer desde las destrezas cognitivas hacia la creatividad, para lo cual presentará algunas distinciones básicas entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Según el autor en el paso a la creación o al arte, los fines y medios aparecen y desaparecen, interactúan entre ellos y luego se retiran; es menos controlado como proceso. Se discute en este punto el cómo relacionarse con los criterios (guías del pensamiento) sin quedar aprisionados en el absurdo de actuar sólo por orden a estos mismos. En este punto Lipman cita a Rorty quien bien expondría el cuidado de evitar, respecto de los criterios, los absolutos, y en la disposición de reconocer la naturaleza provisional de los mismos. Luego de esta aclaración parece más claro que el entendimiento es posible de ser enseñado, pues trabaja con reglas, pero en cambio el juicio tiene más que ver con talentos peculiares que se ejercitan, pero no se enseñan. Pasa así, Lipman a lograr distinguir entre el juicio crítico y el juicio creativo: “hay ocasiones en las que de forma obligada hemos de realizar juicios y hacemos lo que pensamos que tenemos que hacer, aunque se nos hayan agotado las razones. Es aquí cuando el juicio crítico se convierte en un juicio creativo, (...) el pensamiento creativo es un pensamiento que no da cuenta de sí, pero ello no quiere decir que sea menos responsable. Nosotros, al pensar creativamente, tal como afirma Sartre, estamos indefectiblemente solos”¹⁸⁰.

Acerca de la belleza, o juicios estéticos, Lipman citará la distinción de estos juicios que hiciera Diderot, entendiendo que éstos son juicios de relaciones, clasificados en tres tipos:

¹⁷⁹ *Ibíd.*, Pág. 131

¹⁸⁰ *Ibíd.*, Pág. 137

1. Belleza intrínseca: relaciones que son intrínsecas a algo que hemos comprendido.
2. Belleza comparativa: relaciones que emergen de la percepción de una cosa cuando se compara con otras.
3. Belleza Proyectiva: relaciones intelectuales o del campo proyectivo relativas a las cosas.

Cuando revisa Lipman, a la luz de las distinciones propuestas, la creación del programa de filosofía escolar a partir de novelas las considera ejemplificadoras de un diseño que está construido temática y lógicamente, lo que aportaría a una comprensión, por parte de los estudiantes que con ellas trabajen, de un esquema singular rico contextualmente, pero integrado lógica y temáticamente en la articulación de un buen esquema. “La práctica de aula busca entonces emular estas investigaciones continuas en los esquemas posibles, y el diálogo de clase evoca el pensamiento inventivo de sus participantes”¹⁸¹, esto permite que los niños construyan ideas como juegan con bloques, construyendo unas sobre otras, y creando cada cual según sus intereses.

Finalmente, en este capítulo esquematiza las características que poseen el pensamiento de orden superior y el pensamiento de orden inferior, sustentado a partir de las clasificaciones y enfoques de Monroe Beardsley (sobre los cánones de crítica de arte), Charles Peirce (categorías de la experiencia mental) y Justus Buchler (quien entiende la investigación como algo complejo y no simple, de envergadura). Las características del pensamiento de orden superior serían estas seis:

1. Es un pensamiento que tiende hacia la complejidad, es decir la variedad, la diversificación infinita (estimulado por lo complicado o problemático).
2. Es un pensamiento que tiende a exhibir unidad, integridad y coherencia (no se contenta con la complejidad, sino que busca formas de reducirla a sistemas, órdenes, tipos, familias y clases).

¹⁸¹ *Ibíd.*, Pág. 145

3. Es un pensamiento preparado para enfrentarse a la evidencia (cuando refiere sólo a ideas, pensamientos y conceptos lo hace en términos de su impacto en la realidad).
4. Es un pensamiento que tiende a buscar la inteligibilidad (búsqueda por el significado, el carácter uniforme y general de acontecimientos que permita predecirlos y legitimarlos).
5. Es un pensamiento que tiende a mostrar intensidad cualitativa, todo pensamiento (superior o inferior) tiene cualidades únicas, pero éste se caracteriza por la intensidad de ellas.
6. Es un pensamiento que suele mostrar un gran alcance, es comprensivo y penetrante, es compacto más que abstracto (ej. parábola o proverbio/poema o novela).

El pensamiento de orden superior, o complejo es rico en actos mentales y puede cooperar o chocar con otro, así como nosotros competimos intelectualmente con otros o criticamos las ideas ajenas, mientras deliberamos. Esto es parte de la dinámica de ir construyendo un pensamiento de orden superior implicadamente, escalarmente, a partir del filtraje que se hace de los estados y actos mentales que vamos teniendo.

En las escuelas la comunicación que se establece no es puramente lingüística, sino que el lenguaje corporal es el que profesor/a y alumnos/as perciben fundamentalmente, y del cual extraen los significados que luego trasladan a palabras, por ello es importante considerar también la corporalidad y la conducta en la construcción del pensamiento de orden superior.

Respecto de las actividades escolares, señala Lipman que éstas tienen que lograr implicar un desafío intelectual y creativo y no ser “las aburridas tareas escolares que muestran poca originalidad y pocos estímulos a la iniciativa y a un pensamiento independiente”¹⁸².

¹⁸² *Ibíd.*, Pág. 153

Segunda Parte: Modelos para el Desarrollo del Pensamiento en el Aula

En esta sección del texto Lipman presentará el marco teórico de la historia de la educación estadounidense a partir de la cual él levanta la propuesta de Filosofía para niños y aprovecha de clasificarla con algunas de las visiones que fueron apareciendo en educación desde los años 20-30 hasta la década de 1980.

Luego de esa reseña histórica, iniciará su clarificación acerca de qué es pensamiento crítico y pensamiento creativo.

Revisa Lipman el movimiento del pensamiento crítico, a partir de una reseña. Señala que en los años '80 se hace en EE. UU una fuerte crítica a la calidad de la educación: “la nación norteamericana carece de un buen sistema educativo, debido a que aquellos que egresan de éste muestran muy pocos conocimientos o conocimientos poco válidos. Por ello, concluyen, todo el sistema educativo está en crisis”¹⁸³. Lipman analiza aquí las reacciones que hubo por parte de los involucrados: los conservadores que la hicieron, los directivos y profesores y las escuelas mismas. Y considera que “la polémica básica entre fundamentalistas y profesores es sobre cuál es el mejor modo en que estos conocimientos se han de transmitir. Es decir, los contrincantes comparten supuestos similares y pertenecen además a la misma tradición educativa”¹⁸⁴.

El factor histórico cuenta que luego de esa crisis el país reaccionó con la creación de una División de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto Nacional de Educación (INE), que producto de investigaciones empezó a despertar una insatisfacción con la ortodoxia piagetiana a cambio de una paulatina influencia de Vygotski y Bruner. Los lemas de la época eran: pensamiento, habilidades cognitivas y metacognición. Se organizó entonces una conferencia desde el INE para “examinar las prácticas educativas y las investigaciones científicas centradas en las habilidades de los estudiantes, relacionadas con la comprensión, el razonamiento, la resolución de problemas y el aprendizaje”¹⁸⁵.

¹⁸³ *Ibíd.*, Pág. 157

¹⁸⁴ *Ibíd.*, Pág. 158

¹⁸⁵ Cita original en: Glaser, Robert. Prólogo a Judith W. Segal, Susan Chipman y Robert Glaser (eds.) (1985), *Thinking an Learning Skills*, vol 1, Hillsdale, N.J.: Erlbaum. En *Ibíd.*, Pág 159

En dicha conferencia estuvieron destacados personajes representantes de tres campos: diseñadores curriculares, investigadores cognitivos y profesores de habilidades cognitivas. Entre ellos algunos nombres destacados: Reuven Feuerstein, Jerome Bruner y el mismo Matthew Lipman. El producto de todo ello es que de tratar la enseñanza para el pensamiento como algo auxiliar a la enseñanza-aprendizaje, se terminó considerando, gracias al gran aporte de Lauren Resnick, que la verdadera empresa educativa era el pensamiento, aunque ello supusiera relegar el aprendizaje a un papel secundario.

Entonces, fue así como se empezó a hablar de la enseñanza del pensamiento y mediante una revista (*Educational Leadership*) se hizo llegar estas investigaciones a los directivos de las escuelas, transformándose hacia 1984 el tema principal de la revista en el de la enseñanza de habilidades del pensamiento.

El origen del término pensamiento crítico es difícil rastrearlo, pero está asociado al trabajo de algunos lógicos en la década del '50 (Max Black y Monroe Bredsley) quienes fueron acercando la lógica a los estudiantes, y activaron el movimiento del pensamiento crítico. Pero se cita a Josiah Royce (1881) quien fuera el precursor en asociar al pensamiento crítico la conciencia de la responsabilidad social y su insistencia en que la lógica es útil desde el punto de vista educativo. Aquí se ve la influencia de Peirce en Royce, de la comunidad de investigación. Cuando, más adelante los principios de responsabilidad social George H. Mead los derivó hacia una teoría de la comunicación y del yo, se transformó en una gran influencia para los del movimiento crítico y la lógica informal “que reconocen en los impulsos sociales de los niños y niñas los motivos más importantes para la educación y para la formación de la razonabilidad”¹⁸⁶.

Otra influencia tremenda que hubo para el movimiento de pensamiento crítico fue John Dewey, sobre todo para los psicólogos cognitivos en su propuesta de modelos de resolución de problemas presentada en su libro *Cómo pensamos* (1903). En este texto, Dewey señala que el ser humano cuando descubre que tiene dificultades en sus conductas, produce un algoritmo de solución: “al notar las dificultades, se dieron cuenta que daban cosas por sentado, que tomaban por verdaderas ciertas creencias, y que había que revisarlo. Era entonces necesario definir el problema, convertir los deseos en objetivos posibles, formularse hipótesis como procedimientos para conseguir los fines establecidos, imaginarse

¹⁸⁶ Pensamiento complejo y educación, *Ed. Cit.*, Pág. 161

posibles consecuencias de las acciones derivadas de dichas hipótesis, y finalmente experimentar hasta resolver el problema. El bloqueo venía movilizado y se volvía a dar por sentada otra creencia”¹⁸⁷. Esto provoca que sea posible describir la conducta humana que al combinarla con la investigación científica la hace prescriptiva, es decir, la lleva desde lo que es a lo que *debería ser*.

Según Lipman con la influencia de Dewey se fortalece en el siglo XX el enfoque del pensamiento reflexivo en el movimiento del pensamiento crítico. Pero hay que prestar atención a una claridad que manejaba Dewey y que se presenta en *Democracia y Educación* (1944). En palabras de Lipman esa obra mantiene “la preponderancia de la investigación científica como modelo para la educación, pero enfatizándose la importancia educativa del pensamiento. Hemos de aprender cómo enseñar a los niños y niñas a que piensen por sí mismos si es que queremos tener una democracia valiosa. Es tan importante el sujeto pensante como una sociedad investigadora. Es como si Dewey de repente tuviese la sospecha que democracia e investigación no son aliados naturales y de que se requiere un considerable esfuerzo para hacerlas compatibles”¹⁸⁸.

Luego de esto explica Lipman cómo una mala asociación de dos autores produjo en la educación norteamericana la anulación del pensamiento crítico en los/as niños/as: la aceptación de Piaget y su propuesta acerca de la mente infantil como concreta, que en tanto evoluciona logra formas de comprensión más complejas, conjugado con la taxonomía de Bloom, y su ordenamiento jerárquico de las habilidades cognitivas (desde la simple memorización al pensamiento evaluativo en su grado más alto), condenó, a juicio de Lipman, a la enseñanza primaria. Y ello, hasta que, en 1970, con la agonía del movimiento de ‘regreso a lo básico’, y el reestudio de Piaget con Vygotsky se tuvo la sospecha que se había sometido a los estudiantes a una privación de posibilidades intelectuales trascendentales y que ello podía remediarse enseñándoles a razonar a través de la filosofía.

Otra gran influencia viene de la Lógica informal (1970), que surgió como la disidencia de un grupo de lógicos de la lógica clásica o simbólica convencidos que si la lógica quería servir para la mejora del razonamiento debía atender al lenguaje natural y cotidiano.

¹⁸⁷ *Ibíd.*, Pág. 163

¹⁸⁸ *Ibíd.*

Finalmente, a esto anterior se suma el movimiento de la filosofía aplicada (1980) que en Gran Bretaña tuvo como exponentes a Richard Hare y A. Ayer, y en EE. UU a quienes criticaban la filosofía de guante blanco que no se ensuciaba las manos con el trato de los problemas prácticos de la vida. Lipman aquí clarifica su postura, enfoque y propuesta del siguiente modo: “podríamos afirmar que «Filosofía para Niños» sería una versión del pensamiento crítico enmarcada en lo que acabamos de denominar filosofía aplicada; en efecto, viene a ser un claro ejemplo de cómo se puede aplicar la filosofía a la educación con el fin de formar estudiantes en la mejora de las capacidades del razonamiento y del juicio”. No obstante, podemos señalar diferencias significativas con aquella tendencia de la filosofía aplicada que lo que pretende es intervenir filosóficamente para clarificar o resolver los problemas de los no-filósofos; “«Filosofía para Niños», en cambio, pretende actuar hacia la formación de estudiantes que sean capaces de filosofar por sí mismos”¹⁸⁹.

Terminada la revisión histórica y la contextualización que origina la creación y las orientaciones y características del pensamiento crítico que pretende fomentar Filosofía para niños, Lipman entra de lleno en la aclaración de qué es el pensamiento complejo que propone en los siguientes capítulos del libro.

El pensamiento crítico, entendido desde una definición funcional, es un pensamiento que “*facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto*”¹⁹⁰. Relaciona el pensamiento crítico con la palabra criterio por su origen etimológico, aludiendo así a que el pensamiento crítico se sostiene en criterios (que a su vez fundamentan los juicios), en reglas o principios que se usan en la formulación de juicios. Los criterios son razones, algunos de los criterios que más se utilizan son: leyes, estándares, reglas, preceptos, parámetros, convenciones, normas, principios, presuposiciones, fines, objetivos, programas, métodos, ideales, pruebas, observaciones, uniformidades, etc.

Sobre el aspecto de ser un pensamiento autocorrectivo, Lipman presenta la diferencia con la simple metacognición, pues ésta no necesariamente es crítica, pues pensar sobre el pensamiento no necesariamente implica pensar críticamente sobre el pensamiento.

¹⁸⁹ *Ibíd.*, Pág. 170

¹⁹⁰ *Ibíd.*, Pág. 174

Esa es la diferencia que incorpora Peirce a la comunidad de investigación, que es una comunidad interesada en descubrir sus propias debilidades y rectificar los errores en sus propios procesos, eso es un pensamiento autocorrectivo.

En relación a la sensibilidad al contexto, Lipman presenta las condiciones que deben darse, que pasan por el reconocimiento de:

1. Circunstancias excepcionales o irregulares.
2. Limitaciones especiales, contingencias o constricciones.
3. Configuraciones globales.
4. Evidencias insuficientes.
5. Posibilidad de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto o campo a otro.

Lipman presentará a la medicina y al derecho como profesiones que obligan al despliegue de un pensamiento crítico, pues suponen la aplicación de principios a una práctica que debe ser sensible al contexto. Para que esto se logre en educación, Lipman presenta una analogía con una orquesta, donde, aunque hay componentes particulares (los instrumentos) clasificados en familias de instrumentos (viento, cuerdas, etc.) suenan como un conjunto musical armónico. Esto, trasladado al plano de la educación, da cuenta de que es imposible pretender aislar las habilidades cognitivas del resto del razonamiento, más bien hay que empezar a tratar “con los amplios campos de la comunicación, de la investigación, de la lectura, de la escritura y del razonamiento y hemos de cultivar cualquier habilidad que provea un dominio de este tipo de procesos intelectuales. Y cuando hacemos esto entonces nos damos cuenta de que únicamente la filosofía puede aportar los criterios lógicos y epistemológicos que actualmente están ausentes en el curriculum”¹⁹¹.

