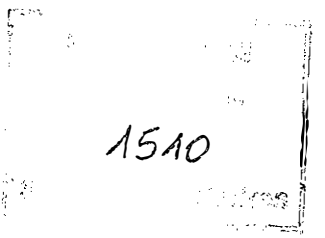
LAURANCE J. SPLITTER
ANN M. SHARP

La otra educación

Filosofía para Niños y la comunidad de indagación



MANANTIAL

Título original: *Teaching for Better Thinking.*
The Classroom Community of Inquiry
The Australian Council for Educational Research Ltd.
© ACER and Ann Sharp, 1995

Traducción: Centro de Filosofía para Niños (Buenos Aires, Argentina)
Revisión técnica: Gloria Arbonés y Stella Accorinti

Diseño de tapa: Estudio R

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina

© 1996, de la edición en castellano, Ediciones Manantial
Avda. de Mayo 1365, 6° piso,
(1085) Buenos Aires, Argentina
Tel: 383-7350/383-6059
Fax: 813-7879

ISBN: 987-500-003-5

Derechos reservados
Prohibida su reproduccción total o parcial

Indice

Prefacio y reconocimientos 11
Introducción 15

1. El pensar: la clase como comunidad de indagación 21

RAZONABILIDAD 22
PENSAR 23
EL FORTALECIMIENTO DEL JUICIO 30
PENSAR Y PENSAR POR SI MISMO 33
LA CLASE COMO COMUNIDAD DE INDAGACION 36
ALGUNAS INQUIETUDES ACERCA DE LA COMUNIDAD DE INDAGACION 40
RESOLUCION DE PROBLEMAS, METACOGNICION Y APRENDIZAJE COOPERATIVO 46

2. La dinámica de la comunidad de indagación 55

LA EXPRESION ORAL 55
El rol del lenguaje en el conocimiento de sí mismo 55
De la conversación al diálogo 57
El pensar y la expresión oral 64
El lugar del diálogo en el currículum 68
Diálogo y vida 71
Silencio y diálogo 73
EL CUESTIONAMIENTO COMO UN ESTIMULO PARA LA INDAGACION 75
PCs, PIs y PRs 76
¿En defensa de las PRs? 79

Preguntas abiertas y cerradas 81
Preguntas procedimentales y sustantivas 87

3. La construcción del sentido 97

EL VALOR DE LA EXPERIENCIA 100
LA ILUSORIA SEGURIDAD DE LA EXPERIENCIA 103
LA ESCOLARIZACION DEBE RESPETAR EL VALOR DE LA EXPERIENCIA .. 105
Las actividades desconectadas de la experiencia no son significativas 106
La construcción del sentido: un imperativo educacional 108
La escolarización: desconectada y carente de sentido para muchos 110
MAS ALLA DE LA SEGURIDAD ILUSORIA DE LA EXPERIENCIA 116

4. El pensamiento, la filosofía y Filosofía para Niños 127

FILOSOFIA Y PENSAMIENTO: UNA SOCIEDAD ESTABLECIDA 129
La filosofía como "el pensar acerca del pensar" 130
La filosofía como búsqueda de sentido 133
La conversación filosófica como diálogo 135
Las preguntas filosóficas como preguntas abiertas 136
La filosofía como pensamiento creativo 138
La filosofía como pensamiento cargado de valores 139
INGRESAR A FILOSOFIA PARA NIÑOS 140
El lugar de las historias en Filosofía para Niños 141
Extender Filosofía para Niños 148
El uso de literatura estándar en Filosofía para Niños 149
LA FILOSOFIA A TRAVES DEL CURRICULUM:
LA CUESTION DE LA TRANSFERENCIA 153
LA FILOSOFIA Y LOS NIÑOS: UNA COMBINACION NATURAL 161
EL PODER LIBERADOR DE LA FILOSOFIA 163
La liberación intelectual de los niños 163
La liberación de los filósofos 165
La liberación de los docentes y el currículum 165
Posdata: ¿los osos y los peces pueden realmente hablar? 166

5. La práctica de la filosofía en la clase 175

CARACTERISTICAS DE UNA DISCUSION FILOSOFICA 176

Razonamiento e indagación 178
Formación de conceptos 179
Construcción de sentido 180
EL TEMA DEL CIERRE 183
EL TEMA DE LA INTERVENCION DEL DOCENTE 186
TRANSFORMAR L A CLASE EN UNA COMUNIDAD DE INDAGACION 191
EVALUACION Y ESTIMACION 200
Evaluación 201
Estimación 206
LA FILOSOFIA Y LA EDUCACION DE LA TEMPRANA INFANCIA 209
DAR CABIDA A LA FILOSOFIA 213
POSDATA: FILOSOFIA PARA NIÑOS EN EL MUNDO 216

6. Desarrollo personal e indagación ética 223

UNA BASE PARA EL CRECIMIENTO ETICO: EL CONOCIMIENTO DE NOSOTROS MISMOS Y DE LOS OTROS 223
ACERCA DE CONVERTIRSE EN PERSONA 227
EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA 232
LA COMUNIDAD DE INDAGACION Y LA EDUCACION ETICA 236
Procedimiento y sustancia 236
Una perspectiva equilibrada 237
El desarrollo del carácter 240
El dilema de la educación ética 242
Personal, pero no demasiado 243
La ética más allá de la clase 243

7. Indagación ética en la clase 251

CULTIVAR LA AMISTAD 252
SEXUALIDAD 257
PAZ Y VIOLENCIA 262
¿Un código moral de la violencia? 270
GENERO, SEXISMO Y DISCRIMINACION 273
CUESTIONES DE VIDA O MUERTE 282
Educación y VIH/sida 282
Drogas y abuso de sustancias 289
El fortalecimiento del juicio: comentario general 291
ETICA AMBIENTAL 295
El alcance de los problemas ambientales 295
La respuesta de la comunidad de indagación 297

Conclusiones predeterminadas acerca del medio ambiente 302
Reciprocidad, comunidad y medio ambiente 303
COMENTARIO FINAL 310

8. Filosofía para Niños y la comunidad global 319

NUEVA VISITA A LA "LIBERTAD" 319
¿HACIA UNA COMUNIDAD GLOBAL DE INDAGACION? 325

Bibliografía 331

Prefacio y reconocimientos

La elaboración de este libro tomó un largo tiempo: de hecho, alrededor de cuatro años. Aquellos lectores que conocen suficientemente a ambos autores podrían encontrar una rápida explicación para esta aparente demora. Cuando no estábamos en lados opuestos del Pacífico, intentábamos escribir mientras conducíamos conjuntamente talleres en Brasil, Mendham, Singapur, México o Melbourne. Pero hay un modo mejor y más pertinente de explicar por qué dedicamos más de cuatro años a algo que, después de todo, intenta ser un texto general sobre filosofía para niños y la comunidad de indagación filosófica. Como ocurre con frecuencia en filosofía, durante el proceso de pensar y escribir sobre asuntos en apariencia claros, nos vemos llevados invariablemente hacia más preguntas y enigmas que los planteados al principio. Y lo fascinante de hacer filosofía con niños y niñas* –como muchos de nuestros lectores ya sabrán– es que las preguntas y enigmas que continuamente surgen son siempre intrigantes, siempre importantes y siempre merecen atención.

Ampliando esta línea de pensamiento, nos sentimos obligados a implicar, como co-conspiradores en la tardanza, a aquellos de nuestros colegas y estudiantes que con persistencia, aunque sin intención, reabrieron temas que había-

* Las discusiones acerca del género en el lenguaje llevan varios años de existencia. En Filosofía para Niños prestamos especial atención a este punto, comenzando por el propio nombre *Filosofía para Niños*, que ha sido objeto (al menos en la Argentina) de largas discusiones, sin llegar a un acuerdo definitivo. En este libro nos hemos encontrado con la dificultad de cómo enfrentar esta cuestión en la traducción de "children", "teacher", "child", etcétera. En algunos casos, hemos hallado palabras específicamente neutras que, sin denotar género, incluyen a todas las personas, tales como "estudiante" y "docente", aunque con el problema de que, obviamente, el artículo y el adjetivo vuelven todo al principio. En otros casos, hemos utilizado el plural "niñas y niños". No creemos que esto sea una solución a la cuestión planteada, sino sólo un reconocimiento de las dificultades que el lenguaje propone [N. de los T.].

mos creído cerrados (o al menos lo suficientemente cerrados para continuar nuestro trabajo). De hecho –¿y no es esto de lo que se trata el proceso de indagación comunitaria?– sólo el estar en el mundo y experimentarlo ha provisto suficiente estímulo –y excusas– para que siguiéramos investigando acerca de la comunidad de indagación durante cuatro años. En esto, al menos, practicamos lo que pregonamos, dado que al buscar entender la naturaleza y el lugar de la comunidad de indagación filosófica, descubrimos muchas más conexiones y resonancias en nuestras propias vidas.

Sin embargo, como Ann M. Sharp suele decirle a Laurance J. Splitter en más de una ocasión, ya es suficiente; es tiempo de continuar con el próximo proyecto. De modo que hemos producido un libro que, esperamos, servirá tanto para atormentar con promesas tentadoras a aquellos lectores que son nuevos a las alegrías y los desafíos de hacer filosofía con niños, como para provocar y estimular en los colegas, docentes y estudiantes un diálogo serio –un diálogo interior– sobre un amplio espectro de preguntas. Este espectro se extiende desde lo más "práctico" (¿qué materiales debemos usar?, ¿cómo hacemos para que se involucre el que no participa?, ¿cómo evaluamos?, ¿cómo podemos enseñar a nuestros estudiantes a hacer buenos juicios?) a lo más "teórico" (¿pueden realmente los maestros aspirar a cambiar la disposición de sus estudiantes?, ¿cuál es exactamente la relación entre pensar y hablar?, ¿en qué sentido hablamos de buenos juicios, comportamiento razonable, democracia en el aula, conformarse como persona, etc.?) –si bien nos apresuramos a agregar que esta distinción no puede ser tomada muy en serio.

Estamos razonablemente confiados en que la organización del libro –tal cual la muestra el índice– habla por sí misma. Quizá sea útil señalar que hemos incluido muchas notas, algunas de las cuales indican las fuentes y las referencias, y otras tratan de "cavar un poco más profundo". De acuerdo con esto, nuestros lectores pueden decidir si desean continuar o no por estas (atrevámonos a decirlo) "tangentes" .

En cuanto a las referencias, esperamos que la sustancial bibliografía sea útil. Decidimos no citar en el texto nuestros propios trabajos publicados, excepto cuando fue inevitable una referencia directa. En la bibliografía incluimos aquellos trabajos que se utilizaron, o que fueron fuente de inspiración, en varios puntos del libro.

No nos es posible agradecer a todos aquellos que han contribuido, de un modo u otro, a este trabajo y, por lo tanto, sería tonto intentarlo. Muchas personas leyeron varias partes del manuscrito e hicieron sugerencias útiles. (Probablemente sean responsables de muchas de las conclusiones a las que llegamos, pero se supone que no debemos decir eso.) Nuestra editora, Margot Holden, revisó minuciosamente el manuscrito con ojo de águila, identificando errores grandes y pequeños. Estamos extremadamente agradecidos por los beneficios de su experiencia y sus conocimientos. Quisiéramos agradecer a Philip Guin y Suzanne Mellor, por tomarse el tiempo de leer y corregir borradores de varios

capítulos. Gracias también a Lula Psiliakos por ayudarnos a perfeccionar la bibliografía, y a Trina Wood por su ayuda con los diagramas.

Finalmente, queremos reconocer el trabajo de Matthew Lipman, cuya influencia e inspiración están reflejadas en muchas de las páginas que siguen. Cuando Filosofía para Niños[1] se prepara para celebrar su cumpleaños número treinta, queremos pensar que este libro será, al menos, invitado a la fiesta.

L. SPLITTER
A. SHARP
Melbourne y Montclair
Mayo de 1995

NOTA

1. En este libro los autores usan el término "Filosofía para Niños" (F y N) para referirse a una subdisciplina de la filosofía, con su historia y tradiciones propias. El término no se refiere a un currículum particular, un programa o un conjunto de materiales.

Introducción

Vivimos tiempos difíciles. La amenaza de un estado global de guerra puede haber retrocedido pero, no obstante, el mundo está lleno de problemas. Los conflictos y el descontento se extienden en todas partes, prosperan odios raciales y étnicos; la brecha entre los que tienen y los que no tienen es hoy más amplia que nunca, y estamos lejos de asegurar una armonía sostenible entre el confort material y un ambiente sano y seguro.

Como para exacerbar una situación ya complicada, parecería que las instituciones en las cuales la humanidad ha confiado tradicionalmente, están siendo cuestionadas cada día más. Se dice que la familia está en crisis; la religión organizada ya no atrae a muchos de los que antaño amparaba; nuestras ciudades continúan creciendo y sus habitantes buscan en vano un vestigio de comunidad, y el ideal de un Estado en verdad democrático parece tan elusivo como siempre.

Dado este contexto, no es sorprendente que esta presión afecte también a las escuelas. En nuestros sistemas educativos, al menos, se les dice a los maestros que son el eslabón débil y que deben cargar con la responsabilidad de producir generaciones de jóvenes que carecen de las habilidades necesarias para triunfar en un mundo problemático. En nuestra experiencia, este ataque está fuera de lugar: la mayoría de los maestros trabajan muy duro y con considerable capacidad e integridad en una profesión que está seriamente desvalorizada. El problema, desde nuestra óptica, está en el "qué" y el "cómo" de la enseñanza, y en las demandas, a menudo confusas y no razonables, impuestas por sistemas movidos más por imperativos políticos y económicos que por motivos realmente educacionales. Se dice, por ejemplo, que el currículum ya no sirve a las necesidades e intereses de los estudiantes, que no es "relevante", y que debe proveer sendas claras que vayan desde la adquisición de las habilidades "básicas" hasta el "mundo del trabajo". La presión proveniente de figuras públicas polariza el debate público, en el que un sector reclama mayor acceso a la educación y más énfasis en el entrenamiento vocacional, y el otro sostiene que hay

una "declinación" de los estándares y promueve la conocida retórica de "transmitir conocimiento y valores de una generación a la siguiente".

Apoyamos a quienes consideran que el conocimiento, los valores y el buen pensar son ingredientes fundamentales en el proceso educativo, pero sostenemos que no son el tipo de cosas que pueden ser transmitidas, simplemente. Deben ser construidas, no sólo por cada persona de acuerdo con sus propios gustos, sino como el resultado de una indagación sistemática y colaboradora. Apoyamos también la demanda de relevancia y la construcción de conexiones entre los así llamados elementos básicos de la educación y las habilidades necesarias para una vida que valga la pena. Pero sostenemos que, fundamentalmente, un currículum relevante es un currículum pleno de sentido, y que las conexiones en cuestión deben concentrarse en la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades, competencias, disposiciones y estrategias que hacen al pensamiento profundo, el buen juicio y el comportamiento razonable.

Un supuesto clave de este libro es que todos los que están involucrados en la educación formal –niños, maestros, padres y administradores– le aportan sus propias perspectivas, culturas, creencias y valores –en pocas palabras, su propia cosmovisión–, que son usados, en conjunción con todo lo que obtienen de la misma escuela, para encontrar el sentido y la coherencia de sus experiencias y sus vidas. Dado que también creemos que compete a la educación, de manera intrínseca, promover el sentido, resulta que la educación y los educadores deben encontrar modos de conciliar estas cosmovisiones diferentes. Aquí, por lo tanto, están las semillas de un dilema, puesto que bien podría preguntarse "¿de qué manera un sistema educativo puede ser a la vez riguroso y valioso, y al mismo tiempo, dar respuesta a las numerosas y diferentes –a menudo incompatibles– cosmovisiones que representan sus participantes?".

En este libro presentamos una perspectiva filosófica que intenta asumir una visión a largo plazo de los procesos y productos de la educación, y dar sustancia a la noción de que la escolarización, en tanto es una preparación para la vida fuera del aula, es en sí misma una forma de vida que merece sentido y juicio.[1] Ofreceremos, por lo tanto, una respuesta a la pregunta formulada más arriba, que armoniza los imperativos de rigor y excelencia, por un lado, y las cosmovisiones de los estudiantes, por el otro.

La perspectiva que brindamos tiene dos elementos principales: la idea de la clase como comunidad de indagación y la idea de Filosofía para Niños. En términos generales, estas dos ideas proveen la base para una metodología y un contenido orientados a la enseñanza y al mejoramiento del pensamiento, entendiendo por "pensamiento" una empresa que es, a la vez, afectiva y cognitiva, social y personal. Dado que estos componentes son, de manera fundamental, inseparables e interdependientes, el foco de atención de este libro se concentra en la clase como una comunidad de indagación filosófica.

El concepto de una clase como comunidad de indagación es central, tanto para Filosofía para Niños como para la iniciativa de una enseñanza para un

pensar mejor y más razonable. Explicaremos cómo la clase puede ser transformada en una comunidad de indagación fundada en el diálogo, la confianza y el respeto, cuyos miembros establecen sus propios procedimientos para pensar, juzgar y comportarse. Estos procedimientos permitirán a los niños, como ciudadanos del mundo que son y serán, comprender los asuntos problemáticos relacionados con su propia escolarización, la sociedad en general y la comunidad global. Creemos que estos problemas serán mucho más numerosos en el próximo siglo, cuando los niños y las niñas de hoy sean quienes deban dar las respuestas. Creemos también que la calidad de esta respuesta estará unida a la capacidad de las niñas y los niños para contribuir a un diálogo en el que los puntos de vista de los participantes se ubicarán a menudo en polos opuestos. Seguramente no es demasiado ingenuo pensar que muchas de las tensiones étnicas, raciales, religiosas y ambientales que caracterizan a los lugares conflictivos del planeta podrían aliviarse si las partes involucradas poseyeran la capacidad para sentarse y hablar entre sí.