Así, entonces, pasa a revisar los criterios que pueden convertirse en las guías del pensamiento crítico. Para este análisis vuelve a recoger elementos de la tradición lógica y analítica, encontrando que diversos autores relevan la influencia de los criterios como aquello que aparece después de los hechos, y que a partir de la proclamación (no sólo predicación) de los mismos, es que el proceso de juzgar se torna más abierto, menos privado y arbitrario. Esto tiene gran implicancia porque hace entender la cita que retoma

¹⁹¹ *Ibíd.*, Pág. 185

Lipman de Peirce: “la lógica tiene sus raíces en los principios sociales”¹⁹², lo que explica que la lógica se deriva de una comunidad global (la idea de comunidad de investigación que propone Peirce), al establecer criterios que permiten sostener de modo público los juicios que declaramos. Que, aunque parezca irracional, sería la comunidad lo que precede a los juicios y éstos, a su vez, a los criterios, como principio ordenador en la búsqueda de certeza.

Esto, Lipman lo ve con más claridad como parte del proceso del pensamiento creativo, que pareciera ir en contra del sentido común, porque allí los juicios preceden a los criterios, o actúan como criterios. Propone el caso del artista o el inventor que no necesitan seguir las reglas de forma consciente, pero que, sin embargo, los juicios que ellos realizan están relacionados consecuentemente con otros juicios que ellos u otros han realizado, que vienen de sus comunidades, y de los criterios que se han dado para hacer los juicios estéticos posteriores.

Así, describe Lipman, “el trabajo de arte, por consiguiente, es un modelo que comunidad – un modelo de comunidad de investigación- en el que la investigación o el proceso dialógico se precipitan en un diálogo interior al producto”.¹⁹³

Sin embargo, reconoce el autor que no todas las personas que trabajan con pensamiento crítico asumen la importancia de los criterios, sin embargo, para toda clasificación que se quiera hacer respecto de las características del pensamiento, Lipman las ve pasar por la determinación de criterios. Así, incorpora algunas de las clasificaciones hechas en relación a las dimensiones que se pueden reconocer en la formación del pensamiento crítico, y las acerca a criterios, como el conocimiento procedimental y el conocimiento declarativo, que a su vez dependerían de los criterios de utilidad, verdad y corrección.

En este mismo apartado Lipman presenta la forma en que la filosofía debiera aparecer complementando el programa curricular de las escuelas.

¹⁹² Pensamiento complejo y educación. *Ed. Cit.*, Pág. 202

¹⁹³ *Ibíd.*, Pág. 203

		SUSTANTIVO						
		HUMANIDADES (Lengua y literatura)	ESTUDIOS SOCIALES	SALUD	MATEMÁTICAS	ARTE	CIENCIA	FILSOOFÍA
PROCEDIMENTAL	LÓGICA							
	ESTÉTICA							
	ÉTICA							
	METAFÍSICA							
	EPISTEMOLOGÍA							
	FLOSOFÍA SOCIAL							
	FILSOFÍA DE LA CIENCIA							

En esta propuesta, la filosofía como eje transversal del curriculum, Lipman no ve el riesgo de la desmembración de las otras áreas disciplinares, sino que la filosofía se torna una amalgama enriquecedora de ellas.

Lo que busca es salir del modo reduccionista de trabajar en la escuela desde las asignaturas, pues si no se llega al desarrollo de un pensamiento complejo, el problema se evidencia en los errores que cometemos en nuestros juicios vitales.

“No estoy afirmando en absoluto que sólo a través de la incorporación de la filosofía al curriculum seamos capaces de producir un pensamiento complejo en educación. Cualquier disciplina que añada al pensamiento disciplinar la enseñanza del pensar (o metodología) sobre el pensamiento en dicha disciplina es también una apuesta para la formación del pensamiento complejo¹⁹⁴ en la escuela. Pero precisamente esta apertura de las disciplinas hacia su propia reflexión –hecha con los estudiantes- sobre su propia metodología; sus supuestos, sus definiciones, sus comprensiones idiosincrásicas, su

¹⁹⁴ *Ibíd.*, Pág. 207

autoimagen, sus razonamientos y sus criterios, nos indican que estamos frente a un movimiento de orientación filosófica. Necesitamos, pues, de ambos, de la filosofía para el curriculum y del pensamiento complejo en las otras disciplinas”.

Revisa más adelante, cómo los criterios pueden ser articuladores de las prácticas, y la relación con esta dimensión de la experiencia humana. Para llegar a ello, pasa a revisar también cómo es que se logra diferenciar el pensamiento de orden superior con uno de inferior calidad. A propósito de la díada propuesta para entender el pensamiento superior, crítico y creativo, cuáles serían los indicadores de que éstos mejoran, es la pregunta que enfrenta Lipman.

Recurrirá para ello a la distinción que hiciera Dewey acerca de lo instrumental y lo consumativo. Estas dos clasificaciones permitirán entender que todo episodio intelectual puede comprenderse como medio para el logro de alguna consecuencia deseable, o, considerado en sí mismo, como fin en sí mismo. Sin embargo, el campo de delimitación entre uno y otro es difuso, algo que se hace como medio, puede convertirse en un fin en sí mismo. Llevado a la relación entre lo crítico y lo creativo, aclara Lipman, que “cuando pretendemos evaluar la excelencia cognitiva, hallamos que los ejes ocultos en dichos juicios se refieren a conceptos binarios del tipo instrumental/consumativo, medios/fines, partes/todo. La familiaridad con los conceptos binarios es una característica más particular del pensamiento creativo que del crítico. Ello nos lleva a pensar que el juicio sobre la presencia de calidad cognitiva es más producto de una investigación creativa que de una investigación crítica”.¹⁹⁵

Finalmente, relativiza para que no quede la sensación de absoluta defensa a los criterios, que éstos vistos a la luz de otros campos como la experiencia, la vida y la naturaleza que darían cuenta de algunos procesos que ocurren sin influencia del pensamiento, razones o normas de algún tipo. En ese sentido, rescata Lipman, una dimensión cualitativa de la experiencia humana (“esta alegría aquí y ahora, aquella mezquina mirada”¹⁹⁶) que tampoco queda ajena a los criterios, pues por éstos alcanzamos a saber de su valor, pero son esas experiencias las que le dan sentido al criterio, y no al revés.

¹⁹⁵ *Ibíd.*, Pág. 223

¹⁹⁶ *Ibíd.*, Pág. 226

En otro punto, totalmente complementario al de los criterios, Lipman explicita el por qué la escuela debiera hacerse cargo de la formación del juicio en los estudiantes. Antes, sí explica que esto ha quedado en un territorio indefinido, pues habitualmente se considera como responsabilidad originaria de las familias, y que, específicamente no puede desprenderse de la tarea que la escuela tiene en relación a los contenidos. Esto, además está empañado por la relación que algunos establecen entre la formación del juicio con la aplicación de códigos morales estrictos. Ante tal dificultad, Lipman no quiere no pretende fomentar diagnósticos que a su vez, enjuician determinantemente responsabilidades, y asume que es una tarea que ha de realizarse, en tanto se ejercita, porque no resultará fácil hacer de la educación una educación que mejore la capacidad del juicio, sin embargo, es con ella que podremos acompañar a niños y niñas en el problema serio en el cual se les convierte el mundo -hallarle sentido a éste, realizar juicios y actuar coherentemente-, al que habitualmente se enfrentan solos/as.

Según Lipman, el modo en que esto se ha ido asumiendo en las escuelas, lamentablemente no sale de las ‘soluciones parche’, de las que sólo podrá evolucionarse cuando sean los mismos estudiantes quienes accedan “a las herramientas de investigación, a los principales métodos de razonamiento, puedan practicar el análisis conceptual, adquieran experiencia en la lectura y escritura críticas, se les provean oportunidades para la narración y descripción creativas, así como para la formulación de explicaciones y argumentaciones, y la posibilidad de articular una comunidad de investigación en el aula en la que se den las condiciones para el libre intercambio de ideas y el crecimiento intelectual. Éstas y no otras son las condiciones que articularían el andamiaje para la educación del juicio en las escuelas”.¹⁹⁷

Más adelante, el autor comenta las diferencias y visiones encontradas en el campo de la psicología, la filosofía y la pedagogía, que darían cuenta de las dificultades para acordar qué sea lo que se entienda por el desarrollo del pensamiento crítico. Además, señala que otra de las dificultades importantes para resolver qué hacer para lograr desarrollar en las escuelas el pensamiento, son las mismas visiones encontradas en relación a cómo se entiende el pensamiento crítico. Lipman, propone realizar una definición operativa que

¹⁹⁷ *Ibíd.*, Págs. 242-243

despeje las interpretaciones erróneas respecto del mismo, pues más allá de la definición, el gran problema se encuentra en los supuestos que hay detrás de las diferencias conceptuales. Pues según las opciones y enfoques tomados, serán las consecuencias que surjan en las realidades escolares.

Tercera parte: El pensamiento, fragua del significado

El concepto de pensamiento creativo

Definirá pensamiento creativo como el pensamiento que conduce al juicio, orientado por el contexto, autotranscendental, y sensible a criterios. Si bien no es insensible a los intereses analíticos, no se rige por éstos. Además, a Lipman le importa revisar el proceso del pensamiento creativo, no sus resultados; así como revisar los supuestos en los que descansa esta definición, para lograr conectar también la noción de creatividad con la investigación.

En tabla comparativa con las características definitorias del pensamiento crítico, encontramos la siguiente descripción:

Pensamiento Crítico	Pensamiento Creativo
Megacriterios: La verdad (un tipo de significado)	Megacriterios: El significado
Busca el juicio	Busca el juicio
Regido por criterios particulares	Sensible a criterios contrastados
Autocorrectivo	Autotranscendental
Sensible al contexto	Regido por el contexto (holístico)

Luego, el autor retoma un análisis propio expuesto en su obra anterior *What happens in art*, para presentar los cuatro esquemas a partir de los cuales poder comprender el modo de darse del pensamiento creativo, esto porque al parecer es una forma de pensamiento que supone el movimiento y la modificabilidad. Según Lipman, estos cuatro movimientos son: la proyección fisonómica (cuando se le atribuyen cualidades humanas a

la naturaleza), la introyección (cuando se atribuyen cualidades naturales a lo específicamente humano), la dimensión del intercambio (cuando se interpreta el espacio temporalmente, y el tiempo espacialmente) e intercambios transensoriales (cuando se experimentan o describen datos sensoriales en términos descifrables por otros canales sensitivos)¹⁹⁸.

Pero, además, el pensamiento creativo sería uno de los dos ejes en los cuales se ancla el pensamiento de orden superior, su eje intuitivo, siendo el eje analítico el pensamiento crítico. El pensamiento intuitivo está regido por valores, así como el analítico, por criterios. Estos ejes, que pueden seguir siendo comprendidos en su carácter dual (como cuantitativo/cualitativo, expositivo/narrativo) importa que sean reconocidos como implicados, interconectados, pues sólo de ese modo pueden dar lugar a que se despliegue el pensamiento en su carácter complejo, en tanto que ambos tipos producen investigación y su interacción no es una simple sumatoria, sino la multiplicación de las características, tornándolo así un pensamiento complejo, como se decía.

En la descripción del pensamiento creativo se presentan algunas determinaciones que permiten ir aclarando cómo reconocerlo, por ejemplo, a partir de la relación entre descubrimiento e invención, y de la capacidad generativa que tiene, es decir, que provoca una reacción específica y emocional (probablemente apreciativa) cuando se da ante un público. Asimismo, se considera el pensamiento creativo como aquel pensamiento que logra ser considerado como un razonamiento amplificativo¹⁹⁹, que expande tanto al pensamiento, como a la capacidad de pensar ampliamente. Junto a esto, se le considera a la vez, un pensamiento que contiene un aspecto de ruptura, de quiebre u oposición entre el individuo y la comunidad (al estilo del enfrentamiento paradigmático descrito por Thomas Kuhn), lo que remite, finalmente, a que se haga necesario mantener o abrir un diálogo, necesariamente, entre individuo y comunidad.

Por otro lado, para dilucidar acerca del pensamiento creativo habrá que enfrentar la relación creatividad e imaginación, puesto que ambas nociones están muy cercanas. Se ayuda Lipman de la noción de juego, para abordar distinciones posibles, porque “la imaginación es una especie de juego incorpóreo, mientras que la creatividad es una especie

¹⁹⁸ *Ibíd.*, Pág. 267

¹⁹⁹ Aquí Lipman hace uso de la clasificación de Peirce, extraída de: *The probability of induction*, en Justus Buchler (ed.), *Philosophical writing of Peirce*. New York: Dover. 1955.

de imaginación encarnada. Ello no significa que debemos entender el juego exento de todo criterio, sobre todo si nos referimos a aquellos juegos orientados por reglas. Y por eso debemos de considerar también el concepto de juego cognitivo como pueden ser la actividad poética o la filosófica”²⁰⁰.

Como se mencionara, el pensamiento creativo requiere o provoca, como se quiera entender, el pensamiento autónomo, y es a partir de esta condición, donde el pensar autónomamente puede ser concebido, a su vez, como un diálogo consigo mismo/a, un pensamiento característicamente dialógico. Por ello, señala el autor en este apartado que “una comunidad de investigación es una sociedad deliberadora implicada en el pensamiento complejo. Ello significa que sus deliberaciones no son meras charlas o conversaciones; son diálogos lógicamente disciplinados. El hecho de que estén lógicamente estructurados no impide su potencial creativo”.²⁰¹

Finalmente presenta una última distinción a mantener, el pensamiento creativo no logra contemplar la totalidad de la creatividad. Es más bien un procesamiento de la experiencia, y como tal procesador, está alejado de la fuente que genera la experiencia. En las acciones creativas está implicado el pensamiento, no obstante, éstas no pueden ser confundidas con “la riqueza y esplendor de la experiencia humana en sí misma, o con el enigma al que llamamos naturaleza, en el que la experiencia humana halla su posada y su morada”.²⁰²

En lo que sigue a este capítulo Lipman volverá a presentar algunos de sus análisis acerca de la relación con los textos narrativos y los textos escolares, discutiendo el uso de los últimos, por parte de los profesores, así como la falta de análisis (desconfiable) de los expertos para evidenciar que un trabajo con textos informativos no lleva a la producción y despliegue de un pensamiento más creativo. Y eso se evidencia en la ausencia de narrativa y creatividad en los textos escolares, que tienden y prefieren el modelo explicativo.

Además, volverá sobre algunas descripciones de cómo concebir la comunidad de indagación y el vínculo entre ésta y el desarrollo efectivo de un pensamiento de orden superior, lo que había venido señalando desde *La Filosofía en el Aula*.

²⁰⁰ Pensamiento complejo y educación, *Ed. Cit.*, Pág. 275

²⁰¹ *Ibíd.*, Pág. 284

²⁰² *Ibíd.*, Pág. 286

Hacia el final de esta tercera parte presenta el autor, con máxima claridad, lo que hasta aquí había sido parte de la interpretación levantada: que el proyecto educacional del programa de filosofía escolar tenía una orientación fundamentalmente política. Según Lipman, si la educación espera formar estudiantes para una sociedad más cuestionadora, tendrá que ella misma orientarse hacia la indagación, pero “ello supone convertir cada clase en una comunidad deliberativa e inquisitiva. Y para llevar esto a cabo no son necesarias partidas económicas exageradas”²⁰³.

En función de la fundamentación de por qué la presencia de la filosofía en el curriculum escolar es una posibilidad cierta de convertir la escuela en una comunidad deliberativa, llegará a afirmar el autor que “la comunidad de investigación se constituye entonces como el nutriente fundamental para el cultivo de la filosofía en la enseñanza primaria, debido a que conjuga los intereses críticos sobre la justicia y los impulsos creativos hacia el cuidado. Produce respeto tanto para los principios como para las personas y por ello incorpora un modelo de democracia como investigación”²⁰⁴.

Conclusión

La síntesis propuesta por el autor del texto es que el pensamiento creativo y el crítico, que conforman lo que se describe como pensamiento complejo o de orden superior, no son solo ideas regulativas, sino que son ideales éticos que rigen la vida de las personas. Porque el pensamiento crítico o creativo, mirado a la luz del quehacer educacional, son las dimensiones más relevantes, porque “el ámbito de estos valores es el ámbito de lo que vale la pena ser enseñado”.