Facultar a los niños para responder a los problemas es sólo un aspecto de una estrategia más amplia. La educación debe capacitar a los niños para ir más allá de los límites de problemas y disciplinas específicos, y considerar preguntas como "suponiendo que el futuro está, en gran medida, en nuestras manos, ¿qué tipo de mundo queremos y cómo deberíamos vivir en él?". Preguntas de este tipo tienen la capacidad de concentrar las intenciones de la comunidad de indagación y darle un sentido de propósito y dirección. En el fondo, es tanto una pregunta ética como estética que apela a las energías creativas de los niños, quienes deben luchar con todas sus fuerzas para definir, crear y reflexionar sobre aquello que ellos ven como deseable y valioso.

Somos críticos de un sistema educativo en el cual la perspectiva de conjunto es oscurecida por una concentración cada vez mayor en los componentes. Esta obsesión por los tecnicismos, junto con la urgencia por ir cada vez más rápido –a menudo a expensas de "cavar más profundo"– son características de nuestro tiempo que, a la luz de las numerosas presiones económicas, sociales y personales sobre los jóvenes, serán difíciles de disipar. Sin embargo, no proponemos que la escolarización deba alejarse de una realidad que se torna perceptiblemente más desagradable, o que la clase deba transformarse en una suerte de etéreo país de las maravillas. En efecto, una de las tareas de la comunidad de indagación es permitir a sus participantes hacer conexiones, precisamente cavando en profundidad, y construir una idea más clara del todo en relación con sus partes.

Este libro examina algunas de las premisas básicas en las cuales se apoyan la mayoría de los sistemas educativos. Independientemente de que adoptemos una perspectiva más general o un enfoque basado en problemas, para nosotros resulta evidente la necesidad de una crítica de la orientación general que impulsa la escolarización.

Una premisa que deseamos considerar concierne a los tipos de interacción

que ocurren en la clase. En este libro le damos un lugar central al diálogo como una forma de conversación enfocada hacia los problemas o preocupaciones compartidas, y que, sin embargo, toma en cuenta cada una de las perspectivas de los individuos. Así entendido, el diálogo se encuentra en el centro de toda indagación, ya sea en el contexto de disciplinas específicas, como historia, filosofía y matemática, o en el marco más amplio de los problemas sociales y mundiales. En este contexto, vemos a la clase como cualquier otro ambiente en el cual se desarrolla una genuina indagación: como un lugar en el cual las personas deben aprender no sólo a hablar entre ellas, sino también a reconocer e incorporar las cosmovisiones diferentes que hay detrás de sus palabras.

Uno de nuestros objetivos al escribir este libro es corregir la impresión de que hacer filosofía con niñas y niños es embarcarse en una actividad fundamentalmente cognitiva. El mismo término "programa de habilidades del pensamiento" bajo el cual se clasifica a menudo a Filosofía para Niños nos puede dar una idea errónea, dado que margina inmediatamente los componentes sociales, éticos, estéticos, afectivos y políticos que son partes tan integrales de la enseñanza del pensar como las habilidades del pensamiento. En el núcleo de nuestra concepción de Filosofía para Niños, y de nuestro compromiso con el programa, se encuentra nuestra convicción de que los procedimientos de la comunidad de indagación, en combinación con la riqueza conceptual de la filosofía, ofrecen una perspectiva única y crucial sobre el desarrollo de la personalidad, una perspectiva que subyace al modo como nos vemos a nosotros mismos, como nos vemos entre nosotros y como vemos el mundo.

Debemos dejar en claro, desde un principio, que los procedimientos de indagación –que van desde entablar diálogos y efectuar preguntas exploratorias, hasta una preparación para corregir el pensamiento propio y tratar las ideas de otras personas con cuidado– deben estar sostenidos por un marco conceptual –una disciplina– de una profundidad y flexibilidad tales que garanticen que el objeto de la indagación sea considerado valioso por aquellos que están involucrados en la indagación. En otras palabras, la indagación debe ser *acerca de* algo que interese a quien indaga, y que a la vez sea considerado por éste como algo importante e intrigante. Apoyamos el ideal de formar comunidades de indagación a través de todas las disciplinas y áreas de estudio, pero creemos también que la disciplina de la filosofía tiene un rol especial que cumplir cuando se trata de enseñar a los niños a ser indagadores.

En este libro intentamos explicar y demostrar qué significa *hacer filosofía con niños*. Esperamos, de este modo, justificar muchas de las afirmaciones clave: que los niños *pueden* hacer filosofía, que *deben* hacer filosofía y que la filosofía está en el corazón mismo de la educación. De modo que sentimos la necesidad de abordar el tema de la filosofía en el currículum a través de una indagación del concepto de enseñar para pensar mejor: específicamente, qué significa y por qué importa. Por lo tanto, los tres primeros capítulos estarán dedicados a temas relacionados con el pensar, la indagación comunitaria, el diálo-

go, la formulación de preguntas y la búsqueda de sentido. La naturaleza y el lugar de la filosofía como una disciplina con base en la escuela es el tema principal de los capítulos cuarto y quinto, en tanto los capítulos sexto y séptimo abordan el apremiante tema de la educación ética o de valores. El último capítulo reflexiona acerca de los conceptos de libertad y comunidad, en la medida en que nos esforzamos por alcanzar un equilibrio entre lo individual, por un lado, y el marco social más general, por el otro.

Comenzamos esta introducción con una breve referencia al lamentable estado del mundo. Estamos en el umbral de un nuevo milenio: ¿es demasiado anhelar que la humanidad pueda aprender de sus propios errores mientras intenta trabajar por un mundo mejor? Dejaremos atrás un siglo de crecimiento sin precedentes en el conocimiento y la tecnología, pero también un siglo de terrible sufrimiento y destrucción –en que esto último se alimentó demasiado a menudo de lo primero–. En adelante, para obtener el título de "persona educada", será requisito asumir estos dos aspectos de nuestra condición humana. Vemos aquí un papel crucial para la filosofía: el de proveer un marco en el cual las cuestiones fundamentales de cómo pensamos y cómo conocemos son formuladas y consideradas junto con las cuestiones, igualmente fundamentales, de cómo debemos tratarnos los unos a los otros, y al mundo mismo. Reconstruida dentro del marco de la comunidad de indagación, la filosofía ofrece un nuevo y emocionante paradigma de lo que puede ser la escolarización, que insta a los educadores a reconsiderar sus puntos de vista sobre el currículum, la evaluación y la educación de los maestros.

Es posible que la incorporación de la filosofía al currículum escolar sea el ingrediente esencial para equipar a las próximas generaciones de adultos con las herramientas para construir un mundo mejor. En el peor de los casos, la filosofía nos compromete con un tipo de pensamiento persistente y disciplinado que, indudablemente, ha de requerir una construcción semejante.

NOTA

1. Un informe reciente sobre la efectividad de la escuela, publicado por el Australian Council for Educational Research [Consejo Australiano para la Investigación Educativa], confirma la preocupación de los estudiantes por la calidad de la vida escolar, por encima de la escolarización como una simple preparación para la vida adulta competitiva, (McGaw y col., 1992, cap. 6).

CAPÍTULO UNO

El pensar: la clase como comunidad de indagación

Tomaremos como punto de partida la idea de que la educación debe preocuparse por mejorar el pensar, donde el concepto de pensar ha de ser interpretado de modo tan amplio como sea posible. No deseamos restringir nuestra indagación al pensar que acontece dentro de un marco disciplinario o profesional particular, ni divorciar el pensar de otros aspectos de la personalidad.

En la actualidad está de moda referirse a la educación en términos de "enseñanza para pensar" en lugar de "enseñanza para aprender", por lo que enfrentamos un problema inmediato: tanto de lo que se dice acerca del enseñar de y para un mejor pensar es una retórica hueca y circular, que los educadores lo desestiman o suponen simplemente que el "pensar" está cubierto adecuadamente por el currículum existente.

Para abordar lo que consideramos como un problema mucho más serio –a saber, el estado deficiente de la "competencia para pensar" entre estudiantes y graduados– debemos ir más allá de esta respuesta superficial y confrontar dudosas dicotomías como las siguientes:

- tratar el pensar como una materia separada en el currículum *versus* tratarlo como un conjunto de procedimientos ya incorporados, si bien ocultos, en las disciplinas existentes;
- considerar de suma importancia valores tales como el respeto por las personas y las cosmovisiones individuales *versus* centrarse en mejorar los estándares cognitivos haciendo más rigurosas las disciplinas existentes y más controlable su enseñanza;
- enfatizar los procesos a expensas del contenido o viceversa.

Tenemos la fuerte sensación de que estos falsos dilemas proporcionan una razón para el estado cercano a la parálisis en que se encuentra actualmente la educación para pensar. A pesar de los muchos programas dedicados a habilidades del pensamiento y resolución de problemas, a pesar también de la creciente

conciencia de que aquellos que se gradúan en la escuela –sea para proseguir estudios superiores o no– necesitan ser eficientes en el pensamiento concreto y abstracto, tenemos pocas razones para sentirnos satisfechos con la calidad del pensamiento y el razonamiento que exhiben los jóvenes. Si aceptamos las observaciones de los empleadores y los profesores universitarios, los graduados de la enseñanza media:

- no piensan de modo constructivo, flexible y creativo;
- experimentan dificultades cuando tratan de encontrar las razones que sustenten sus opiniones, o para examinar con ojo crítico sus propios puntos de vista o los puntos de vista de los otros;
- no aceptan de buen grado el cuestionamiento y los desafíos a sus opiniones;
- no logran distinguir entre conocimiento y creencias –o al menos entre creencia bien fundada y mera opinión;
- no se desempeñan bien en el análisis escrito y verbal;
- divagan sin buenas razones en discusiones y ensayos;
- no ponen de manifiesto el tipo de respeto por los otros y por sus ideas, que les permitiría desafiarlos y aceptar el desafío con algún sentido de objetividad;
- muestran poca consideración por la coherencia o por la importancia de exponer supuestos y valores ocultos.

Si nos situamos en una perspectiva más amplia, por cierto no estamos solos cuando dudamos de que el mundo esté tornándose más reflexivo, más razonable y más justo, y que, en todo caso, donde se evidencia tal mejora, ésta pueda acreditársele a la educación formal.

Estamos convencidos de que los dilemas a los cuales nos hemos referido no son inabordables. Pero también estamos convencidos de que resolverlos requerirá un cambio radical de enfoque del modo como concebimos la educación. Podemos comenzar a ver los componentes de este cambio si examinamos de manera renovada algunos conceptos clave de la educación.

RAZONABILIDAD

El concepto de "persona razonable" está en el núcleo de Filosofía para Niños y, se puede sostener, de la educación misma y del ideal de democracia.[1] La razonabilidad misma es un concepto rico, de múltiples niveles. Evoca a alguien que es capaz de razonar bien: el razonador hábil. En este sentido, la razonabilidad es un aspecto de la racionalidad. Pero como ideal educativo, la razonabilidad va más allá de la racionalidad, que es demasiado a menudo rígida, exclusivamente deductiva, no histórica y no creativa.[2] La razonabilidad es primariamente una disposición social: la persona razonable respeta a los otros y está preparada para tomar en cuenta sus puntos de vista y sus sentimientos, hasta el grado de modificar

su mismo parecer acerca de temas significativos, y permitir conscientemente que su propia perspectiva sea modificada por otras. En otras palabras, está dispuesta a razonar con otros. Esto apunta, a su vez, a la importancia de la escucha y el diálogo activos, y, por lo tanto, a la idea de la clase como una comunidad de razonadores. Podríamos decir que para ser razonable, uno debe formar parte de una comunidad tal.

El componente disposicional de la razonabilidad ayuda a salvar la notoria brecha entre el pensamiento y la acción. Como resultado de pensar de determinadas maneras, la persona razonable arriba a decisiones y juicios sobre la base de los cuales está preparada para actuar. No describiríamos como razonable a alguien que es capaz de formular buenos juicios y, sin embargo, no puede poner, o no pone en práctica esos juicios de manera consistente.

La razonabilidad, que es tanto objetivo como forma de conducta constante, es la piedra angular de la comunidad de indagación. A través de su participación en el razonamiento comunitario, los niños desarrollan una atracción por ideas de muchos tipos y de muchas fuentes. Se descubren sintiendo deseos de pensar mejor y de manera más rigurosa; de explicarse a sí mismos de modo más cuidadoso, y de proponer y explorar puntos de vista alternativos con más detenimiento. Adoptando las palabras del filósofo pragmatista C. S. Peirce, son impulsados por el influjo de las ideas tanto como por el de los ideales.[3]

Como esperamos mostrar, la razonabilidad está relacionada, de manera importante, con conceptos como (buen) pensar, sentido, cuidado, juicio y personalidad. Tomados en conjunto, estos conceptos sirven para enlazar los dominios cognitivo y afectivo de la educación: para centrarse en las relaciones entre razonadores como en las relaciones entre razones, poniendo con ello en primer plano una representación más holística de la educación.[4] Este punto de vista acerca de la razonabilidad es respaldado por John Thomas, quien clasifica la razonabilidad como una "cuestión de carácter" que "debe comenzar por desarrollar los hábitos de razonamiento, el respeto por el razonamiento y el valor del razonamiento en el niño más pequeño".[5]

PENSAR

Es importante establecer desde el principio lo que significa, y no significa, para nosotros el término "pensar". Por ejemplo, no significa investigar el conocimiento como un conjunto de procesos empíricos que se desarrolla en las mentes y cerebros humanos (y, posiblemente, en otras mentes y cerebros).[6] Tal investigación no sería acorde con nuestro interés y nos introduciría en áreas en las que somos poco competentes. Por otro lado, sí significa explorar la cuestión normativa de cómo debería ser enseñado y mejorado el pensar –que caracterizamos como actividad mental de cualquier tipo: diálogo interno, imaginar, soñar, deducir, asombrarse, etc.–.[7] Esta dimensión normativa es la que caracteri-

za a nuestra indagación como filosófica y no sólo como empírica; interesada por cómo deben pensar los jóvenes más que por cómo de hecho piensan.

Podemos expresar esto de un modo ligeramente diferente. ¿No suena algo extraño sugerir que podemos enseñar a los niños a pensar? Después de todo, como seres conscientes, sea despiertos o dormidos, están pensando todo el tiempo, y los educadores ya hace mucho han abandonado la idea de que los niños acceden a su escolarización con las mentes vacías, que esperan ser llenadas con conocimiento y conceptos adultos. Los niños de todas las edades tienen ideas propias, muchas de las cuales son muy importantes para ellos. La dimensión normativa de nuestra empresa nos conduce más allá del contenido real de los pensamientos de los niños y las niñas, más allá incluso de los procesos empíricos que constituyen el pensar, hacia el tema de la calidad del pensar. Convengamos que no hay ninguna separación clara entre estos aspectos cognitivos: el "qué", el "cómo" y el "cuán bien" del pensar están íntimamente conectados. Pero estamos comprometidos con la afirmación –que es ella misma normativa– de que en última instancia ninguna persona puede determinar los pensamientos y creencias de los otros. Todo lo que puede y debe hacerse es ayudar a quienes están a nuestro cuidado a pensar bien.

Creemos que enseñar a pensar es cultivar tanto las habilidades cuanto las disposiciones que conducen a la conducta reflexiva y razonable (así, por ejemplo, ayudar a alguien puede ser el resultado de pensar acerca de por qué debe ser ayudado, unido a un apropiado deseo de ayudarlo). En definitiva, tal conducta sólo puede llevarse a cabo como resultado de adquirir ciertas habilidades, por un lado, y de cultivar las disposiciones y sensibilidades correspondientes, por el otro. Una habilidad en ausencia de la inclinación a usarla no es de mucho valor. Por otra parte, por excelentes que sean las intenciones y las actitudes, quienes no pueden pensar bien son inválidos.[8]

Si las habilidades y disposiciones para pensar están dirigidas a la conducta reflexiva y razonable, tal conducta proporciona realmente el mejor indicio de que estas habilidades y disposiciones tienen lugar. De acuerdo con esto, la conducta misma deviene en el centro de atención primario en la enseñanza de la razonabilidad. Después de todo, no tenemos acceso directo a ninguna otra mente más que la nuestra. Para hablar coherentemente acerca de conceptos tales como pensar, buen pensar y la enseñanza del pensar, debemos encontrar un modo de poner estas nociones al descubierto –de ponerlas en funcionamiento–. Esta es la razón por la cual es vital la enseñanza que incorpora y nutre la conducta reflexiva y razonable.[9] No estamos diciendo que las habilidades y disposiciones no son importantes. Lo que decimos es que la clave de la enseñanza para pensar mejor radica en cultivar, a través de la práctica, las formas mismas de conducta que están directamente vinculadas al pensar mejor.[10]

Pensar y razonar, reflexividad y razonabilidad: es difícil resistirse a semejantes conceptos e ideales generales. Pero en y por sí mismos, ellos brindan poca guía a los docentes que cargan con la responsabilidad de aplicar los concep-

tos y trabajar en pro de los ideales día tras día. De mayor valor práctico es una lista tentativa de estrategias del pensar –habilidades, capacidades y disposiciones– que darán un sentido de estructura a la empresa general de enseñar a pensar mejor.