Esto podrá lograrse, piensa el autor, si es que la filosofía vuelve a aparecer en el curriculum escolar, puesto que potencia el pensamiento tanto al interior de las disciplinas, como acerca de las disciplinas, y también entre las disciplinas. En este punto Lipman da cuenta de cómo históricamente se hizo desaparecer a la filosofía del curriculum, pues como

²⁰³ *Ibíd.*, Pág. 325

²⁰⁴ *Ibíd.*, Pág. 334

señala correctamente Derrida, “la filosofía formaba parte de los programas de estudio infantiles de la aristocracia y que fue la burguesía al tomar el control del curriculum de enseñanza quien expulsó a la filosofía de la escuela”²⁰⁵. La defensa del autor no es de la filosofía academicista, sino el quehacer filosófico, la experiencia de pensar filosóficamente para niños y niñas, que es lo que descubrió en la noción Peirceana de comunidad de indagación.

Piensa el autor que el esfuerzo por volver a instalar la presencia del pensamiento filosófico en todo el curriculum educacional, desde los niveles primarios de enseñanza, es una tarea que le cabe desarrollar a las universidades. Esto porque, aunque ella sea parte de la “complicidad y las relaciones incestuosas (como las existentes entre las esferas políticas, militares y económicas) que mantienen los editores de libros de textos, los creadores de instrumentos de evaluación, los departamentos universitarios de educación, los servicios de apoyo educativo locales, los intereses empresariales en educación, las administraciones y los profesores de pedagogía para bloquear estos cambios. Pero siendo la universidad miembro valioso de ese grupo, apelo a su calidad de institución libre y con poder para repensar el curriculum desde sus centros pedagógicos hacia un curriculum más racional. No se trata de reetiquetar las materias con título modernos que se refieran al pensamiento, sino de transformar profundamente los contenidos y las metodologías de forma que se permita la reincorporación de visiones y materias expulsadas anteriormente y de forma injustificada”.²⁰⁶

El llamado de Lipman, como se ha mostrado a lo largo del desarrollo del libro, está lejos de ser la reivindicación de una disciplina desde una óptica mezquina e interesada. Es una apuesta transformadora o realizadora de un proyecto político que intenta sostener las condiciones posibles de una vida democrática, para lo cual considera a niños y niñas como partícipes de esa experiencia si su crecimiento e inserción social está acompañada de la libertad y desarrollo libre del pensamiento, convirtiéndoles en sujetos responsables de su propio pensamiento, tanto en la dimensión cognitiva más estructurada, así como en el despliegue de sus creaciones.

²⁰⁵ *Ibíd.*, Pág. 343

²⁰⁶ *Ibíd.*, Pág. 347

NATASHA: APRENDER A PENSAR CON VYGOTSKY²⁰⁷

El título de esta obra del filósofo Matthew Lipman es la traducción para el texto en inglés “*Natasha. Vygotskian dialogues*”. Si bien la diferencia entre el título en inglés y la traducción castellana que alude a una suerte de trayecto metodológico, en donde eventualmente “se aprenderá a pensar con Vygotsky”, pudiera no ser considerado relevante en una primera instancia, es posible que al leer comparativamente cada título puedan éstos generar diferentes expectativas y diferentes alcances.²⁰⁸ Mientras el título original alude a una perspectiva dialógica de indagación en donde no hay mucho que inferir a nivel de contenido, porque aún está todo por decir, el título castellano apunta hacia una suerte de exhortación metodológica, la cual se llevaría a cabo a lo largo del texto. De este modo se crean expectativas en el lector que, en el desarrollo mismo de la novela, a nuestro modo de ver, no se alcanzarán a apreciar con suficiente claridad.

Pues bien, luego de hecha la advertencia, las ideas que expresaremos a continuación podrían considerarse marginales respecto de los contenidos de la novela, sin embargo, cumplen la función de presentar y situar contextualmente los horizontes desde los cuales Lipman escribe este texto.

De acuerdo a la propia expresión del autor, los propósitos y alcances de este libro poseen un carácter múltiple. Por una parte, se pretendía clarificar los propios conocimientos de la psicología educativa de Davydov²⁰⁹ y su relación con Vygotsky, a la vez que se averiguaba si era posible demostrar algunos principios vygotskianos tales como el principio de que “el pensamiento es la interiorización del discurso”, o el de que “el comportamiento recíproco cumple una función importante en el aprendizaje del pensamiento.”²¹⁰

Sin embargo, este proyecto inicial, casi desde el comienzo se vio desplazado por otro interés: el de comprender el papel de la entrevista a un investigador como

²⁰⁷ Lipman, Matthew, *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción*, Editorial Gedisa, España, 2004. (Ed. original © 1996 by Teachers College, Columbia University “*Natasha. Vygotskian dialogues*”)

²⁰⁸ El análisis de este texto fue realizado por Juan Pablo Álvarez.

²⁰⁹ V. V. Davydov es vicepresidente de la Academia Rusa de Educación. Este psicólogo reconoce la relación entre la teoría de la *actividad* de Vygotsky y Alexandr Luria, por una parte, y el enfoque pragmático de Dewey y Mead por otra.

²¹⁰ *Natasha, Ed. Cit.*, Pág. 9

investigación de la investigación. Esto último será no sólo el argumento temático de la novela, sino también el eje metodológico sobre el cual se desarrollará el texto.

Natasha no es una lectura introductoria a la temática de Filosofía para Niños y, como reconoce su autor, no es fácil para él clasificar si su intención era pedagógica, filosófica o psicológica, más bien, dice Lipman, se trataba de una “mixtura heterogénea de difícil clasificación.”²¹¹

El texto, podemos decir, resultaría igualmente interesante en ciertos pasajes para estudiantes de pedagogía, psicología o sociología, particularmente porque esta novela no es rigurosamente hablando un texto de carácter filosófico teórico,²¹² sino más bien la continuación de las novelas que Lipman desarrollara para la enseñanza básica y luego enseñanza media, con la intención de que esta vez el público pertenezca a un nivel de formación universitaria. Quizás entonces sea el subtítulo del libro, definido como “*Una teoría narrada en clave de ficción*”, la más precisa (e imprecisa también) definición para evitarnos el trabajo de fijar y situar plenamente este texto dentro de la producción literaria lipmaniana.

Para contextualizar la realidad a partir de la cual el filósofo escribe este texto-novela, podemos citar su propio relato del comienzo:

“Puesto que mi relato debe tener un principio, fijaré el punto de inicio en los años veinte, década de brillante actividad para el investigador soviético Lev Vygotsky. Lejos de ser un especialista restringido a un único ámbito, Vygotsky profundizaba en diversos problemas relacionados con el arte y la creatividad, así como en la filosofía y otras aproximaciones humanísticas al conocimiento y el entendimiento. Pero paralelamente centraba cada vez más su atención en la psicología, y en concreto en la psicología del pensamiento, que consideraba un aspecto central de la educación. En este punto, su amplia capacidad compasiva y su energía inagotable le condujeron hacia la

²¹¹ *Ibíd.*, Pág. 10

²¹² Al menos no es un texto con la formalidad y sistematicidad en que estamos acostumbrados a leer los textos que disputan entre teorías. Ahora bien, las discusiones que se dan al interior de los diálogos aluden directamente a propuestas y/o tomas de posiciones de carácter teórico.

*educación de los ciegos, sordos y otros individuos discapacitados, sobre todo niños. El estudio de estas personas con deficiencias perceptivas y de aprendizaje le indicó que debía centrar sus esfuerzos en el análisis del concepto dinámico de pensamiento, en lugar del concepto relativo estático e inaprensible de inteligencia, aunque su teoría de la <<inteligencia proximal>> es de vital importancia”.*²¹³

Para Vygotsky el pensamiento debía ser entendido como actividad interiorizada y la génesis de nuestros pensamientos podía explicarse en función de las actividades externas y manifiestas, tales como las actividades lingüísticas, que desde siempre hemos desarrollado. Estas actividades son primordialmente sociales y tanto ellas como las relaciones que de ellas se desprenden, hacen posible la representación en la vida mental a través de un proceso de interiorización.

La causa probablemente más común del fracaso educativo sea el de no convertir el aula en una *comunidad de indagación* discursiva. En este mismo contexto, y reconociendo estas ideas iniciales, la explicación acerca de los orígenes sociales del pensamiento pasan por la reconstrucción de un aula que encuentra en el diálogo firme y razonable la matriz para, a su vez, generar el pensamiento de los niños que sea consecuentemente firme y razonable.

Vygotsky a su vez percibió una relación muy estrecha entre enseñanza y desarrollo mental. En esta interrelación es posible descubrir que el modo en que se realiza una intervención pedagógica está estrechamente vinculado al desarrollo resultante de la mente del niño. Dicho en otras palabras, el rendimiento cognitivo de los/as niños/as está en función de las condiciones sociopolíticas e institucionales que posibilitarían, finalmente, una buena intervención por parte de los/as profesores/as.

Nuestro conocimiento de las cosas sólo puede ser un conocimiento de cómo actúan las cosas cuando se está llevando a cabo nuestra observación y experimentación con ellas.

²¹³ Natasha, *Ed. Cit.*, Pág. 14

Es decir, lo que nosotros conocemos es el resultado de la relación que existe entre nosotros y el objeto a conocer. Consecuentemente con esto, el propósito del texto *Natasha* recorre esta misma dirección, es decir, comprende el relato como una forma de investigación a través del cual se desarrolla una historia acerca de cómo realizar una investigación.²¹⁴

La novela y el argumento

La Novela *Natasha* tiene una trama inquietante. Desde el principio es posible apreciar que la dinámica de la narración se dará de manera tirante, incómoda y desafiante entre los dos protagonistas. Tanto Natasha – una joven profesora ucraniana que ha estudiado con Davydov y realizado su tesis sobre el pensamiento de Vygotsky, y que ahora está interesada en conocer en profundidad los argumentos teóricos y los mecanismos metodológicos que utiliza Lipman en relación a la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía para Niños – como también Matthew Lipman, quien es en principio el entrevistado, se muestran desconfiados de las intenciones y de las estrategias argumentativas y persuasivas a partir de las cuales el interlocutor intenta desarrollar la entrevista. De este modo, ambos protagonistas se desafían mutuamente con tácticas de argumentación que permiten al lector participar directamente de los pasos ideados desde la perspectiva educativa rusa y la perspectiva norteamericana para entrenar en las aulas la observación, la reflexión, la construcción de conceptos y su formulación.²¹⁵

La novela está narrada en primera persona por Lipman y se articula a partir de diez visitas que realiza Natasha al lugar donde el filósofo pudiera facilitar el desarrollo de las entrevistas (su casa, su oficina, la universidad). Es rigor mencionar que, desde la primera visita de Natasha, el modo en que las entrevistas se llevarán a cabo realiza un vuelco metodológico trascendental:

“-Se supone-replica (Natasha), de nuevo con la mirada gélida- que lo entrevisto yo a usted, no usted a mí.

²¹⁴ Esta idea ya la podemos rastrear en la novela *Pixy* del año 1981, en tanto el argumento aludía a la creación de un cuento acerca de cómo se hizo un cuento.

²¹⁵ *Natasha*, Ed. Cit., reseña de contraportada

- ¡Ésa es la cuestión!-exclamo-. ¡Yo también necesito entrevistarla! ¡Debería ser recíproco!

-No sé –dice lentamente, con semblante serio-, eso cuestiona la finalidad del formato de entrevista tradicional. Necesito ser impersonal, incluso retraída. Necesito que usted confíe en mi neutralidad y objetividad. ¿Una entrevista recíproca? ¡Uf! ¡La idea es completamente inaceptable! Piense lo que pasaría. Yo le pregunto su edad y usted me pregunta la mía. ¿No ve que no funcionaría?

-Pero usted venía dispuesta a entrevistarme –respondo mirándola fijamente, con toda la gentileza que se me alcanza-, y a hacerlo para describirme, tratándome como un objeto para exhibirme ante sus lectores, ¿verdad? En cambio, me pone inconvenientes cuando le sugiero que la entrevista sea recíproca.”²¹⁶

Como se ve, la dinámica en que se desarrollarán los encuentros posteriores estará marcada por intervenciones discutidas y bidireccionales. Desde este “rayado de cancha” lipmaniano podríamos decir que se recupera un terreno dialógico donde los involucrados en la entrevista (pero también en cualquier tipo de diálogo) son partícipes activos, que intentan situarse sin privilegios de poder, prevaleciendo una relación de horizontalidad y comunidad. Siempre y cuando a estas instancias queramos llamarlas comunitarias será la reciprocidad un elemento fundamental en la elaboración de instancias donde haya intercambio, disposición y expresión de experiencias.

La *comunidad de indagación* y su dinámica interna en la novela *Natasha* queda de algún modo representada por estas apreciaciones metodológicas que convierten al personaje de la entrevistadora también en una entrevistada y al personaje entrevistado también en un entrevistador. Es decir, estamos ante un giro epistemológico en la relación investigativa. Llevado al aula, esto sería como dejar de comprender que a los procesos enseñar-aprender le corresponden por definición o correlato necesario los sustantivos profesor-alumno y que ambos verbos pueden intercambiarse o modificarse con ambos sustantivos.

La novela logra sus mayores aciertos literarios en el mismo lugar donde el texto teórico se hace más complejo de analizar. Puesto que la narración atraviesa innumerables

²¹⁶ *Ibíd.*, Pág. 32

temáticas, autores, ideas, teorías y anécdotas en un lenguaje muy coloquial y ameno, introduce la dificultad del exceso, de los “innumerables”, que hacen del análisis filosófico una tarea difícil, al mismo tiempo que permiten una narración literaria gozosa en detalles y descripciones, sin posibilidad de caer en una reiteración monotemática.

El texto si bien posee ese logro sintético, impide, de cara a nuestro análisis, reproducir las discusiones teóricas sin recurrir a la propia transcripción de los diálogos, pues justamente la coloquialidad ha sido posible gracias al estilo que los diálogos previamente han venido permitiendo y que con la simple extracción de pequeñas frases no se logra apreciar en justicia.

Un último aspecto de la novela es que mientras Lipman privilegia de algún modo la linealidad de la historia que se cuenta por sobre una estructura teórica disputada, dándole pleno carácter novelístico, también en ocasiones se permite la posibilidad de “escribir pensando” o “pensar escribiendo”, al modo que Nietzsche tanto gustaba practicar, intercalando anécdotas en medio de disputas, corrigiendo ideas que al inicio eran supuestos, dudando de las cosas que él mismo sostiene; en fin, permitiendo que la frescura y la impertinencia con que Natasha fragmenta la conversación, pueda introducir la novedad de las nuevas perspectivas.

Teniendo todo lo anterior bajo consideración, me parece que una buena forma de continuar en el análisis, pero conservando la frescura de la novela, es ofreciendo la recreación de algunos escenarios del texto, que permitan la amplitud suficiente para perfilar las eventuales concepciones de infancia que pudieran estar presente en esta novela.

Escenarios de análisis

Un primer escenario que quisiéramos ilustrar es el de las relaciones humanas y su conexión con las relaciones lógicas. Entre las páginas 40 y 42, Lipman ofrece un esquema titulado *Formación de una comunidad filosófica de indagación* y específicamente en el punto 1.5 indica básicamente que las relaciones humanas pueden describirse de tal modo que sean analizables en relaciones lógicas. Lipman encuentra en Piaget el sostén para afirmar lo

anterior, pero particularmente en la lectura que hace Bárbara Rogoff en el libro *Aprendices del pensamiento* para ilustrar esta descripción. Leemos:

“Piaget sugiere que la cooperación aporta el ímpetu para ordenar el pensamiento en las operaciones lógicas que conllevan un sistema de proposiciones que están libres de contradicción y son reversibles: <<El pensamiento común propicia la no-contradicción: es mucho más sencillo contradecirse a uno mismo, cuando uno piensa para sí mismo (egocentrismo), que cuando hay compañeros que puedan recordar lo que uno ha dicho antes y las proposiciones que uno ha aceptado>>”.²¹⁷

La cita de Piaget está tomada por Rogoff de la obra del año 1977 titulada *Les opérations logiques et la vie sociale*. Como se aprecia, y dicho en palabras del propio Lipman, *“para Piaget la cooperación social en el discurso conduce a la coordinación de las perspectivas o puntos de vista, lo cual a su vez conduce a la coordinación de las proposiciones, que conllevan coherencia lógica, así como otras operaciones lógicas.”²¹⁸*

La *comunidad de indagación*, concepto fundamental en la propuesta Filosofía para Niños, encuentra su fuerza teórica en citas como la anterior, donde es factible descubrir la conexión entre un pensamiento puesto en común, y a disposición de la intersubjetividad dialógica, y una estructura argumentativa que se va forjando bajo criterios lógicos. Así, los niños y niñas puestos en relación de diálogo van poco a poco incorporando un ejercicio político y ético de gran provecho²¹⁹ y, a su vez, pero como en un segundo frente, este ejercicio va corrigiendo modos de expresión y conocimiento que tienen un alcance cada vez más universal.