Al establecer tal lista, necesitamos tener presentes varios puntos:

- No intenta ser completa. No pretendemos haber abarcado todos los componentes posibles del pensar. Sin duda, la lista tal como la presentamos puede ser incluso dividida y subdividida ulteriormente.
- No presentamos esta lista como una jerarquía que, por definición, supondría un cierto orden, sea cronológico, conceptual o lo que fuere. Tal orden inevitablemente pasa a ser parte de la propia práctica docente, y, en consecuencia, el cultivo del buen pensar queda constreñido artificialmente. Por ejemplo, no creemos que las llamadas habilidades "de orden inferior" deban ser adquiridas antes de que las habilidades "de orden superior" puedan ser adquiridas. Las estrategias cognitivas y afectivas asociadas con el buen pensar están entrelazadas, y la enseñanza del pensar debe reflejar este hecho.
- Proponer una lista de estrategias de pensamiento no refleja ningún compromiso con un punto de vista atomista o reduccionista acerca de la mente. No pretendemos sugerir que las habilidades individuales podrían ser aplicadas de manera independiente una de otra ni, por cierto, independientemente de comprender cómo han de ser sincronizadas y orquestadas (Lipman, 1991, pág. 29). Este punto pone en cuestión la propuesta de muchos de los llamados programas de habilidades de pensamiento o de resolución de problemas, que se centran en los componentes individuales y proporcionan ejercicios y actividades para aguzar las habilidades implicadas. También contribuye a justificar la propuesta "narrativa" de Filosofía para Niños, en la que las ideas y habilidades de pensamiento se presentan de un modo realista dentro de un contexto que es fácilmente accesible para los niños, y sobre el cual ellos tienen algún control (véase capítulo cuatro).

Respecto de estos puntos, ayudará que mantengamos como nuestro foco de atención primario no esta habilidad o aquella disposición, sino la persona que la aprende, la despliega y la practica. Las personas son individuos pensantes y sintientes, y que piensan tanto autónoma como cooperativamente. Las personas –no las mentes–, los cuerpos o los sentimientos deben ser el foco de atención de toda enseñanza y de todo aprendizaje.[11]

Teniendo en cuenta estas consideraciones, ofrecemos la siguiente lista de estrategias que pueden ser identificadas bajo el título "pensar".

- Dar razones y distinguir las buenas de las malas.
- Hacer preguntas.
- Escuchar a los otros.

- Trazar distinciones y conexiones.
- Entender relaciones: parte/todo, medios/fines, causa/efecto, etcétera.
- Usar analogías.
- Entender y evaluar argumentos.
- Identificar, cuestionar y justificar supuestos.
- Construir explicaciones.
- Esforzarse en busca de la consistencia.
- Clasificar y categorizar.
- Formular y usar criterios.
- Corregir el propio pensamiento.
- Buscar evidencias y probabilidades.
- Estar atento y buscar problemas.
- Hacer (y, cuando sea apropiado, no tener y expresar) juicios de valor.
- Clarificar sentidos e interpretaciones de sentido.
- Definir y analizar conceptos.
- Hablar confiada y fluidamente.
- Construir inferencias.
- Generalizar a partir de casos y experiencias particulares.
- Encontrar ejemplos y contraejemplos.
- Analizar oraciones y proposiciones.
- Anticipar, predecir y explorar consecuencias.
- Reconocer contradicciones.
- Detectar falacias.
- Generar y comprobar hipótesis.
- Manifestar una mente abierta.
- Detectar vaguedad y ambigüedad.
- Explorar alternativas y posibilidades.
- Ajustarse al tema (ser relevante).
- Tomar en cuenta todas las consideraciones relevantes.
- Mostrar sensibilidad al contexto (ser capaz de identificar características específicas que hacen una diferencia en la construcción del juicio).
- Comprometerse con el valor de la verdad y de la indagación.
- Desarrollar disposiciones de coraje intelectual, humildad, tolerancia, integridad, perseverancia e imparcialidad. Ser consciente de la complejidad: ver el "gris" entre el negro y el blanco.
- Tomar en cuenta diferentes perspectivas y puntos de vista; ser imaginativo.
- Entender la importancia de ser razonable.
- Respetar a las personas y sus puntos de vista.
- Ser cuidadoso con los procedimientos de indagación.

Algunos de los ítemes de esta lista son bastante específicos –por ejemplo, la habilidad/sensibilidad de reconocer contradicciones y la disposición asociada de desear evitarlas (o, en ocasiones, utilizarlas por conveniencia)–. Otros –co-

mo examinar problemas y formular criterios– son complejos de habilidades y disposiciones que no intentamos analizar aquí. Lo importante es que tanto las habilidades específicas como las generales pueden ser enseñadas a través de la práctica reflexiva.

Cada uno de los ítemes de la lista tiene una dimensión normativa que, en última instancia, es el objeto real de nuestro interés. De este modo, por ejemplo, deseamos que los niños valoren las *buenas* razones, que aclaren los sentidos *exitosa* y *coherentemente*, que hagan preguntas *esclarecedoras* y fundadas, que usen analogías *hábilmente*, etc. Además, los conceptos generales de razonabilidad, respeto y cuidado permiten la práctica de todas las otras estrategias de pensamiento, proporcionando una cobertura ética que refuerza las dimensiones interpersonales del pensar. Considerados como partes de un todo, los componentes de la lista colocan los cimientos para habilidades y dominios de conocimiento más especializados –si bien en gran medida impredecibles– que se pudieran requerir en circunstancias futuras.

Nadie duda de la capacidad del niño para comprender entidades concretas, y para pensar empíricamente. Lo que no ha sido tan bien entendido, sin embargo, es su capacidad para comprender entidades abstractas y pensar conceptualmente. Queremos enfatizar no sólo que los niños pueden pensar, y de hecho piensan, en términos abstractos, sino que el pensamiento abstracto está tan entrelazado con el pensamiento concreto que ellos deben aportar un entendimiento de la abstracción cuando interpretan la experiencia concreta.[12]

El pensamiento abstracto acontece siempre que el objeto inmediato del propio pensamiento es otro pensamiento, más bien que algo concreto. Tal "pensar acerca del pensar" sucede cuando pensamos acerca del sentido de conceptos como bueno, justo, verdadero y bello, pero también cuando pensamos acerca de lo que cualquier otro ha dicho, escrito o hecho. Para los niños, lo mismo que para los adultos, el pensamiento abstracto, así entendido, es parte integrante de su pensamiento usual acerca del mundo. En este sentido, tanto lo concreto como lo abstracto representan modos de pensar que están enlazados con la experiencia. Aquellos que piensan la abstracción como algo alejado de la experiencia probablemente hayan de situarse entre los escépticos que pretenden que el pensar abstracto está más allá de las capacidades del niño pequeño.

Es tentador suponer que los niños gastan gran parte del tiempo pensando acerca de objetos concretos de su experiencia, como mascotas, comida y fútbol, y muy poco pensando acerca del pensar.[13] Esta tentación debe ser resistida. Por ejemplo, ¿en qué pensamos realmente cuando pensamos en mascotas, comida y fútbol? Presumiblemente no en este o aquel animal específico, en la hamburguesa de ayer o en la pelota misma que fue usada en la final del campeonato de 1994. Lo más probable es que estemos seleccionando mentalmente cierto número de experiencias pasadas, extrayéndolas de nuestra memoria y presentándolas como objetos para nuestros pensamientos actuales. Tal actividad mental compleja se desarrolla incluso cuando nuestros pensamientos están dirigidos a

objetos particulares y familiares: Pluto, la merienda de hoy, esa pelota particular o aquel partido memorable. La clave para entender esto es darse cuenta de que casi todo nuestro pensar está ligado a *conceptos*, y que otro término para "pensamiento abstracto" es "pensamiento conceptual".

Podemos pensar los conceptos como aquello que clasifica o entrelaza nuestros pensamientos y experiencias, pero también como lo que ordena, establece modelos, integra, excluye, cuantifica y conecta o une nuestros pensamientos y experiencias. Como lo expresa un filósofo contemporáneo, los conceptos son los vehículos del pensamiento, las entidades por medio de las cuales se lleva a cabo el pensamiento (Harré, 1966, pág. 3). Los conceptos funcionan como conectores o puentes:

- entre varios ítemes de la experiencia de una persona (como cuando identifico o re-identifico un objeto específico –Pluto– como mi perro, o como el perro al que los vecinos culparon de destruir su jardín de rosas);
- entre los ítemes de la experiencia de una persona y los de los de otra (como cuando ambas pueden acordar que el perro que duerme en el rincón es el culpable);
- entre ítemes específicos de la experiencia y principios generales o reglas, por las cuales hacemos generalizaciones basadas en la experiencia;
- entre lo que pensamos dentro de un contexto (por ejemplo, la clase), y lo que pensamos y hacemos en otro (por ejemplo, en la calle o en casa).

Es a través de nuestra comprensión de conceptos que somos capaces de conectar, pensar y, en consecuencia, dar sentido a lo que se nos presenta. Además, los conceptos mismos no son estáticos o inertes, sino, más bien, modelados y modificados por el uso. Cada concepto es un producto de la negociación dentro de la comunidad y la cultura en la que es usado.