De igual forma que lo expresado en la cita anterior, continuará Lipman enumerando otros tantos modos de poner en escena criterios lógicos como la reciprocidad y la reversibilidad. Dirá por ejemplo que *“cada vez que uno habla el otro escucha y viceversa, o*

²¹⁷ Rogoff, Bárbara, *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona, 1993, Pág. 145 (Título original: *Apprenticeship in teaching*. Oxford University Press, Nueva York)

²¹⁸ Natasha, *Ed. Cit.*, Pág. 15

²¹⁹ En la página 70 del libro, Lipman explica el sentido de la lectura en voz alta de las novelas, diciendo: *“Bueno, parte de la significación radica en el hecho de que les fuerza a alternar la lectura y la escucha. Si quieren que los demás los escuchen, tienen que escuchar ellos a los demás. Este tipo de reciprocidad tiene importantes implicaciones éticas.”*

cada vez que uno abre la puerta a otro, ese otro abrirá luego la puerta a uno, o cada vez que uno insulta a otro, el otro hará lo mismo luego, etc.”²²⁰ La vida social está llena de conductas recíprocas, que abarcan desde la cooperación hasta la venganza y la competencia. Y aún cuando la vida social dependa en gran medida del entramado cultural desde el cual se desarrolla, aún allí persiste, al final de cuentas, el criterio lógico.

“Cuando eliminamos las máscaras culturales o conductuales, nos quedamos con la almendra lógica, el entendimiento abstracto de la reversibilidad. (...) Si usted es tan alta como yo, entonces yo soy tan alto como usted. Por tanto, la reciprocidad en la conducta social se traduce en simetría en las relaciones lógicas.”²²¹

Ciertamente, bajo esta noción se encuentra la idea de universalidad de la razón que es capaz de retrotraer la cultura particular a un estadio donde son relaciones lógicas de carácter universal las que permanecen, mientras que las contingencias de la vida social parecen volverse cada vez más prescindibles en este ámbito.

Un segundo escenario está dado por la necesidad de convertir la educación en una experiencia de indagación. Para John Dewey, los colegios cometen el error de sustituir los productos finales refinados de la indagación en la materia prima de la indagación. Aún más, dirá Lipman, Dewey lo considera uno de los mayores errores de nuestra civilización. Dice al respecto:

“Lo que sucede en el experimento queda codificado en el libro de texto, y después el libro de texto sustituye al experimento en los colegios. La educación se vuelve didáctica en lugar de seguir siendo experimental. Los niños deben aprender a indagar por sí mismos y no sólo a aprender de memoria los resultados de las indagaciones de otros.”²²²

²²⁰ Cfr. Natasha, *Ed. Cit.*, Pág. 70

²²¹ *Ibíd.*, Pág. 45

²²² *Ibíd.*, Pág. 50. Este es el ejercicio que Lipman realiza a través del “rayado de cancha” en la novela *Natasha*, es decir, la idea de que él solamente no puede ser el entrevistado, porque cada cual debe llevar a cabo su propio proceso indagatorio.

Por su parte, dando cuerpo a los contrastes existentes, el psicólogo ruso Davydov tiene un concepto que ha tomado de Skatkin²²³ y que permite establecer un diálogo con la aclaración que se ha hecho respecto de Dewey. Es en la segunda visita al profesor Lipman y en boca de Natasha, que aparece el término “embriología de la verdad”. Esta frase se refiere a lo que Skatkin entiende como una “exposición del conocimiento basado en problemas”. Este consiste en que *“el profesor no sólo comunica las conclusiones científicas finales a los niños, sino que en cierta medida reproduce también el camino por el cual se llega a tales conclusiones.”*²²⁴

Esto vendría a recomponer un espacio perdido en el desarrollo educativo de las escuelas que, tanto para Dewey como para Davydov, significa convertir a los niños y niñas en indagadores capaces de reproducir el movimiento dialéctico del pensamiento que permite comprender los procesos que han llevado a otros a producir los conocimientos que los libros recogen. Lipman va un poco más allá (y Natasha también) sosteniendo que en realidad la tarea de los colegios no es propiamente que deban “convertir a los niños y niñas en indagadores”, sino que *“deben intentar preservar y desarrollar la propensión natural a la indagación que llevan consigo los niños,”*²²⁵ sin caer, por tanto, en mecanismos e imposiciones forzadas o artificiales como si los sujetos involucrados no comportaran la potencialidad de la indagación.

Esta propensión a la indagación aclarará Lipman, tiene sin embargo competencias y destrezas, por lo que un niño podría tener la destreza de formular preguntas, pero podría carecer de la competencia necesaria para emplear dicha destreza en las circunstancias apropiadas. De algún modo, la comunidad y la puesta en marcha de un mecanismo dialógico de indagación vendrán a permitir que sea posible descubrir nuevas destrezas, así como ejercitar las competencias que harán de dichas destrezas herramientas de conocimientos y aprendizajes cada vez mejores y de mayor alcance.

Podríamos añadir, entonces, que el espacio perdido de la educación es un espacio de experimentación y ejercicio embrionario de la verdad, donde aún más allá de Skatkin, no se trata simplemente de que niños y niñas vuelvan a recorrer un camino ya trazado por otros,

²²³ Educador Soviético. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Miembro de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR (1950) y de la URSS (1968). Skatkin ha sido galardonado con la Orden de Lenin y varias medallas, entre ellas la Medalla Ushinskii KD (1954).

²²⁴ *Ibíd.*, Pág. 53

²²⁵ *Ibíd.*, Pág. 55

sino que sean capaces además de “aprender a trazar caminos”, y, por tanto, que en ese ejercicio sea posible descubrir nuevos atajos y nuevos senderos, quizás más próximos y más atractivos de ser recorridos.

Un tercer escenario que quisiéramos mostrar está dado por el lugar que ocupa el texto escrito al interior de la filosofía para niños. Leemos la conversación:

“(…) ¿Podría hablarme sobre el modo en que concibe usted las diferencias entre un texto expositivo como una novela y un texto expositivo corriente?”

-Hay muchas diferencias –respondo-, pero mencionaré sólo una o dos. Creo que el objetivo principal del texto corriente es abarcar un contenido. Elige un determinado tema, lo divide en partes, y después trata de manera sucesiva dichas partes.

-Es el enfoque de la encuesta por muestreo.

-Correcto, el enfoque de la encuesta por muestreo. Para que el alumno absorba y relacione toda esta información se requiere una inversión considerable de energía intelectual. El texto narrativo, en cambio, enfoca el tema de manera intensa y cualitativa, en lugar de extensa y cuantitativa. Además, la novela, mientras uno la lee, desarrolla un poder acumulativo, un impulso propio. Al poco tiempo, devuelve energía al lector, en lugar de absorbérsele. La novela, como ha señalado la psicóloga cognitiva Marilyn Adams, puede ser un esquema capaz de interrelacionar y componer significados acumulativamente, mientras que el texto expositivo está condenado a seguir su marcha siempre de ese modo inerte, lineal.”²²⁶

De algún modo, la apreciación que veníamos haciendo respecto de las dificultades de analizar desde el punto de vista teórico-lineal una novela como *Natasha* encuentra asidero y respaldo en este diálogo, pues a diferencia de un texto corriente –o teórico en nuestro caso– donde se abarca un contenido determinado, dividiéndolo y esquematizando

²²⁶ *Ibíd.*, Pág. 70

sus partes, haciendo que la tarea de análisis se vuelva más ordenada y formal –(¿y más predecible tal vez?)–; en el caso de la novela aquí presente, los significados e interrelaciones parecen escapar cada vez que el análisis pretende alinearlos y esquematizar sus heterogéneos escenarios. Desde el punto de vista lipmaniano, esto no tendría porqué ser un problema, al contrario, constituye una enorme riqueza e intensidad.

La novela completa su función, dirá Lipman, en la medida que sirve como trampolín para la discusión, pues ésta es a su vez la instancia que permite generar el pensamiento de los alumnos.²²⁷ Podríamos entonces sostener que sin una buena discusión no hay buen pensamiento y sin un buen trampolín no hay buena discusión. Ahora bien, todo comienza por el trampolín. Hablar de un buen trampolín es considerar la novela como un elemento que permite generar una suerte de resorte-mosaico, de *collage*, donde los niños y niñas disfrutan abriendo y escogiendo los diversos temas de discusión, aún sin pretender dirigir ni corregir las elecciones de unos y otros. Un mosaico amplio de contenidos que sirva, junto al profesor y a la *comunidad de indagación*, de mediadores de aquella experiencia compartida que busca y pesquisa la verdad.

Una novela es también un estímulo para la discusión en la medida que es capaz de echar a andar un mecanismo de despliegue de contenidos no sólo variados, sino fundamentalmente atractivos, desafiantes y tentadores para los lectores. No tiene que ver con complejas filosofías o tecnicismos teóricos, sino con la capacidad que la novela posee para pro-vocar, para llamar e invitar a sus lectores a entrar en una relación dialógica y hermenéutica.

Un cuarto y último escenario que quisiéramos presentar es la relación del conocimiento abstracto y su papel en la educación de los niños y niñas.

²²⁷ “Su mérito (del texto) –interrumpo- es que sirve admirablemente como trampolín para la discusión, y la discusión, a su vez, es la matriz generadora del pensamiento del alumno. Mire, puedo utilizar una analogía con el proceso de pulido de los minerales. Los minerales de baja calidad requieren un equipamiento de pulido de alta calidad; los minerales de alta calidad pueden pulirse sólo con equipamiento de baja calidad. Lo mismo cabe decir de los estímulos para la discusión. Las personas que discuten sobre objetos naturales suelen ser expertos, como los paleontólogos que discuten sobre los estratos de las rocas. Pero los libros contienen ideas ya elaboradas y contrastes ya elaborados entre ideas, de modo que son ideales para suscitar discusión, aunque los jóvenes lectores aporten poca experiencia especializada a la lectura.” En Natasha, Ed. Cit., Pág. 68

“Vale, vale –le digo-. Mire, Piaget dice que no se debe introducir la abstracción en los niños hasta que están preparados para manejarla sin ayuda. Vygotsky dice que los niños necesitan el conocimiento abstracto para complementar su familiarización concreta con el mundo, y que deberíamos permitir que los adultos (y a veces los compañeros) les ayuden a adquirir el entendimiento abstracto. Y Mead no habla pedagógicamente, sino que sostiene que el pensamiento abstracto es indispensable, no sólo para la educación continua del niño, sino también para que el niño llegue a ser un yo, o como diríamos actualmente, una persona.”²²⁸

A diferencia de Piaget, que proponía una educación que debe adecuarse conceptualmente al nivel del desarrollo del niño, Vygotsky concluyó que una educación sólida puede desarrollar un papel importante y empujar la locomotora del desarrollo del niño. La educación debe preceder al nivel real de desarrollo, a través de la construcción de la llamada *zona de desarrollo próximo*, sobre la base de interacciones específicas entre niños y adultos, y de los niños entre sí. Esto significa que lo verdaderamente relevante en la acción educativa está dado por el margen que la educación es capaz de establecer entre aquello que los niños y niñas son capaces de hacer por sí solos y aquello que serían capaces de hacer con la ayuda de un adulto o algún compañero, es decir, entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial de cada uno.

Por este motivo es que el rol de profesor al interior del aula es muy relevante en la medida que facilita y enfatiza en el desarrollo potencial, “exigiendo” un mejor o más reflexivo ejercicio de argumentación, o un mejor despliegue de las habilidades y destrezas que pudieran estar en juego.

Tanto Mead como Vygotsky coinciden en que la *abstracción* es esencial en el proceso de desarrollo del yo que describen. *“Para Mead, cuando usted da una cucharada de comida a Sergei (hijo de Natasha) y, al mismo tiempo, abre la boca, tenemos un ejemplo de pensamiento concreto. Pero mi afirmación “Esta propiedad es mía” es un ejemplo de pensamiento abstracto porque en él aludo al concepto abstracto de propiedad que todo el mundo, en esta sociedad, hasta cierto punto alberga y comparte.”²²⁹*

²²⁸ Natasha, *Ed. Cit.*, Pág. 144

²²⁹ *Ibíd.*, Pág. 146

Este “todo el mundo” que menciona Lipman es *la gente en general*, es lo que Mead viene a llamar como “otro generalizado”. Agrega además que “*nos hacemos yoes en la medida en que nos convertimos en objetos para nosotros mismos*”²³⁰

“¿No lo ven? – preciso-. Asumir un punto de vista externo a nosotros mismos desde el que examinarnos es lo que nos da objetividad. Y cuando ese punto de vista en sí conlleva generalidad o universalidad, nos permite pensar de manera abstracta y tener yoes racionales.

- ¿Y las reglas? – pregunta Maxim.

- ¿Las reglas? –repito-. El juego infantil las relaciona con el pensamiento concreto. Pueden asumir la actitud de sus compañeros hacia ellos mismos, pero no pueden pensar todavía en términos de reglas. Como mucho, pueden pensar en términos de roles: el niño desempeña el rol de padre y se dirige a su compañero que representa el papel del profesor. Entonces uno responde como profesor a lo que el otro dice como padre. Pero el juego se acompaña de unas reglas, y estas reglas representan el otro generalizado. Mead lo dice así: “El juego representa en la vida del niño la transición desde la adopción del rol de los demás en el juego hasta el papel organizado, que es esencial para la autoconciencia en el pleno sentido del término”

-Así que –dice Natasha- lo abstracto es lo general, lo universal, lo racional, lo comunitario, y por eso el niño tiene que familiarizarse con ello junto con lo específico, lo particular y lo concreto. Pienso que esto ayuda a explicar mejor por qué insiste Vygotsky en que el ascenso se inicia en lo abstracto. ¿Pero dónde acaba?

- Me parece que cada vez que leemos a cualquier autor, comenzamos a encontrar una serie de dicotomías: lo abstracto frente a lo concreto, lo universal frente a lo particular, lo racional frente a lo no racional. Y la resolución de todas estas dicotomías apunta siempre en la misma dirección: en la dirección de lo razonable.”²³¹

²³⁰ *Ibíd.*

²³¹ *Ibíd.*, Pág. 147

Descubrir precisamente cómo debemos entender el concepto de “lo razonable” es una tarea que a las ciencias sociales y humanas ha venido inquietando desde hace mucho tiempo y que la filosofía política ha revitalizado particularmente en estos últimos cuarenta años. Ahora bien, dentro del contexto que hemos expuesto, podríamos aventurarnos a decir que lo razonable tiene de algún modo relación con la necesaria interacción e integración que un niño o una niña es capaz de realizar a partir de la separación desde la situación concreta y particular en la que se está inmerso en la infancia y el encuentro consigo mismo que ocurre en una comunidad diferente, en donde no sólo existen compañeros y profesores, sino también un cosmos abstracto, simbólico, un mundo de significados generales que se relacionan con todo lo que niño o la niña dice y hace.

Síntesis

A través de los elementos aportados en la primera parte, sumados al breve recorrido por estos cuatro escenarios, podemos finalizar advirtiéndolo que, como ocurre en muchos de los escritos de Lipman, esgrimir con claridad una concepción de infancia desde lo que el autor explícitamente sostiene, no es una tarea fácil y esto al parecer se incrementa debido a que su foco de atención parece estar puesto en la creación o reforzamiento de condiciones de posibilidad para que la educación permita a los niños, niñas y jóvenes explotar y aprovechar lo más posible aquellas destrezas y habilidades que le entreguen un mejor sentido a su experiencia.

Así, la concepción que tiene de la infancia opera todo el tiempo como un supuesto, que se visibiliza en la medida que los mecanismos de orden pedagógico-políticos²³² dispuestos espacialmente en el aula y en la relación profesor-estudiante van cambiando y “materializando” una experiencia significativa para la comunidad en general. Así, por ejemplo, el lugar que ocupará el texto dentro de la educación tiene que ver con la posibilidad de disparar sentidos diversos y no con la univocidad con que podría presentarse

²³² Por ejemplo, el énfasis que tiene el círculo dentro de la *comunidad de indagación*, de modo que todos puedan verse los rostros; el respeto y el silencio necesario mientras los demás entregan sus opiniones. Todas estas disposiciones contribuyen a la construcción de una comunidad educativa democrática e igualitaria.

ante la clase. De igual manera, el rol del profesor está también en la línea de construir y garantizar condiciones de posibilidad para alcanzar una experiencia comunitaria de indagación real, desdibujando las líneas estrictas de la institución jerarquizada.

Estas dos características, aunque por supuesto no son las únicas, se presentan en *Natasha* con el fin de convertir la educación en general en una experiencia de indagación, pero no de cualquier indagación de corte periodístico como ya se advirtió al inicio, sino de aquella donde los involucrados están en una relación de bidireccionalidad o multidireccionalidad respecto de sus opiniones y donde, poco a poco, precisamente por esta alternancia y respeto a la opinión de cada cual, van empoderándose de su propia experiencia verbal y de su propia experiencia mental y social. Se conjugan plenamente por tanto el sentido de la experiencia y la experiencia de la indagación.

ANEXOS

Presentación

Hemos dispuesto esta sección para ofrecer tres cuerpos anexos. El primero, a propósito de la literatura infantil que articula, a través de las novelas, todo del Programa de Filosofía para Niños de M. Lipman, corresponde a un artículo titulado *La estética en la literatura infantil*, el cual examina y problematiza algunas de las especificidades narrativas y estéticas que habrían de tenerse en cuenta a la hora de ubicar y/o reconocer la literatura infantil como parte de la Literatura en general.

El segundo anexo es una recopilación de los proyectos de trabajos finales del Seminario de Grado “Filosofía y Educación: Concepciones de Infancia”, que la profesora Olga Grau Duhart ofreció el año 2009 para estudiantes de Licenciatura en Filosofía de la Universidad de Chile, paralelamente al desarrollo de la primera parte de la investigación que da origen a este libro.

Los/las estudiantes por su parte, han encontrado campos propios de interés relativos al problema de la experiencia, las narrativas del yo, el problema del Otro, la experiencia educativa, las relaciones intersubjetivas en la escuela, entre otros, que creemos, están en concomitancia con la tarea de pensar críticamente la infancia, a partir del Programa de Filosofía para Niños y Niñas.

El tercer anexo corresponde a una ponencia presentada en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, en octubre del año 2009, bajo el título *¿Estudiar y conocer la niñez o la infancia: posibilidad o anhelo?*, y que aborda precisamente las dificultades y alcances de dicha pregunta, poniendo especial atención a los diversos sentidos, énfasis y discursos conque frecuentemente se nos aproxima a ese tiempo y a esa experiencia. Este análisis bien puede servir de complemento a la lectura crítica que hemos venido realizando a lo largo de las páginas precedentes.

La estética en la literatura infantil²³³

Dentro de la Literatura se ha considerado como un subgénero a la Literatura Infantil, que sería aquella disciplina donde los escritos se encontrarían dirigidos especialmente a niños y niñas, para su transmisión tanto oral como escrita, y también algunos relatos, que, aunque no han sido realizados de forma especial para ellos, se han considerado aptos para que sean leídos por estos y, en ocasiones, también entran otros libros que los mismos niños leen, les gustan y han tomado para sí.

Existen diferentes posiciones respecto a la existencia de la Literatura Infantil, porque, así como no existe una separación entre la literatura para hombres, mujeres o ancianos, no debiera existir una diferenciación entre Literatura y Literatura Infantil, estando todo dentro del mismo ámbito. Como nos diría Manuel Peña Muñoz: *“la literatura es una sola. Sin embargo, ha ocurrido que los niños se han apoderado de gran parte de la literatura universal que no fue escrita para ellos (...)”*²³⁴ Y así como muchos libros han sido adoptados por los mismos niños y niñas, otros tantos, escritos especialmente para ellos, les son poco atractivos.

Muchos de los libros que se escriben para los niños y niñas contienen un carácter pueril y pedagógico, pecan de infantilismo, no tocan sus problemáticas y terminan siéndoles muy poco atractivos. Por estos motivos se dice que la Literatura Infantil tiende a carecer de sustancia, no aportando nada nuevo al niño y a su mundo interno, y no podrían ser considerados un arte por su aspecto moralista y educador.

A pesar de las críticas que se le realizan, la Literatura Infantil a tomado cuerpo en las últimas décadas, se ha establecido definitivamente, convirtiéndose en un gran campo de estudio, realizándose diversas investigaciones tanto sobre su historia como sus significados subyacentes, lo que es y lo que no se puede considerar dentro del ámbito literario, si debe estar o no al servicio de la educación, entre muchas otras cuestiones.

²³³ Autora: Rocío Consales, estudiante de Magíster en Filosofía Política y Licenciada en Filosofía por la Universidad de Chile.

²³⁴ Peña Muñoz, Manuel. *Historia de la Literatura Infantil Chilena*. Editorial Andrés Bello. Pág. 1

La Literatura Infantil tiene diversos lugares de origen, pero principalmente fue una invención de la burguesía para entretener y educar a los niños. Gianni Rodari (1920 - 1980) considera que la Literatura Infantil fue uno de los vehículos de la ideología de las clases dominantes, porque educa al niño de las escuelas populares que comenzaron a proliferar entre los siglos XVII y XVIII, para que posea las virtudes que debe tener una buena servidumbre. En ella se le estarían entregando las herramientas para formar niños que puedan someterse, que acaten órdenes y sean sumisos.²³⁵ En un principio todo lo referido a la literatura infantil poseía un carácter pedagógico y moral, su aprendizaje y lectura era obligatorio.

Pero la Literatura Infantil nace como tal junto al concepto de infancia, que no se había inventado sino hasta el siglo XVIII, ya que antes de esta fecha se consideraba al niño como un adulto pequeño y por tanto no necesitaba utensilios, divertimentos ni escritos especiales para su edad. El término infantil no denota infantilismo ni es peyorativo, sino que quiere acercarnos a la realización que acoge cualidades que tocan el mundo interno del niño y todo su imaginario, entregando espacios para que pueda ver representados sus problemas, dudas y dificultades, permitiéndole nuevos objetos y nuevas cabidas. Lo infantil es considerado más como un ideario cultural que fisiológico, donde se pueden “encasillar” diversos conceptos que no pertenecen a la adultez.

Entrado el siglo XIX la literatura infantil tomó gran auge, considerándose como obra de arte. Desde aquella fecha se han masificado los escritos especiales para niños y la adopción de muchas obras de la literatura por parte de los mismos niños. Pero la base de la literatura infantil seguía siendo la construcción de ciudadanos, de buenos creyentes, personas morales y educadas. En general su base eran las lecciones sociales, donde los pobres alternan lugar con los ricos, donde los hombres se ven envueltos en situaciones que los dejan en encrucijadas morales o donde se debe aprender a aceptar y tolerar las diferencias. Encontramos un ejemplo en el libro *“Corazón”* de Edmundo de Amicis: *“Cuando el padre albañil va a recoger a su hijo a la casa del niño rico, donde ambos están estudiando la lección, y deja unas huellas de cal en la entrada, el niño rico le advierte que tenga cuidado y no manche el suelo. Inmediatamente el padre de este niño, un señor, le*

²³⁵ Rodari, Gianni. *La imaginación en la literatura infantil*. Revista **Imaginaria** N°125
<http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>

dirá que esas huellas son las marcas del trabajo honrado del obrero. Una lección social, de convivencia.”²³⁶ La mayoría de lo que fue la literatura infantil entre los siglos XIX y XX encontró sus motivaciones en las diversas corrientes sociales y políticas de cada país, todas con el fin de educar, de alguna manera, a los niños como nuevos ciudadanos. Se reflejaban las sociedades en las que se estaba viviendo o se narraba cómo querían que fueran, de una manera idealizada.

Actualmente la literatura infantil ha expandido sus miradas. Puede reflejar la sociedad, puede ser de carácter fantástico, puede ser moralista o no, invitar a soñar o entregar suspenso, terror o moraleja. Lo que la seguirá coherenciaizando es su llegada a un público específico, que ningún caso es restrictivo.

Cuando pensamos en la literatura infantil, aquella rama que podríamos desprender de la gran literatura es imposible que se deje de lado las observaciones o perspectivas estéticas que debe contener la obra para poder entrar en el ámbito literario y no quedarse en la mera creación pedagógica o educativa. *“La literatura, y en esto se parece mucho a los niños, es peligrosa porque perturba las formas cristalizadas que nos damos (que nos dan) para interpretar la realidad. (...) La literatura es peligrosa porque actúa sobre los lectores justamente en sentido contrario que cualquier modalidad de transmisión de un “deber ser” consensuado socialmente. La literatura es búsqueda y descubrimiento de significados, y no reproducción pasiva de verdades digeridas por otros. Como el juego, como el arte en general, la literatura es gratuita, inútil, indomesticable.*”²³⁷

La literatura debe encontrarse alejada de la moralización y del adoctrinamiento, no puede ser un instrumento, sino que debe ser aquello que abra nuevos ámbitos y mundos. Si no se puede pensar en una literatura adoctrinadora o moralizante, tampoco la literatura infantil debiera contener este carácter.

La literatura se encuentra fuera del foco de la escolaridad, porque es en sí misma arte, y como tal no persigue la enseñanza sino el descubrimiento de símbolos y con ello de nuevos mundos para el lector. Leer es el ejercicio creativo que nos impone el escritor al hacer su obra, al entregarnos sus líneas. La literatura infantil será aquella obra que llama al

²³⁶ Bravo, Villasante, Carmen. *Ensayos de literatura infantil*. Universidad de Murcia, 1989. Pág. 27

²³⁷ Carranza, Marcela. *La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura*. Revista **Imaginaria** N° 181 <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>

niño, que lo mueve internamente a su descubrimiento y jamás aquello impuesto arbitrariamente, que permite el ejercicio de la imaginación. Esta imaginación indispensable en la vida del ser humano, porque es una de las formas, uno de los instrumentos, para poder conocer la realidad. No se diferencia de la fantasía, porque ella no consiste en lo no-real, sino que, en una disposición diferente ante las cosas, que logra hacernos entender lo que sucede en el mundo y todas aquellas cosas que no se podría llegar a comprender de otra manera sino a través de ella. Sin imaginación no se podría entender la realidad escondida en las apariencias, ni se podría ser un hombre completo, con mente abierta.²³⁸

Es necesario que se pase del niño-alumno al niño-que-juega, aquel que lee por una necesidad y no por una obligación. Con la imaginación se conoce el mundo, con el juego el ser humano se inicia y con el libro se aprende e imagina. El libro-juguete es indispensable para la formación de la imaginación. Un libro que sólo nos presenta las cosas de manera racional no permite que se pueda imaginar, tiende a amputar una esencialidad del ser humano, como es su capacidad de fantasear, de imaginar las cosas y sucesos. Y esta ecuación será útil hasta que el niño pase a ser ya adolescente, cuando el libro-juego deje de serle interesante. Es indispensable lo señalado por Rodari, sin imaginación no hay niño y tampoco sin juego. El libro será un mediador entre estas dos actividades, podrá guiar a la imaginación a ser no sólo una consumidora, sino una creadora a través del juego, de las imágenes y palabras.²³⁹

Tres espacios de la Literatura Infantil

Juan Cervera, en su escrito *“Aproximación a la literatura infantil”*, realiza una división de la literatura infantil entre:

- *Espacio de equilibrio, en el que se integraría el espíritu del clasicismo:* Sus grandes exponentes serían: Perrault, los hermanos Grimm y Andersen. *“Su común origen popular les concede por un lado un halo de fantasía y por otro un sello de ejemplaridad que se han convertido en arquetípicos en la literatura infantil. Las*

²³⁸ Rodari, Gianni. *La imaginación en la literatura infantil*. Revista **Imaginaria** N°125
<http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>

²³⁹ *Ibíd.*

tradicionales virtudes de sumisión, resignación, obediencia y una cierta astucia con ribetes de cazarería han sido supuestos básicos de este tipo de literatura. La fantasía, y a veces simplemente la capacidad de diversión atrae el gusto de los niños. Su moral ejemplar inspira la confianza de los adultos que ven en este tipo de cuentos garantía asegurada para contribuir a la educación de los niños.”²⁴⁰ Pero estos cuentos han sido mal mirados por diversos críticos a causa de la crudeza de los relatos y lo nocivo que podrían resultar para la infancia. Y también se consideraría que existen roles estipulados desde el nacimiento para cada ser, fijados, manteniendo con ello un cierto *statu quo* en la sociedad.

En el primer problema Bruno Bettelheim defendería los cuentos de hadas ya que proporcionan respuestas válidas a los conflictos vitales de los niños. El niño se contagiaría de las virtudes y cualidades positivas que usaría el protagonista para escapar a las más difíciles circunstancias.

En el sentido del *Statu quo* social, debemos aceptar que toda época crea métodos para defender sus ideales y valores. También debemos asumir que en primera instancia ninguno de estos cuentos fue escrito para niños y muchos de los relatos intentaban advertir de las vicisitudes presentes en la vida de antaño. Pero en aquellos años no se mantenía una manipulación consciente, como podría darse posteriormente hasta nuestros tiempos.

*“¿No será tal vez porque todo niño, en toda época, al despertar a la vida consciente tiene necesidad de recorrer unas etapas psicológicas comunes y fundamentales en lo esencial, pese a los cambios que la sociedad ha ido imponiendo en los ambientes sucesivos?”*²⁴¹

- *Espacio de crecimiento, con predominancia del espíritu del romanticismo:* Existe en este espacio una ruptura. En el renacimiento existiría la consagración de la literatura infantil, especialmente brotaría de la novela infantil más que del cuento. En este espacio de crecimiento encontramos a “*Robinson Crusoe*” de Defoe, que en principio no era para niños, “*La isla de tesoro*”, de R. L. Stevenson, “*El león de*

²⁴⁰ Cervera, Juan. *Aproximación a la literatura infantil*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003.

²⁴¹ *Ibíd.*

Damasco” de Emilio Salgari, *“Colmillo blanco”* de Jack London. *“El viaje de la Tierra a la Luna”* o *“Veinte mil leguas de viaje submarino”* de Julio Verne, *“Alicia en el País de las Maravillas”* de Lewis Carroll, *“Peter Pan”* de J. M. Barrie.