Como ya hemos dado a entender, los conceptos son entidades abstractas (yo puedo tocar, ver, oler y saborear manzanas y hamburguesas, pero no los conceptos de manzana y hamburguesa, ni de comida misma). Pero aquí hay niveles de abstracción. Conceptos como amor, verdad y justicia parecen más abstractos que conceptos como, por ejemplo, mascotas, comida o fútbol, pero no se infiere que aquéllos estén más alejados de la experiencia cotidiana. Los niños experimentan la justicia (o su opuesto) en los cuentos y en la vida real, al igual que experimentan acariciar a un perro o patear una pelota, aun cuando, como lo expresa Kieran Egan, no puedan ser capaces de articular o verbalizar su experiencia (1988, pág. 12). Trabajar en pro de una articulación compartida (comunitaria) de los conceptos que son importantes para los niños es uno de los objetivos importantes de una comunidad de indagación.[14]

Podemos subrayar el status de las habilidades de pensamiento yuxtaponiéndolas a aquellas habilidades normalmente rotuladas como "básicas", especialmente las de la lengua y el cálculo.

En primer lugar, si bien la importancia de enseñar lengua y cálculo no puede ser subestimada, en el contexto de nuestro mundo cada vez más complejo y sus problemas concomitantes –el medio ambiente, la política social, los derechos humanos, el vivir y el morir, las drogas y la explotación, el sexismo, el racismo, etc.– es por demás claro que no es suficiente la destreza en la lengua y el cálculo, tal como se la cultivó tradicionalmente. En tiempos de alto desempleo y de presiones financieras y sociales crecientes, sabemos que aquellos que pueden pensar de modo crítico, flexible e imaginativo, probablemente hayan de ser más exitosos a largo plazo que quienes han sido educados para pensar dentro de los límites de un marco estrecho. Sabemos también que el estado precario del mundo alcanza tanto a aquellos que están ahora en la escuela como a quienes, por lo general, sostienen las riendas del poder, y que en un mundo lleno de distracciones insensatas que nos alejan de las realidades displacenteras de la vida, es crucial poseer la capacidad, la inclinación y la sensibilidad para resistir los peores efectos de la presión social, de los pares y de los medios de comunicación.

No podemos enfatizar de manera suficiente que el "imperativo de pensar", como podríamos llamarlo, exige una respuesta que involucra a todos los niños, y no sólo a los que pertenecen a grupos socioeconómicos o intelectuales privilegiados. El pensamiento sólido y sensato ya no puede ser visto como la prerrogativa de una minoría intelectual. Por cierto, el imperativo puede ser incluso más apremiante cuando se pasa a tener en cuenta a los grupos desaventajados y desvalidos.

Además, un entendimiento adecuado de la lengua y otras competencias "básicas" revela que en sí mismas son complejos de las habilidades y disposiciones que hemos llamado "estrategias del pensar". Al caer en la cuenta de esto, se alcanza un entendimiento más profundo de los problemas de lenguaje que enfrentan muchos niños y adultos. Sin duda es verdad que el niño que no puede reconocer letras aisladas o asociar letras con sonidos será incapaz de leer. Pero el niño que no pueda construir sentidos a partir de un texto; guiar su lectura (o escritura) con estrategias autocorrectoras; describir basándose en un entendimiento de conceptos bipolares como bueno/malo, verdadero/falso; establecer conexiones inferenciales entre las oraciones que lee; expresar por sí mismo los supuestos que subyacen a las palabras, etc., difícilmente se encontrará en mejores condiciones. Al pensar acerca de la lengua, nuestro interés se extiende más allá de los mecanismos puestos en juego en el desafío de leer, hablar y escribir para entender y conocer. En este contexto, es crucial el nexo que se refuerza mutuamente entre leer, pensar y dialogar.[15]

En suma, apoyamos el paso hacia atrás –o quizás hacia adelante– hacia los elementos básicos de la educación, mientras se reconozca que el pensar es, por cierto, uno de esos elementos.

Ya hemos resaltado las dimensiones normativas del pensar. Una parte importante de la enseñanza del pensar consiste en equipar a los estudiantes para

que realicen buenos juicios acerca de la calidad del pensamiento que ellos producen y con el cual se enfrentan. Así llegamos a la cuestión: "¿Cómo pueden los docentes y estudiantes juzgar cuándo alguien está pensando bien?". Esto es, "¿Por qué criterios, normas o estándares se ha de juzgar el buen pensar?". Queremos instar a los docentes y estudiantes por igual a que consideren esta cuestión. El objetivo de la enseñanza en busca de un mejor juicio es central para la tarea de enseñar a pensar mejor.

EL FORTALECIMIENTO DEL JUICIO

La importancia del buen juicio como una determinante de cómo vivimos nuestras vidas no puede ser subestimada. Es correcto decir que los errores del juicio están en la raíz de muchas de las dificultades, problemas e incluso tragedias que afrontan los jóvenes. Fortalecer su capacidad para hacer buenos juicios debe considerarse como un área de vital interés para los educadores que se involucran en la enseñanza para pensar mejor.

Para John Dewey, "juzgar es pesar los pros y los contras en el pensamiento y decidir de acuerdo con el equilibrio de la evidencia" (1932, pág. 90).[16] Lipman agrega que los juicios son "sedimentaciones o determinaciones de lo que previamente estaba no sedimentado, indeterminado, o de un modo u otro era problemático". [Los juicios] "emergen durante el curso o en la conclusión de un proceso de indagación" (1991, págs. 17, 65). Se debe considerar que ninguna de estas observaciones sugiere que los juicios, una vez hechos, sean algo petrificado. Ellos representan momentos significativos, o mesetas, en nuestro pensar, más que lugares de descanso final. Como productos de la indagación, son, sin embargo, parte del proceso en curso. Por cierto, tiene un real significado decir que los procesos del pensar y la construcción de juicios están entrelazados a cada paso.

Los juicios que hacemos abarcan desde observaciones y decisiones mundanas hasta afirmaciones de peso acerca de cómo son o deben ser las cosas. Juzgo que no necesito un paraguas al mirar por la ventana o –de un modo más precario– al escuchar el pronóstico del tiempo; juzgo que el producto de 9 por 16 es 144 sobre la base de mi conocimiento y la aplicación de algunos simples procedimientos aritméticos; juzgo que un automóvil determinado es el adecuado para mí haciendo un balance entre mis necesidades y limitaciones diversas (de las cuales la que más presiona es, por lo general, el factor $$$). El juicio está implicado siempre que elegimos entre cursos de acción en conflicto, o reflexionamos sobre la opinión o el punto de vista de alguien (como cuando juzgamos que lo que dijo es verdadero o falso).[17] El juicio puede pasar inadvertido, aun cuando un solo juicio podría cambiar la dirección de la propia vida.

Como actos de pensar, los juicios pueden conducir a otros pensamientos o acciones, y se basan en razones o criterios que hemos seleccionado como relevantes, sólidos y, en circunstancias particulares, poderosos. La naturaleza de

los criterios utilizados ayuda a determinar la calidad o fuerza de nuestros juicios: en resumen, juicios sólidos son aquellos que están basados en buenos criterios. Un criterio puede ser caracterizado como una razón relativamente concluyente para zanjar una cuestión; un patrón o medida para determinar si una cosa vale como un caso de otra.

A los adultos nos agrada inculcar en los niños el valor de la experiencia cuando se trata de producir juicios y tomar decisiones. Sin duda, es verdad que el juicio se fortalece con la experiencia (pasada) (que es un componente de la sabiduría) y, en algún sentido, se confirma o niega con la experiencia (futura), pero como han insistido los filósofos, desde Aristóteles a John Dewey, la experiencia no es suficiente. Admitimos que la educación debe proporcionar un rico y variado campo de experiencias, pero esto tampoco es suficiente. Si la educación ha de preocuparse por fortalecer el juicio en los jóvenes debe poner en cuestión la noción de que el buen juicio, como la pubertad, simplemente se desarrollará por sí mismo. Para producir buenos juicios debemos poseer la capacidad, la inclinación y la sensibilidad para aprender a partir de lo que experimentamos. Registramos lo que hemos aprendido mediante la formulación y el uso de criterios.

No necesitamos decir que ni los criterios ni los juicios advienen sin un duro esfuerzo. Dado que rechazamos la idea de que cualquier cosa que valga la pena en educación puede simplemente ser trasmitida de docente a estudiante, el cultivo del buen juicio exige que cada persona examine sus propias actitudes, valores y conductas. Tal examen implica, a su vez, reflexionar y deliberar acerca de la experiencia y modificar el propio pensamiento cuando fuera necesario –un proceso que puede ser denominado *indagación*–. La indagación implica una capacidad para ser razonable que, como señaláramos antes, incluye ser capaz de pensar racional y lógicamente. No queremos reducir la indagación a la lógica –como tampoco queremos definir la razonabilidad sólo en términos de la capacidad para razonar bien– pero sí consideramos que las capacidades y las disposiciones que están asociadas con el seguimiento de la estructura e ilación de un argumento son esenciales.