*“Piratas, indios, policías; naufragios, conquistas, atracos; peripecias de todo tipo, riesgo, valentía; redescubrimiento del mundo, emancipación, creación del propio yo. Todo esto hace que el niño lector y sobre todo oidor de bellas fantasías de tradición oral, se transforme en el adolescente lector solitario de arrebatadoras e intrigantes aventuras, que unas veces provocarán su entusiasmo y otras su sonrisa escéptica. Mediante este ejercicio se pasa del conocimiento de realidades próximas al de otras realidades o posibilidades lejanas y fascinantes.”*²⁴²

Estos libros, en su mayoría no fueron escritos para niños ni para adolescentes, fueron estos los que los eligieron. Y lo educativo que pudo salir de estas novelas y cuentos no se encontraba en premeditación ni querían, en primera instancia, formar carácter y valores, sino que nacía del oficio mismo de escribir: *“Algo así como si los autores hubieran procedido por instinto y las derivaciones educativas de su obra no fueran intencionadas ni queridas [...] Fernando Savater abunda en este criterio cuando, dejándose llevar del exabrupto, afirma: «Si alguien me previene del imperialismo de Tarzán o de que Sherlock Holmes es un canto a la represión policial, le dedico una de esas sonrisas que hacia afuera significan «¡si usted lo dice!» y hacia dentro suponen «¡pobre cretino!» (Cuadernos de Pedagogía, número 36, Pág. 24. Barcelona, diciembre de 1977)”*²⁴³

- *Espacio de revisión, con inclusión del espíritu del realismo y tendencias que se le pueden asimilar por su afán reflexivamente aleccionador:* En este espacio vemos que ya la literatura infantil se convierte en un medio de educación para la infancia, de creación de valores y visiones sociales, ayudando a moldear al niño de alguna manera. Nace aquí la crítica, la denuncia sobre problemáticas sociales, injusticias, que son enseñadas al niño, con lo que se logra concientizarlo sobre lo que ocurre a su alrededor. Un ejemplo es el libro *“La cabaña del tío Tom”* de Harriet Beecher

²⁴² *Ibíd.*

²⁴³ *Ibíd.*

Store, que trataba de un esclavo que era feliz a pesar de su condición porque tenía un dueño bondadoso, el cual debe venderlo por problemas económicos padeciendo la situación injusta de su estado. Como este encontramos *“Calzas de Cuero”* de James Fenimore Cooper donde se muestra la condición de los indios, el genocidio del que fueron víctimas.

*“Tanto ésta obra como la anterior, para el adulto representan una toma de conciencia de las injusticias cometidas contra indios y negros; para el niño han de ser además motivo para educar sus sentimientos humanitarios. La inserción del niño como protagonista dentro del mundo de la injusticia social denunciada debe remontarse al pícaro español con Lázaro de Tormes a la cabeza.”*²⁴⁴

Uno de los grandes exponentes de este espacio es Charles Dickens con *“David Copperfield”* o *“Oliver Twist”* donde nos relata historias de niños desgraciados. *“De los niños explotados por el desarrollo industrial se pasa a los pequeños metidos a deshollinadores y limpiachimeneas.”*²⁴⁵ Otro ejemplo es *The water babies* (Los niños del agua) de Charles Kingsley, aquí un niño utilizado como limpiachimeneas cae accidentalmente en la habitación de una niña que parece un ángel, blanca tanto de piel como de estirpe, ella al verlo negro, sucio, andrajoso, en su habitación, grita y es socorrida por su niñera ahuyentándolo. Aquí se trata de reflejar una problemática social tanto de la pobreza, niños trabajadores, como también del desprecio a los negros.

Este es el espacio propiamente moralizador y educador. Toda lección social trata de remontarse a tiempos actuales o no muy anteriores para poder tener una cercanía con los lectores y que se sientan rápidamente representados.

La estética y la literatura infantil

Para poder comprender la idea de estética debemos considerar algunas definiciones, como por ejemplo la que realiza Immanuel Kant (1724 - 1804) en su *Crítica del Juicio*, donde plantea que no existirían reglas objetivas para determinar lo que un sujeto puede

²⁴⁴ *Ibíd.*

²⁴⁵ *Ibíd.*

considerar como bello, y que esta percepción se encontraría condicionada por el sentimiento del mismo sujeto, no siendo un concepto del objeto.

Friedrich Schiller (1759 - 1805) también alude al sentimiento del sujeto, en cuanto que la belleza es un objeto sobre el cual se reflexiona a través de sensaciones y sería un estado que el sujeto construye a través de su representación. La belleza, al ser contemplada es una forma y al ser experimentada, es vida, transformándose tanto en un estado como en un acto del hombre. Nos explica que existirían dos fuerzas contrarias en el hombre: la fuerza de la sensibilidad y la fuerza de la razón, y que generarían una tercera fuerza que corresponde al impulso del juego, haciendo del hombre físico un ser estético.²⁴⁶

Para profundizar ésta última idea de Schiller podemos considerar lo planteado por Johan Huizinga (1872 - 1945) acerca de que el juego sería consubstancial a la cultura, y mostraría el propósito de representar una época a través de sus juegos y establecer una sociología a partir de ellos. Este carácter lúdico también posee la característica de promoción y modificación de la cultura²⁴⁷. Aquí radicaría la conexión fundamental del juego con la estética presente en la literatura infantil (véase también *Homo Ludens*, Huizinga) por medio de características como ritmo, cambio regulado, armonía, y gracia.

Como lo indica Schiller, el instinto de juego busca lo bello y, además, por otra parte, Caillois²⁴⁸ comprueba cómo el estudio de los juegos muestra que son inherentes al colectivo cultural humano y recrean orientaciones sociales establecidas, instituciones, culturas, modos, identidad, vinculando la experiencia humana y su comunicación.

Por consiguiente, al referirnos a los condicionantes estéticos de la literatura infantil, debemos centrar nuestra atención en el papel del lector, ya que es el sujeto quien se enfrenta al texto desde sus experiencias previas, su realidad, su propia visión del mundo, competencias, saberes lingüísticos y comunicativos, para la deconstrucción y apropiación de significados.

Dentro de esta apropiación, el concepto de espacios vacíos, del cual nos habla Wolfgang Iser (1926 - 2007), adquiere una especial relevancia al designar el espacio indeterminado en el cual se sitúa el lector, fijando el sentido del texto de manera activa y

²⁴⁶ Schiller, Johann Christoph Freidrich. *Escritos sobre estética*, en el capítulo *Cartas sobre la educación estética*. Tecnos, Madrid, 1991. Pág. 98

²⁴⁷ Morillas González, Carlos. *Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego*. <http://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn16p11.pdf>

²⁴⁸ *Ibíd.*

proporcionando “la condición para que pueda desarrollarse el juego interactivo entre texto y lector”.²⁴⁹ Es en la literatura infantil donde este aspecto lúdico resulta preponderante en el uso del lenguaje, aprovechándose así la presencia inherente de la literatura en la vida del niño.

“La realidad es que la literatura entra en el mundo de los niños desde el principio de sus vidas: por un lado, a través de canciones de cuna, los cuentos, los romances... y, por otro lado, durante la escolarización, cuando se establecen los primeros contactos con antologías y libros especialmente dirigidos a ellos”.²⁵⁰ El potencial de lo anterior radica en contar con relatos que resulten imaginables y verdaderos para el niño, es decir, que puedan ser asociados fácilmente con su propia realidad y ésta potencialidad es inagotable en la medida que la construcción de significados se sustenta en lo implícito que subyace la narración, adaptado concretamente a la individualidad del lector.

Los vacíos a los que alude Iser se refieren a que la “conurrencia de la imaginación, la emoción y el sentido crítico del receptor ocupan un lugar determinante para ayudar al texto a expresarse más allá de sí mismo”.²⁵¹ La construcción de sentido se consigue por medio del acto de la lectura, reinventándose este sentido en la recepción del texto que realice cada lector.

Otra de las condicionantes de la estética en la literatura infantil es la presencia de validez o coherencia moral y una cierta preparación para las dificultades que encierra la vida adulta, sin embargo, y para no enlodar su carácter de literatura, estas enseñanzas no deben encontrarse de forma explícita, sino que deben estar sujetas al descubrimiento del lector. A este punto podemos agregar que el niño aprende jugando, pero siempre que no se trate explícitamente de una tarea.

Según Enzo Petrini²⁵² los elementos que aseguran el éxito de una obra literaria dirigida al público infantil son: Lo maravilloso: “elemento que les atrae sobremanera en el sentido de un suceso extraordinario fácilmente imaginable que irrumpe en la vida normal,

²⁴⁹ Iser, Wolfgang. *El acto de leer*. Taurus, 1987. Pág. 328.

²⁵⁰ Moreno Verdulla, Antonio. *Literatura infantil: introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Servicio Publicaciones Universidad de Cádiz, 1998. Pág. 19

²⁵¹ Ball, Manuela y Gutiérrez, María. *Estética de la Recepción: Cuando Los Pequeños aún no leen*. Universidad de Los Andes. Escuela de Educación. Mérida, edo. Mérida. Venezuela. 2008. Pág. 440

²⁵² Moreno Verdulla, Antonio. *Ibíd.*

como sucede en los cuentos de hadas”.²⁵³ Lo aventurero: “principal elemento de las narraciones para jóvenes y en muchas de las destinadas a los adultos, pues lleva al protagonista a utilizar su astucia, fuerza o inteligencia para superar situaciones arriesgadas y peligrosas”²⁵⁴. Así como también los temas que tengan relación con el mundo de los animales, la naturaleza y el hombre.

La estética en la literatura infantil es la misma que la de la gran literatura, porque ambas no difieren, se encuentran en el mismo camino. “La literatura (como el arte en general) es plurisignificativa, es ambigua, inaprensible en sus posibilidades de significación. (...) Se trata del respeto hacia las interpretaciones múltiples, libres, salvajes, herejes... Una escucha atenta hacia la lectura de los otros (no importa la edad que tengan).”²⁵⁵ La literatura no es ni puede ser pedagogía o simplemente deja de ser literatura, no posee valor moral y no tiene un solo foco o punto de vista a seguir. Del texto siempre se podrán desprender muchísimas más ideas, preguntas e interpretaciones que las que nos puede poner al final de una lectura un editor de textos. Guiar la lectura en estas direcciones, escolarizarla, sólo hace que se pierda la libertad de divagar por el contenido, la libertad de encontrar “nuevos sentidos que nos hagan sentido”, pudiendo jugar con el sinsentido, ya que ahí se encuentra el poder del lector y su deber esencial, el develar y expandir las intenciones del escritor al máximo. Y la literatura infantil tiene el privilegio de ser modificada por quien la narra, de poder ser leída y releída millones de veces y de diferentes formas, ya que posee aquella capacidad de oralidad con la que la “gran” literatura no contaría.

La estética es inherente a la literatura y en especial a la literatura infantil por su dimensión lúdica y de construcción de significados. Para poder mantener la independencia de esta literatura no se debe colocar, por sobre su carácter estético, ideologías formativas-deformadoras de adultos, ya que la literatura infantil existe, como todo arte, para deleitar, simplemente por la búsqueda de la belleza. Se debe eliminar la instrumentalización de la literatura porque ésta la aleja cada vez más de su esencia.

²⁵³ *Ibíd.* Pág. 22

²⁵⁴ *Ibíd.* Págs. 22-23

²⁵⁵ Carranza, Marcela. *La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura*. Revista **Imaginaria** N° 181 <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>

**RESÚMENES DE PROYECTOS DE TRABAJOS FINALES
DE SEMINARIO DE GRADO (TESINAS) PARA OPTAR
AL GRADO DE LICENCIADA/O EN FILOSOFÍA**

Título del proyecto:

La memoria de la infancia. Aproximaciones desde el pensamiento de Walter Benjamin

Estudiante: **Natalia Aguayo Hernández**

La comprensión de la infancia en sus múltiples problemáticas, es posible abarcarla desde una perspectiva asimétrica. Podemos comprender la relación infante-adulto bajo tal asimetría, donde la relación que entabla el adulto se cimienta desde el papel que éste adopta. De modo, que el adulto aparece ante el infante bajo *la máscara de la experiencia*, en palabras de Benjamin, adoleciendo de esta manera de un componente fundamental. Intentar comprender tal relación desde una nueva perspectiva, es el objetivo de esta tesina. Aquel nuevo componente que otorga una nueva ventana frente a este problema es representado por el examen de tal asimetría, la cual se constituye de una asimetría primordial que se configura en la conformación del adulto como tal. La conformación de aquel rol que representa el adulto en la relación con el infante adolece de una plena comprensión de su condición. Tal carencia es representada por el papel que juega la infancia en la conformación del rol que interpreta el adulto.

Por tanto, la tesis central de esta investigación se basa en la idea de que la profunda comprensión de la infancia es posible mediante la memoria. Ahora bien, es imprescindible destacar que me refiero a la concepción de memoria presente en el pensamiento benjaminiano, es decir, a la memoria como herramienta de recuperación del pasado olvidado, una recuperación política que no hace distinciones.

En última instancia, me aboco a la importancia de la narración en la constitución de una memoria de la infancia y presento al género autobiográfico como una puesta en práctica de esta idea. Para lo anterior, analizo textos autobiográficos de Walter Benjamin, Simone De Beauvoir y Luis Oyarzún.

Título del proyecto:

La alteridad como punto de partida de una práctica transformadora de la educación

Estudiante: **Blanca Araya**

El concepto de alteridad es propio de la filosofía de Emmanuel Lévinas y su significación tiene relación con la experiencia de la otredad: la presencia del Otro humano, de su rostro, es primordial en el seno de una subjetividad ética. La filosofía de Lévinas es una filosofía de la intersubjetividad. Ella significa un abandono de la centralidad de la categoría de Mismo (ego, mónada, conciencia, Dasein) y la reivindicación o preponderancia del Otro (alteridad, prójimo, infinito) que, lejos de suprimir la subjetividad, la reorienta en clave ética.

Ahora bien, ¿de qué manera la alteridad levinasiana puede ser un punto de partida de una práctica transformadora de la educación? El modo en que se entrega el conocimiento en las aulas hoy en día está basado en la antigua concepción del yo propia de la tradición filosófica occidental que Lévinas critica: un yo autónomo y dominante que se dirige hacia los otros humanos y las cosas del mundo soberanamente. El conocimiento es “entregado” por el profesor para ser aprehendido o comprendido del modo más claro posible. El profesor explica la realidad de la manera más objetiva posible, debe ser objetivo y riguroso al explicar “lo que realmente es”, por lo tanto, al ser dueño de la verdad, deja en una condición de inferioridad a los estudiantes pues ellos no tienen nada que aportar en la construcción del conocimiento. La supremacía del yo educador niega la presencia de los otros educandos. Entonces en vez de hablar de una relación en clave “ética” (al modo levinasiano) hablaremos de una relación en clave “comprensiva”. Con el término “comprensiva” queremos aludir a la imagen del yo soberano que todo lo comprende, ya sea que todo lo entiende, lo alcanza abstrayendo la verdad de cada una de los objetos e individuos que es capaz de conocer, y/o que todo lo abarca e incluye dentro de sí unidades de conocimientos estandarizadas, estáticas e inamovibles.

¿Cómo se reorganiza la enseñanza en el aula desde la relación ética?, ¿de qué modo se acerca el profesor al inasible alumno?, ¿qué nuevas u olvidadas categorías surgen de la horizontalidad del aprendizaje? Expondremos el programa de “Filosofía para niños(as)” de Matthew Lipman como ejemplo de una práctica transformadora de la enseñanza filosófica donde la alteridad se hace presente en la *comunidad de indagación*. En esta perspectiva,

*“las aulas deben dejar de ser lo que son para convertirse en comunidades de investigación filosófica”*²⁵⁶ donde el diálogo, la tolerancia, el respeto y la libertad son piedras de la construcción del conocimiento. Desde aquí el conocimiento deja de ser propiedad del que enseña, más bien se construye en conjunto, horizontal y/o democráticamente, confluyendo la visión del profesor(a) (guía, orientador) y la del estudiante (participante activo de la comunidad de diálogo).

²⁵⁶ Kohan, W y Waksman, V; *“Filosofía con niños. Apuntes en clases”*. Buenos Aires, Noveduc, 2000, Pág. 11

Título del proyecto:

La alteridad como eje fundamental del reconocimiento de los papeles desempeñados por los diferentes actores de la educación

Estudiante: **Daniela Pitron**

El encuentro con nuestra propia identidad y el ser reconocido por las personas con las que compartimos día a día es uno de los objetivos que conciente o inconcientemente buscamos en la interacción con los demás. La relación que establecemos en el dominio cotidiano; siendo el primero de ellos el núcleo familiar, nos permite amoldar, desde los originarios momentos de nuestra vida, patrones bases que luego se asentarán en el desarrollo de nuestra personalidad. El encontrarnos con nosotros mismos y con los otros, cara a cara, es un factor y una tarea que comenzamos desde que nacemos, el observarnos mutuamente es el eslabón que nos permitirá alcanzar el conocimiento del entorno en el que estamos inmersos, con los aportes de un *yo* y un *otro*.

En la siguiente investigación abordaremos la temática de la alteridad como base para el reconocimiento que se da en la sala de clases con los entes activos del proceso educativo: el alumno y el profesor.

A partir del trabajo expuesto por Bajtín, por un lado, y Lévinas, por el otro, descubriremos la amplia gama de pensamientos que giran en torno a este concepto. Teniendo el análisis expositivo de estos grandes pensadores que nos servirán de introducción al término, el siguiente punto tratará los factores que tienen un aporte significativo en el procedimiento de la relación de un *yo con un otro*. Factores como la conciencia, el cuerpo y la intersubjetividad serán tomados en consideración en el avance del escrito.

El ulterior eje temático en el que se moverá esta exploración será, sin duda, la educación. El enfoque que dan de ella el latinoamericano Paulo Freire y el norteamericano John Dewey, serán puntos relevantes. Otra de las materias que estarán dentro del ámbito educativo pertenecen a dos patrones que de una u otra forma son fundamentales en el aula al momento de la relación tratada en esta indagación: la confianza y la transmisión. La primera y sus formas consideradas por Laurence Cornu como *fenómenos intersubjetivos*

*comprobados*²⁵⁷, se abordarán desde la “primera” confianza que se nos aparece en la dependencia del niño con el adulto hasta esa confianza emancipadora que dan los adultos a los niños. La segunda, será en base al pensamiento de Graciela Frigeiro expuesto en su texto “*los avatares de la transmisión*”, en donde trata este asunto como una ilusión que se nos hace necesaria al momento de compartir con los otros.

Al finalizar nuestro examen teórico, desarrollaremos un trabajo práctico que consistirá en recoger información empírica de la visión actual que tienen los adolescentes y los profesores, como miembros vigentes del proceso educativo, del tema que ha sido expuesto anteriormente.

¿Por qué la alteridad como fundamento del reconocimiento de nuestros propios papeles desarrollados en la educación? Porque es esta concepción la que nos ha otorgado a lo largo de los años la consideración de todas estas relaciones que nos sacan de nuestro solipsismo para llevarnos a una interacción con los otros frente a frente, exteriorizándonos en nuestro pensar y en nuestra propia perspectiva. Es la alteridad quien nos permite descubrir el quehacer del otro en el mundo, por ende, nos permite revelar a partir de un yo a otro que en ningún caso soy yo mismo. A través de la relación con los otros encontramos un mundo totalmente anexo a nuestra propia mirada.

257 Cornu, Laurence. “Confianza y situaciones educativas: una perspectiva antropológica”. Pág. 383, “*Grañas filosóficas, problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*”, Olga Grau, Patricia Bonzi, editoras. Santiago de Chile, 2008

Título del proyecto:

En busca del espacio perdido. La experiencia común y su posibilidad en la educación formal

Estudiante: **Carla Paola López**

El presente proyecto de investigación tiene por objetivo realizar un estudio teórico-histórico de la idea de experiencia como concepto filosófico y las posibilidades o condiciones de su realización. La primera directriz es pensar si existe o no un espacio determinado para la experiencia y que características la diferenciarían de un mero acontecimiento. Esto, se puede ver a través de G. Agamben, Walter Benjamin y Montaigne.

Luego, de definidas ciertas problemáticas y características del concepto, enfocarnos en *la experiencia común* y los conceptos que la envuelven: intersubjetividad, alteridad, reciprocidad, etc. Aquí, luego de definido el concepto mismo, a través de Agamben, Giannini, Lévinas y H. Maturana, se puede pensar en la experiencia común en un espacio como la educación formal. La siguiente directriz es: ¿Es el espacio educativo un espacio favorable para el encuentro de niños y niñas? ¿Es posible pensar en una infancia autónoma en un espacio que está en constante postergación de la comunidad y experiencia en común? Estas preguntas, tan importantes, se abordarán desde la crítica al sistema educacional tradicional postulado por John Dewey, que aún tiene vigencia en la actualidad, ya que logró entrever ciertas relaciones esenciales de la necesidad de conexión entre la experiencia vital de cada estudiante y la experiencia que intenta imponer un maestro en la escuela. Además, pensar en una educación democrática y naciente desde el educando y no para el educando, a través de la postura de Paulo Freire y su pensamiento comunitario, actual, contextualizado y activo; para romper con ciertas barreras, como lo son el “*yo pienso*” tan interiorizado socialmente y una educación bancaria, en el sentido de mero depósito de información. ¿Es posible pensar en una infancia que no sea mero depósito de expectativas, información y conceptualizaciones, sino una infancia que es capaz de entregar algo nuevo, único e independiente?

A pesar de que la experiencia común es en este siglo una “escoba rota”, casi un ideal que se obvia constantemente, constituye además la esperanza misma de reconstrucción de un espacio común de encuentro, casi olvidado. ¿Puede la educación ser la cuna de una experiencia que nazca del propio ser humano? La convivencia: como lo es el diálogo, la

amistad, los juegos y el amor, son siempre posibilidades de un estar-juntos y un “*nosotros pensamos*” en vez de un “*yo pienso*”. Autores a tratar en este último punto son: Derrida, Montaigne, Maturana, Huizinga, Caillois.

Título del proyecto:

Desarrollo de la voluntad en el proceso de construcción de realidades. Una educación para la libertad. Reflexiones en torno al pensamiento de Rudolf Steiner

Estudiante: **Valentina Santander Flores**

El descubrimiento y desarrollo del potencial que hay en cada individuo es un tema complejo y fundamental para el rumbo que pueda tomar el proceso de enseñanza y el transcurso del aprendizaje. Nos encontramos inmersos en un mundo que nos determina constantemente, pero sin embargo en nuestro poder esta el arma de la autodeterminación, que reposa en nuestra propia voluntad, es ella una herramienta de libertad.

Esta tesina tiene como objetivo el estudio y análisis del rol que juega la voluntad en el proceso de creación de realidades, siendo ésta una herramienta de importancia radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje a favor de la libertad para la formación de sujetos concientes de su autonomía intelectual. Desde esta mirada aparece un sujeto en búsqueda constante que no se reprime frente a la mera aceptación de fundamentos meramente dados, sino que logra reconocer en sí mismo el poder de modificar su propia realidad.

El punto de partida será el análisis de diversos autores que han pensado la educación filosóficamente, tales como Freire, Rancière y Dewey, para desembocar finalmente en la concepción que Rudolf Steiner posee del individuo, donde el desarrollo pleno de la infancia es radical y fundamental para la formación de futuros sujetos libres.

La educación de la voluntad es el motor que dará poder a nuestros actos autónomos. La emancipación intelectual permite formar seres capaces de conquistar aquella parte de lo real que muchas veces se nos escapa. En el poder de elegir, interpretar y crear se encuentran algunos caminos que nos permiten apropiarnos del mundo como también de nosotros mismos, y esto es posible desde una mirada educativa que potencie el pleno desarrollo humano.

En consecuencia, la fuerza de la voluntad y su importancia elemental en el proceso de construcción de realidades yace bajo el poder de una educación por y para la libertad.

Título del proyecto:

Hacia el encuentro con el otro, la otra. Una reflexión y propuesta ética acerca de las relaciones humanas dentro del marco de la experiencia educativa cotidiana contemporánea

Estudiante: **Angel Sasso Quiñones**

El trabajo de investigación corresponde a una observación y análisis ético filosófico de las relaciones intersubjetivas llevadas a cabo en el ámbito cotidiano de las escuelas contemporáneas. El propósito en primera instancia es revelar el carácter individualista, estático, resultadista y anti reflexivo del actual modelo de educación tradicional, panorama caracterizado principalmente por los filósofos J. Dewey y Rancière. A partir de ello, indagaremos histórica y filosóficamente la interrelación educador y educado, desde algunas reflexiones hechas por George Steiner, Lyotard, Rancière, entre otros. A continuación, se expondrá la teoría ética de la acción comunicativa de Humberto Giannini, teoría que, complementada con algunos planteamientos éticos de Francisco Varela, nos permitirán establecer la base de una posible ética educativa que reivindique el papel del educador, y de la educación, como liberador del intelecto más que como un formador del mismo. A partir de dichos autores, y en conjunto con otros, se examinará el papel de la enseñanza filosófica en el actual sistema de educación tradicional, además de exponer sus potenciales posibilidades como instancia creadora de reflexión ética que permitan una comprensión integradora de las relaciones intersubjetivas, tanto por parte del educador como del educado. Dicha comprensión mencionada anteriormente, permitiría, desde un micro nivel que es el aula de clases, instaurar la ética educacional propuesta, que se caracterizaría principalmente por ser una instancia de aprendizaje ético basado en la reflexión y la reciprocidad, puesto que configuraría instancias reflexivas propicias para la formación de actitud crítica en los estudiantes, instancias que son productoras, entendidas éstas como iniciadoras reflexivas y constructivas de comunidades democráticas basadas en la interrelación ética recíproca. Por último, y no menos importante, abordaré los principales elementos de la conformación de la *comunidad de indagación*, enfocados en el diálogo, planteados por Lipman. Dichos elementos, conjugados con la reivindicación de la filosofía como instancia creadora de reflexión y estimulación de actitud reflexiva, nos permite concretizar en la práctica la ética educacional de la acción comunicativa planteada

anteriormente. La propuesta de las comunidades de Indagación enfocadas en el diálogo será complementariamente interpretada desde el diálogo reflexivo moral, propuesto por Humberto Giannini.

De este modo, y en resumidas cuentas, el propósito general de este trabajo es lograr una resignificación ético pedagógica de la escuela, en miras de ser dicha resignificación un aporte progresivo para solucionar la actual crisis de las relaciones humanas, dirigiéndolas éstas mismas, desde los primeros periodos de educación y enseñanza, hacia la conformación de sujetos reflexivos con sentido democrático, a partir precisamente de un diálogo reflexivo en comunidad, que permita pensar y experimentar en conjunto instancias de reconocimiento e integración ética recíproca.

¿Estudiar y conocer la niñez o la infancia: posibilidad o anhelo?²⁵⁸

*La mariposa no puede recordar que ha sido oruga
así como la oruga no puede adivinar que será mariposa
porque los extremos del mismo ser no se tocan.
(Para Andrea. Enrique Lihn)*

Cuando queremos abordar los estudios sobre niñez o infancia queda un sonido de fondo que parece decir insistentemente, como el recurrente cantar de las olas que se estrellan en la orilla de cualquier playa o roquerío, que la niñez es algo inescrutable. De ese tipo de existencias de las cuales hay percepción intuitiva, captación epifenomenal, pero que en tanto pretenden fijarse cualquiera de sus características se escapa, huye, abandona la captura de los/as opresores/as de la lógica del conocimiento. Declaro que ya sólo esto es lo que la transforma en algo tan querido para mí, tan enigmático, desafiante y atractivo.

¿Por qué escapar, por qué el huir de esta realidad? ¿Por qué sólo el guiño fantasmagórico? Porque la historia social de los y las niñas reales, los y las sujetas de la infancia (nosotros y nosotras) hemos sabido lo que significa estar categorizados, descritos, contados y desaparecidos en el mismo acto ilusionista. La paradoja logocentrista es querer dar cuenta de la realidad tal cual es, pero tal como intentaremos presentar a partir de los/as autores/as abordados/as, el intento es fallido. La realidad no aparece, sólo se deja ver como un modo de representación simbólico que logra mayor o menor sentido a partir de los acuerdos epistemológicos-lingüísticos que un grupo de humanos determinados (los 'conocedores', para no decir sabios ni científicos) toman.

La Convención de los Derechos del Niño determina en el artículo 1 que niño (supongamos que se quiere decir niña también) es “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”²⁵⁹. Dicho criterio etéreo responde a una arbitrariedad, sostenida en la regularidad de los marcos jurídicos que, para efectos de responsabilidad judicial, deben determinar y caracterizar al(los) sujeto(s) sobre el(los) cual(es) recaen deberes y derechos a

²⁵⁸ Autora: Isolda Núñez C. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Filosofía y Educación en Nuestra América: Políticas, Escuelas e Infancias*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

²⁵⁹ UNICEF. 2004. Convención sobre los Derechos del Niño. Pág. 4

considerar. No obstante, esta determinación arbitraria ha estado siendo discutida en el campo de los estudios de las Ciencias Sociales, así como en la Filosofía, disciplina que ha realizado un estudio crítico, por ejemplo, del uso de ciertas palabras que a lo largo de la historia han ido determinando culturalmente lo que se entiende por niñez o infancia, y que demuestra cómo se han ido relegando del conocimiento otros modos de nombrar y comprender la categoría de infancia y niñez como algo más que un puro acontecer cronológico.

En la antigüedad Heráclito planteó dos modos de nombrar el tiempo, como un acontecer cronológico (*chronos*: temporalidad lineal, continua y sucesiva) y como la intensidad vital (*aión*: destino, temporalidad no numerable), a este último modo del tiempo le asoció la figura de la infancia: “el tiempo de la vida es un niño que juega un juego de oposiciones. De un niño su reino”²⁶⁰. Aquí se muestra la comprensión posible de la niñez más allá de una categoría cronológica, desafiando incluso la experiencia habitual del tiempo, constituyendo la vivencia de modo muy distinto, sin frecuencia, un devenir, un modo novedoso de ser.

Si, además de este vínculo entre otra temporalidad y la experiencia de la niñez, revisamos el origen etimológico del término infancia con el cual también se intenta nombrar una realidad social determinada cronológicamente, encontramos más elementos para sostener una mirada crítica de lo que es posible afirmar sobre la niñez, cercana a los enfoques que desde las ciencias sociales se desarrollan hoy como estudios sobre la infancia específicamente (antropología y sociología de la infancia), donde se da cuenta de ésta como un parte de un proceso de construcción socio-histórica que explica dicha categoría cultural. Para complementar dicho análisis desde la perspectiva filosófica referiremos el trabajo que desarrolla el filósofo Walter Kohan cuando relaciona el concepto de infancia con el de extranjería, mediante el análisis y la búsqueda del sentido del término, es decir, hurgando en su origen etimológico, y revisando las implicancias de uso que tuvo la palabra latina ‘*infans*’: “la palabra está compuesta del prefijo privativo *in-* y el verbo *fari*, ‘hablar’, de modo que, literalmente, *infantia* significa ‘ausencia de habla’. Rápidamente, el término pasó a ser usado para designar a los que no están habilitados aún para testimoniar en los tribunales y, de un modo más general, a los que todavía no pueden participar de la *res*

²⁶⁰ Kohan, Walter. 2004. *Infancia entre Educación y Filosofía*. Laertes. Pág. 165

pública (Castello y Mársico, 2005:45). De modo que la infancia designa en su etimología la falta infaltable, la del lenguaje, y en sus usos primeros, otra falta no menos infaltable, la de la vida política”²⁶¹.

Por cuanto infancia parece contener o evidenciar con mayor claridad los recortes socio-históricos de significación y el ‘uso’ conceptual de configuración ideológica de lo social de esa humanidad que nombra, preferiría aquí abogar por mantener un uso porfiado, quizás, de ambos términos (niñez e infancia), pues desde la perspectiva de análisis presentada estas dos palabras, que siguiendo a Bourdieu no son más que ‘palabras’, son un signo de lo que se ha preferido nombrar, visualizar, validar, legitimar. La niñez ha nombrado y validado la condición de minoría social (de déficit, de falencia) respecto de la condición adulta, para esta ‘palabra’ será el tiempo (chronos) quien se encargará de hacer llegar, luego de un proceso, de una sumatoria lineal de acontecimientos, que considere la suficiente cantidad de experiencias de vida institucionalizada (procesos de adaptación y pertenencia social y cultural), a la salvación de la condición ‘minoritaria’ mediante el abandono de dicha etapa y el ‘salto’ a la madurez adulta. La solución del problema de la niñez (o lo que ella representa) así concebida es, por tanto, el abandono o salida de la propia condición de existencia infantil, es decir, la negación de lo que se es.