La relación entre el juicio y los criterios es en sí misma compleja, pues mientras los juicios están basados en criterios, la selección de un criterio en una situación particular es ella misma una cuestión de juicio y, en consecuencia, está fundada sobre otros criterios que también dependen del juicio, y así sucesivamente. Por ejemplo, mi juicio respecto de por cuál partido político votar en una elección estará determinado en parte por criterios –incluyendo estándares, perspectivas y valores– que juzgo importantes, sobre la base de otros criterios quizá más básicos. Otros arriban a diferentes juicios, ya porque usan criterios diferentes o porque extraen implicaciones diferentes a partir de los mismos criterios. En principio (si bien raramente en la práctica), estos criterios pueden ser materia de una indagación deliberativa que revela mucho acerca de los valores y creencias básicas de todos los involucrados.

Esto evoca el espectro de una cadena sin fin de juicios y criterios, o de mo-

do alternativo, un conjunto de criterios "de base" que, en algún sentido, están más allá de la duda. En la práctica, nos ingeniamos para subsistir debido a que nuestros juicios cotidianos, y los criterios en los cuales se basan, pertenecen a un contexto de otros juicios y criterios que, en ese momento, no son puestos en cuestión. Sostenemos que es posible, y a veces deseable, cuestionar nuestros juicios y criterios; tal cuestionamiento es señal de una persona razonable. Pero esto es posible sólo porque hay otros juicios y criterios que, al menos por el momento, se aceptan y en los cuales se confía.

Puesto que los juicios son escalones para otros pensamientos, decisiones y acciones, se sigue que el tema del juicio se relaciona con la cuestión ética fundamental de cómo hemos de vivir nuestras vidas.[18] Puede ser verdad que la persona razonable deba hacer algo más que producir buenos juicios, pero, por lo menos, debe ser capaz de producirlos. Además, su capacidad para ser sensata en situaciones prácticas –para producir juicios de naturaleza ética, estética, personal y social– dependerá de su capacidad para producir juicios más básicos (juicios de semejanza y diferencia, causa y efecto, relevancia, composición y división, etc.). Por ejemplo, juicios acerca de qué diferenciaciones se necesitan para producir –o para evitar producir– juicios moralmente discriminatorios (véase capítulo siete para una mayor discusión sobre este tema).

Lo que surge, entonces, es una compleja red de juicios y criterios que se sirven y se nutren de la experiencia cotidiana. Al suponer, como lo hacemos, que algunos modos de vida valen la pena más que otros, y que a todos nos gustaría preparar a nuestros estudiantes para vivir vidas que valgan la pena (pero no predeterminar el curso de esas vidas), se deduce que una buena parte de la educación debe preocuparse por el fortalecimiento del juicio dentro de un marco que estimule la reflexión y la deliberación. Por cierto, en la medida en que la educación debe aprestar a los estudiantes para transformar el conocimiento en acción, el fortalecimiento del juicio –con un particular centramiento en las conexiones entre la indagación deliberativa y el juicio, por un lado, y el juicio y la conducta, por el otro– es un objetivo más importante que la adquisición de conocimiento *per se*. Richard Paul argumenta que el juicio razonado es el foco de atención primario de la educación; alcanza un equilibrio apropiado entre los "crudos hechos", por un lado, y las opiniones, por el otro, a ninguno de los cuales se los considera como expuestos a cuestionamientos. Se trata a los primeros como si estuvieran más allá de discusión, mientras las últimas pertenecen al reino de la creencia o el gusto subjetivos –en consecuencia, irrefutables– (1987, pág. 141). Ser razonable en cuestiones de juicio implica, principalmente, la disposición a percibir y evaluar desde una serie de puntos de vista, en especial, desde aquellos que son contrarios a los propios.[19]

Es apropiado agregar aquí que parte de lo que se quiere significar por una capacidad para el buen juicio, es saber cuándo suspender el juicio. Los niños necesitan entender de dónde parte la otra persona antes de hacer un pronunciamiento que podría construirse en forma de juicio excesiva o prematuramente.

Tal comprensión requiere, a su vez, empatía, que es una estrategia ética y metacognitiva fundamental.

Nótese que la empatía es un buen ejemplo de una estrategia de pensar que es tanto cognitiva como afectiva. El cuidado es otro. Como veremos, ambos componentes son centrales para el concepto de indagación comunitaria. Sustentamos la posición de que, por lo que concierne a la mejora del pensar, la cognición y el afecto están entrelazados: tenemos fuertes sentimientos acerca de qué y cómo pensamos, y pensamos y reflexionamos sobre muchos de nuestros sentimientos (véase, por ejemplo, Scheffler, 1981; Siegel, 1988, capítulo 2 y Paul, 1987).

La indagación deliberativa basada en la experiencia y guiada por criterios es el proceso que subyace a la formación del juicio. Como tal, es un proceso que ayuda a cimentar la propuesta a favor de incluir a la filosofía en el corazón del currículum, pues a la par que es verdad que cada disciplina tiene su porción de temas discutibles e intrigantes que requieren del juicio razonado, sólo la disciplina de la filosofía es idónea para escudriñar cuestiones que conciernen a las interconexiones entre la experiencia, los criterios y el juicio. En consecuencia, la filosofía constituye un marco disciplinario apropiado para el fortalecimiento del juicio (véase capítulo cuatro).

La indagación deliberativa y, específicamente, el fortalecimiento del juicio, son procesos que se dominan mejor a través de la colaboración con los propios pares. Es inevitable que las decisiones y los juicios sean mejor considerados y más valorados cuando están entretejidos con el pensar de la comunidad.

Basar los propios juicios sobre criterios es un signo de que se está capacitado para pensar por uno mismo. Podríamos suponer que enseñar a los niños a pensar por sí mismos es un ideal educativo apropiado –al menos en una sociedad democrática–. Pero, ¿a qué apunta en realidad este supuesto? Al explorar el concepto de pensar por uno mismo, llegará a aclararse que tanto las habilidades cuanto las disposiciones asociadas con el pensar por uno mismo surgen a partir de la participación en una comunidad de indagación.

PENSAR Y PENSAR POR SI MISMO

En el capítulo 5 de *Harry Stottlemeier's Discovery*,[20*] Mark se lamenta de que en su experiencia escolar ha aprendido a pensar, pero no a pensar por sí

* Mantendremos en la lengua original los títulos de las novelas y los manuales, así como los nombres de los personajes. La paginación también corresponde a los textos en inglés.

Existen en los países de habla hispana diversas traducciones/adaptaciones del currículum de Filosofía para Niños. En la Argentina *Harry Stottlemeier's Discovery* se editó como *El descubrimiento de Ari Stóteles* (*FFyL*, UBA), y Harry es allí Ari [N. de los T.].

mismo. "Los profesores no quieren admitirlo, pero yo tengo una cabeza propia. Siempre están llenándomela de toda clase de basura, pero mi cabeza no es un basurero. ¡Realmente me fastidia!" (*H/N*, pág. 24). Después, Harry le dice a Mr. Partridge que "los niños necesitan ser libres para pensar por sí mismos tanto como las personas mayores; quizás aún más" (pág. 47). Se podría decir aquí que Mark está protestando, no sólo contra la naturaleza del contenido que tiene que aprender, sino contra un proceso en el que otras personas están intentando llenar su mente.[21]

La frase "pensar por uno mismo" nos sugiere un pensar que es autónomo e independiente (en oposición al controlado y dependiente). Una persona que piensa por sí misma es libre, en un sentido importante. Es capaz de reflexionar sobre su propia experiencia y sobre su situación en el mundo. Está preparada para volver a evaluar sus valores y compromisos más hondos, y, en consecuencia, su propia identidad. Así como en física aprendemos que las cosas que observamos están afectadas por nuestras observaciones, del mismo modo la persona que piensa por sí misma entiende que el tema de su indagación nunca puede separarse por completo de ella misma como indagadora. Este no es un argumento a favor del subjetivismo o del relativismo, sino un reconocimiento del poder de las perspectivas individuales. Es precisamente por esta razón que la persona que piensa por sí misma está comprometida con el proceso de indagación, un proceso que implica autocorrección y una confluencia de diferentes perspectivas.

Pensar por sí mismo implica una búsqueda de criterios cada vez más confiables, de modo que los propios juicios puedan apoyarse sobre una fundamentación firme y sólida. Aquellos que piensan por sí mismos son capaces de formular argumentos y conclusiones que sustentan puntos de vista específicos. Pero también están preparados para abordar nuevas ideas y posibilidades que pueden no tener nada que ver con argumentos. Como pensadores reflexivos, son capaces de determinar y controlar –al menos hasta cierto punto– la naturaleza y el curso de su propio pensamiento.