La infancia, por su parte, ha nombrado y validado, en su condición de negación de la vida política para los seres que no son. Vemos aquí la sospecha y los mecanismos de control con que opera la sociedad humana en su trato con estos recién llegados o ‘extranjeros’ del orden, acuerdos, pactos y discursos. Quienes no han constituido la realidad social a la que llegan (advienen) deben tener negado el decir(se) ante otros, debe negarse el balbuceo indescifrable de la lengua propia, pues la lengua sólo se legitimará cuando logre el habla y se apropie del discurso imperante (otra vez una socialización y culturización exógena).

Así entonces, la niñez o la infancia, aquellas experiencias de vida humana que pretenden nombrarse como categorías de realidad social mediante dichos términos sufrirán indefectiblemente de vacíos, pues el colectivo humano que intenta determinar “como grupo no comienza a existir como tal, para sus integrantes y para los demás, hasta que no es distinguida y recortada a través del conocimiento y reconocimiento de ciertas

²⁶¹ Kohan, Walter. 2007. *Infancia, política y pensamiento*. Del Estante Editorial. Bs. Aires. Pág. 10

características que, al ser leídas como propias de una clase particular de personas, las transforma en una categoría social”²⁶². Es esta la dificultad y el desafío que enfrentamos cuando pretendemos adentrarnos en un análisis y, peor aún, una modificación, intervención o reordenamiento de la construcción social de la niñez o infancia, pues probablemente el riesgo latente será el de caer en la construcción de ‘palabras’ que nombran impresiones de realidad, universalizan vidas particulares, categorizan falseadamente una lengua que balbucea en nuestros oídos, retumbando, latiendo, pero que luego del soplo cercano, al asirla en símbolos y códigos (lingüísticos, penales e ideográficos) rehúye, escapa, transfigura el orden social y obliga a reconocer la ineptitud del modelo explicativo y ordenador que hemos seguido usando.

Desafío que tanto en las ciencias sociales, como en la filosofía se ha querido enfrentar, asumiendo la crítica al interior de la propia tradición teórica, a partir de la revisión de los métodos, análisis y legitimación de la misma; así como los diseños de estrategias públicas que se despliegan en torno a la infancia a partir de los mismos. Algo de esto representa el desafío actual de afrontar las efectivas condiciones de posibilidad para el cumplimiento de que niños y niñas sean consideradas y hagan uso del estatus de “sujeto de derecho” y “sujeto político” del cual les inviste la Convención Internacional de Derechos del Niño.

Supone esto concebir a los y las niñas como ciudadanos/as que lo son no en virtud de las categorías cronológicas que a ellos/as mismos/as los/as designan como tales, como hemos referido ya, sino de articular nuevos modos de asumir las categorías jurídicas que hagan aparecer nuevos campos para la participación y pertenencia ciudadana, quizás como sugieren algunos trabajos, donde esta ciudadanía se ‘universalice’ en vez de nacionalizarse. Pero, como se sugiere anteriormente, al considerar críticamente los significados de las palabras niñez e infancia, probablemente haya que estar dispuestos a romper con lógicas dicotómicas, de sometimiento, para hacer aparecer con la legitimidad suficiente las experiencias o vivencias de los y las sujetas niñas y niños en cuanto tal, no como proyecciones, como sujetos y sujetas que ‘juegan’ a educarse, es decir, a fortalecer las capacidades que traen potencialmente, sino como sujetos/as que se ‘juegan’ la vida en sus

²⁶² Colangelo, M^a Adelaida. 2006. *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Pág. 2

vidas particulares, desde donde tienen visiones, opiniones, piensan y deciden cada día cómo es mejor desarrollar sus propios proyectos vitales. Para ello, al igual que otros/as, comparan y evalúan las condiciones de posibilidad que la comunidad entrega, y a partir de aquello levantan o silencian su voz. Por eso es que, a pesar de los esfuerzos de los modelos imperantes y los discursos hegemónicos de las culturas, hay generaciones, disidencias y rebeliones.

Sin embargo, volviendo a enfrentar el silencio que acompaña la existencia de las infancias en nuestra realidad social, deberíamos revisar por último ¿dónde pudiera aparecer propiamente el discurso (de haberlo, de existir uno del cual dar cuenta) de la infancia o la niñez? Si esto fuera posible, según algunos ese ‘aparecer’ podría encontrarse con mayor propiedad o privilegiadamente en la escuela. De hecho, es comprensible la perspectiva si esa institución es entendida como la ‘mediadora’ entre la familia (ámbito privado) y la sociedad (espacio público) y, por tanto, los lugares por donde transita la infancia. Quizás por ello sea hoy un tema recurrente el que las escuelas intenten asumir el desafío de ‘preparar’ para la vida ciudadana, o se hable de la escuela como una experiencia de vida democrática, más aún cuando se intenta ‘democratizar’ el curriculum escolar, motivado esto por lograr cumplir con los acuerdos internacionales que buscan proteger a niños y niñas, convencidos de la lógica universalizada de los derechos humanos que ahora, desde hace un tiempo, han logrado incluir a niños y niñas, en pro de alcanzar el Bienestar Superior del Niño.

Pero, cuando hoy se debate el modo en que es posible ‘empoderar’ a niños y niñas para que hagan uso de la ciudadanía o condición de sujetos políticos o de derechos que tienen, intentando asumir los marcos regulatorios protectores de la infancia en el mundo, como la Convención de Derechos del Niño, es importante volver a considerar los modos en que estas posibilidades de ‘aparecer’ en el terreno socio-político-cultural existen para la niñez y la infancia. Podríamos decir que la escuela (y con ella la tradición del conocimiento) es una de las entidades que estratégicamente ‘asumirá’ la tarea representativa de ser la voz de la infancia (o la representación de su discurso, o el acompañamiento en la elaboración de los discursos, al menos), el espacio privilegiado para la voz de aquello que se ha mantenido en silencio. Revisemos el artículo 12 de la Convención: “los Estados Parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un

juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”²⁶³. Parece nombrarse aquí implícitamente la condición de ‘garantía’ que la escuela debiera representar en tanto institución creada para que esa opinión libre se forme (la condición de juicio formado es lo que nuestra tradición occidental de conocimiento ha llamado aprendizaje, en buenas cuentas). Sin embargo, los estudios críticos sobre pedagogía, y desde la tradición de filosofía con niñas y niños, son claros en afirmar la contradicción de este punto, pues la escuela lejos de cumplir con dicho supuesto mandato sociocultural, lo que hace es reproducir un modelo social autoritario, impositivo que silencia a los y las niñas desde su ingreso, que los ortopediza, como señala Foucault, mediante el sometimiento corporal de posiciones, turnos, palabras permitidas y acalladas. La escuela niega el diálogo, lo verticaliza, dejando nuevamente sólo una voz como la que ‘merece’ ser escuchada: la voz de los adultos (quienes tienen la autoridad del conocimiento).

Programas como el que hemos trabajado en el marco del proyecto de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID) de la Universidad de Chile, que intenta indagar las concepciones de infancia en el Programa de Filosofía para Niños del filósofo Matthew Lipman, van dándonos mayores luces acerca de la urgencia que algunos autores ya han ido mencionando, como es el caso de nuestro autor, respecto de intervenir el modelo tradicional de escuela, permitiendo crear, experimentar y concebir la escuela como comunidad de aprendizaje, pues sólo mediante ese cambio de estructura puede plantearse el que algunas de las palabras y voces ausentes puedan aparecer y hacerse oír. Esa es la apuesta y la esperanza del programa del filósofo norteamericano. Los niños y las niñas son reconocidos allí como filósofas y filósofos, es decir, como sujetos pensantes que pueden poner en ejercicio con otros y otras sus razones, sus fundamentos acerca de la visión de mundo que tienen, si es que se les permite el habla. Pero eso, al parecer, es una práctica que debe ‘validarse’ en términos de los ‘logros medibles’ que puede aportar a la institución (mejores rendimientos en pruebas objetivas) y sin poner en quiebre el orden institucional garantizado por la administración escolar. Es decir, se replica lo que en este escrito hemos intentado presentar: la infancia se constituye como tal toda vez que aquello que dice o nombra (su sí mismo, su visión de mundo) queda capturado desde las ‘condiciones de

²⁶³ UNICEF. 2004. Convención sobre los Derechos del Niño. Pág.7

posibilidad' que el mundo adultizado (pues no se es únicamente adulto cronológicamente, eso se explica con la niñez heracliteana) determina como espacio para existir de niños y niñas.

Nuestra propuesta es que mediante programas como el de filosofía con niños y niñas, inspirados en el programa original de Lipman (de filosofía para niños), puedan ir produciéndose algunas fisuras de estructura que permitan, sin hacer desaparecer la escuela necesariamente, sí hacer aparecer allí a la niñez, la que nos vincula con niños y niñas, desde la exploración conjunta, indagativa, curiosa de lo que somos, de lo que proyectamos como mundo común (comunidad). Mediante una estrategia dialógica que usa la razón como el signo común, que debe ir siendo resignificado a partir de las experiencias compartidas.

Probablemente el tiempo actual con los afanes por la defensa de los derechos de niños y niñas, con las propuestas de educación alternativa y otras tantas, tiene la gracia de, por lo menos, remover el evidente anquilosamiento del modelo explicativo y obliga a readecuar el discurso explicador acerca de una realidad que, por inacallable, ha logrado que llegue a considerarse hasta en su posibilidad de participación, pero que deja siempre el desafío de lo inabarcable, la inconmensurabilidad de una realidad que, aunque propia e inmediata, nos trasciende.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ARENDT, HANNAH, *Entre el pasado y el futuro*, Ed. Península. Barcelona, España. 1996.
- BRAVO, VILLASANTE, CARMEN, *Ensayos de literatura infantil*. Universidad de Murcia, 1989.
- BOURDIEU, PIERRE, *La juventud no es más que una palabra*. En Sociología y Cultura. Grijalbo/CNCA. México, 1990.
- FREIDRICH SCHILLER, JOHAN CHRISTOPH, *Escritos sobre estética, en el capítulo Cartas sobre la educación estética*. Tecnos, Madrid, 1991.
- GARCÍA MORIYÓN, FÉLIX (ed.) (1998). *Crecimiento moral y Filosofía para niños*. Ediciones Desclée De Brouwer, Bilbao.
- GARCÍA MORIYÓN, FÉLIX (coord.) (2002). *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- GARRALÓN, ANA, *Estética de la infancia en «La Edad de Oro» de José Martí*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004.
- ISER, WOLFGANG, *El acto de leer*. Taurus, 1987.
- JOHN DEWEY (2004). *Democracia y educación*. Ediciones Morata, Madrid.
- KOHAN, WALTER, *Infancia entre Educación y Filosofía*, Ed. Laertes. 2004.
- KOHAN, WALTER, *Infancia, política y pensamiento*. Del Estante Editorial. Bs. Aires. 2007
- KOHAN, WALTER; WAKSMAN, VERA (comps.), *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.
- LÉVINAS, EMMANUEL, *Ética e infinito*. Madrid, Ed. Visor, 1991
- LÉVINAS, EMMANUEL, *Totalidad e infinito*. Salamanca, Ed. Sígueme, 1995
- LIPMAN, MATTHEW (Novelas)
- *Ari*, traducción CEFÉ, Santiago - Chile.
 - *Lisa*, traducción Horacio Pons. Ed. Manantial, CIFIN. Bs. As. – Argentina. 2005.
 - *Suki*, traducción de César Aira, Ed. Manantial, CIFIN. Bs. As. – Argentina. 2000.

- *Marcos*, traducción y adaptación por Diego Antonio Pineda. Ed. Beta. Bogotá – Colombia. 2004.
- *Pixy*, traducción CEFE, Santiago - Chile.
- Lipman, Matthew; Oscanyan, F. S.; Sharp, A. M. (1984). *Buscando el sentido, Manual para el profesor de “Pixy”*. Santiago: CEFE.
- *Kío y Gus*, traducción CEFE, Santiago - Chile.
- Lipman, Matthew (1993). *Asombrándose ante el mundo, Manual para acompañar a Kío y Gus*. Madrid: Ed. de la Torre.
- *Elfie*, traducción CEFE, Santiago - Chile.
- *Nous*, Ed. De La Torre. Madrid. 2004

LIPMAN, MATTHEW; SHARP, ANN M.; OSCANYAN, FREDERICK S., *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, Madrid, 2002.

LIPMAN, MATTHEW, *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de la Torre, Segunda Edición, Madrid, 1998.

LIPMAN, MATTHEW, *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción*, Editorial Gedisa, España, 2004

MÈLICH, JOAN-CARLES, *La maldad del ser. Filosofía de la educación de Emmanuel Lévinas*, Enrahonar, (texto virtual) N°24, 2005.

MORENO VERDULLA, ANTONIO, *Literatura infantil: introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Servicio Publicaciones Universidad de Cádiz, 1998.

NIETZSCHE, FRIEDRICH, *Así habló Zaratustra*. Ed. Alianza. Madrid, España. 2002.

PEÑA MUÑOZ, MANUEL, *Historia de la Literatura Infantil Chilena*. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1982.

UNICEF. 2004. Convención sobre los Derechos del Niño.

Revistas

BALL GUTIÉRREZ, MARÍA MANUELA, *Estética de la Recepción: Cuando Los Pequeños aún no leen*. Universidad de Los Andes. Escuela de Educación. Mérida, edo. Mérida. Venezuela. EDUCERE Año 12, N° 42, 2008.

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26298/1/articulo2.pdf>

CARRANZA, MARCELA, *La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura*. Revista **Imaginaria** N° 181, 2006.

<http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>

DUARTE, CLAUDIO, *¿Juventud o Juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles*. Revista PASOS N° 93. DEI. San José de Costa Rica, 2001

GAITÁN, LOURDES, *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*. En *Revista Política y sociedad*, ISSN 1130-8001, Vol. 43, n°1, 2006

RODARI, GIANNI, *La imaginación en la literatura infantil*. Revista **Imaginaria** N°125, 2004. <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>

Entrevistas

NAJI, SAEED, *Entrevista a Matthew Lipman* en Revista de Libros de Guadalajara Tedium Vitae, N° 2, Septiembre 2006. México.

PINEDA, DIEGO, *Entrevista a Matthew Lipman y a Ann Sharp* en Revista Internacional Magisterio, N° 21, Junio-Julio 2006. Colombia.

Artículos en línea

ACCORINTI, STELLA, *Matthew Lipman y Paulo Freire. Conceptos para la libertad*.

Artículo en línea: <http://www.antroposmoderno.com/textos/lipmanfreire.shtml>

BRAILOVSKY, DANIEL, *Sujeto político y sujeto de derecho. Algunos apuntes acerca de la literatura académica sobre niñez y ciudadanía*. Coordinadas en Investigación Educativa (sitio web: www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas).

BROTTO, MARIANO, *Breves consideraciones sobre la historia de la educación*. Artículo

en línea: <http://presencias.net/indpdm.html?http://presencias.net/educar/ht1066.html>

COLANGELO, M^a ADELAIDA, *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. 2006. Artículo en línea:

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf

CORTÉS, JULIO, *Principales visiones sobre la construcción socio-histórica de la infancia*. Artículo en línea: <http://lecturasdeinfancia.blogspot.com/2008/05/principales-visiones-sobre-la.html>

MONOGRAFÍAS. *Teorías Pedagógicas*. Artículo en línea:

<http://www.monografias.com/trabajos35/teorias-pedagogicas/teorias-pedagogicas.shtml>

MORILLAS GONZÁLEZ, CARLOS, *Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego*. <http://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn16p11.pdf>

PEDAGOGÍA. LA RED DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN, *Historia de la pedagogía*. Artículo en línea: <http://pedagogia.mx/historia/>

RODRÍGUEZ ARTACHO, MIGUEL, (2000). *El proceso de aprendizaje y las teorías educativas*. Artículo en línea: <http://sensei.lsi.uned.es/~miguel/tesis/node14.html>

TONUCCI, FRANCESCO, *La participación de los niños en la transformación del espacio físico y social*. Artículo en línea:

<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/La%20participacion%20de%20los%20ninos%20en%20la%20transformacion%20del%20espac.pdf>