Pensar por sí mismo no es igual a pensar espontánea o impulsivamente. La espontaneidad y el impulso tienen su lugar en el buen pensar, en especial como aspectos del pensar creativo, pero pensar por sí mismo implica también examinar el propio pensamiento: de allí la necesidad de que los buenos pensadores lleguen a hacerse adeptos a formular y usar criterios para producir juicios. Estos criterios, nacidos de la reflexión sobre la experiencia, sirven para dar forma y guía a la manera como pensamos el mundo.

Sin embargo, con esto no acaba la historia. En un mundo tecnológico, donde el individualismo y la competitividad se acentúan inexorablemente, se debe comprender que si bien el pensar por sí mismo puede implicar el pensar solo (sin ayuda), éste surge como resultado de una práctica (la práctica de la indagación) que implica pensar con otros. El impulso a pensar por nosotros mismos surge en proporción a nuestra disposición a discutir y deliberar con otros. ¿Por

qué? Porque al pensar por nosotros mismos, necesitamos el potencial correctivo de una comunidad que colabore.

Al igual que el pensar en general, el pensar por sí mismo no es sólo una cuestión de habilidad. Es algo que los buenos pensadores llegan a apreciar, valorar y estimar. Aquí volvemos a la idea de pensar dentro del contexto de una comunidad donde el buen pensar es sin duda valorado. En un artículo titulado "Pensar por sí mismo", Philip Guin escribe: "El carácter no intimidatorio de la comunidad [de indagación], donde todas las creencias y propuestas serias son tomadas en consideración, estimula a los niños a generar una rica variedad de ideas originales" (1992, pág. 84).

No creemos que un ambiente en el cual las únicas vías legítimas de comunicación se establecen entre docentes y estudiantes sea conducente para aprender a pensar por sí mismo. No se trata solamente de que en esta situación los estudiantes se sientan apremiados a pensar por otros o a la manera de otros –docentes, examinadores, libros de texto–, sino que pierden el potencial de autocorrección y autoevaluación que surge cuando los propios pensamientos e ideas están abiertos a una indagación que se lleva a cabo entre pares.

En su artículo, Guin cita una exposición de Karl Popper en la cual éste argumenta que la indagación científica debe ser comunitaria:

> Popper nos pide que imaginemos a Robinson Crusoe en su isla, repleta de laboratorios científicos e instrumentos astronómicos. A pesar de sus descubrimientos, a pesar de lo atento y escrupuloso que es en sus investigaciones, Crusoe no nos convence:
>
> > Hay un elemento del método científico que falta... Pues allí no hay nadie más que él mismo para controlar sus resultados; nadie más que él mismo para corregir aquellos prejuicios que son la consecuencia inevitable de su historia mental particular... lo que llamamos "objetividad científica" no es un producto de la imparcialidad del científico individual, sino un producto del carácter social o público del método científico; y la imparcialidad del científico es, en tanto existe, no la fuente sino más bien el resultado de esta objetividad organizada social o institucionalmente de la ciencia.[22]

Así como sucede con la ciencia, sucede también con todas las disciplinas. Las consecuencias de la posición de Popper para el currículum escolar, y más particularmente para el ambiente de la clase, son profundas. La tendencia al aprendizaje individualizado –exacerbada por la adopción demasiado entusiasta de la tecnología computacional en las escuelas y por la exhortación a mejorar la "competitividad" de nuestros niños– debe ser resistida. Lo que aquí está comprometido no es sólo el crecimiento personal e interpersonal del niño –lo que ya es bastante crucial– sino la integridad de las disciplinas que forman la base de sus estudios.

Llegamos, entonces, al punto clave: el ambiente de la clase en el que la ense-

ñanza y el aprendizaje se unen de modo integral, tanto en pro de la mejora del pensar como del respeto por la integridad de las disciplinas que se supone que representan las materias escolares. Al considerar este punto, continuamente nos volveremos hacia las estrategias y disposiciones del pensar a que nos referimos antes. Esto no es sorprendente: si la razonabilidad, el cuidado y el respeto son componentes significativos del buen pensar, un ambiente o metodología que no fuera en sí mismo razonable, cuidadoso y respetuoso sería contraproducente; si hacer preguntas fundadas y considerar posibilidades alternativas son estrategias importantes, un marco de enseñanza que presentara temas discutibles de manera estereotipada estaría mutilado; y si fortalecer el juicio y el pensar por sí mismo son objetivos importantes, un currículum que no exigiera que los estudiantes pensaran independientemente o que basaran sus juicios sobre criterios sería inútil.

Creemos que el componente crucial en la enseñanza del pensar es el establecimiento y el fomento de un ambiente en la clase en el que se modelen, se cultiven y se practiquen las habilidades, disposiciones y el sentido general del cuidado, constitutivos del buen pensar. La clase como comunidad de indagación es justamente ese ambiente.

LA CLASE COMO COMUNIDAD DE INDAGACION

No trataremos de dar una definición precisa de "comunidad de indagación".[23] Es uno de esos conceptos clave que adoptan nuevos aspectos y dimensiones en la medida en que los docentes y estudiantes lo aplican y que se modifican de acuerdo con los propósitos de éstos. Una comunidad de indagación es a la vez inmanente y trascendente: proporciona un marco que impregna la vida cotidiana de sus participantes y sirve como un ideal por el cual esforzarse.[24] No está unida a ninguna disciplina específica: hay comunidades de indagación científica, histórica, literaria y del medio ambiente, tanto como comunidades de indagación estética, ética y epistemológica (esto es, filosóficas) –y a menudo éstas están entrelazadas, en la medida en que los estudiantes de una disciplina son llevados por su propia indagación a penetrar en otras.

Sin embargo, la comunidad de indagación tiene efectivamente una estructura, basada en el aspecto dual de comunidad –que evoca un espíritu de cooperación, cuidado, confianza, seguridad, y un sentido de propósito común y de indagación– que evoca una forma de práctica autocorrectiva dictada por la necesidad de transformar lo que es intrigante, problemático, confuso, ambiguo o fragmentario en alguna clase de totalidad unificadora que satisfaga a aquellos que están involucrados, y que culmine, si bien de modo tentativo, en el juicio.[25] Se puede argumentar que estos dos aspectos son separables –sin duda, no toda comunidad está centrada en la indagación y quizás haya formas de indagación que, en algún sentido no son comunitarias– pero tomados en conjunto, los dos forman un concepto simple de gran profundidad y riqueza.[26]

Siempre existe el peligro de que una frase o concepto que constituye la piedra angular de una pedagogía emergente degenere en un mero eslogan, y que escribir en su defensa sea participar de un ejercicio retórico al que pocos objetarán pero que, por esa misma razón, ayuda poco a la reflexión genuina o al cambio. Sin embargo, sabemos por experiencia que los docentes y estudiantes valoran la guía cuando sirve para internalizar y aplicar la idea de una comunidad de indagación, en especial una vez que se dan cuenta de que en realidad está lejos de ser trivial. Pueden servir como guía las actividades que demuestran lo que significa constituir una comunidad de indagación como tal. Como un compromiso entre teoría y práctica, imaginemos, entonces, que visitamos un aula en camino de convertirse en una comunidad de indagación. ¿Qué veríamos?

Veríamos una configuración física que maximiza las oportunidades de que los participantes se comuniquen y se comporten democráticamente unos con otros: un formato de mesa redonda, o quizás un conjunto de grupos pequeños. Los padres y otros miembros de la comunidad general podrían también ser parte de la clase como comunidad de cuando en cuando, quizás en el papel de "expertos externos". (Tal participación es aceptable si los estudiantes están activamente abocados a conducir el proceso de indagación.)

Veríamos a los participantes construyendo, dando forma y modificando de forma recíproca sus ideas, llevados por su interés en el tema a mantener un centro de atención unificado y a seguir la indagación a dondequiera que lleve, en vez de errar en direcciones individuales. Oiríamos, de los estudiantes y de los docentes, la clase de respuestas, preguntas, hipótesis, reflexiones y explicaciones que reflejan la naturaleza de final abierto de la indagación, si bien plasmadas por una lógica que tiene tanto carácter general cuanto específico de cada disciplina o materia. Detectaríamos una insistencia en ir al fondo de las cosas, compensada por la comprensión de que el fondo está mucho más abajo. Esto significa, por ejemplo, que los miembros de una comunidad de indagación no temen modificar su punto de vista o corregir algún razonamiento –los suyos propios o los de sus compañeros– que parezca defectuoso, y que están dispuestos a abandonar una idea o una respuesta a la que se considera deficiente.[27]

Dentro de una comunidad de indagación observamos una armonización de virtudes intelectuales:

- persistencia y coraje al expresar un punto de vista y defenderlo frente a una oposición irrazonada, el peso de la mayoría o la presión de los pares;
- humildad, tolerancia e imparcialidad incluso en aquellos temas en los que uno se siente más seguro de la verdad.

Como escribió Alasdair Macintyre en su discurso presidencial ante la Asociación Filosófica Americana:

> Lo que puede liberar a la racionalidad... es precisamente el reconocimiento, só-

> lo posible dentro de cierto tipo de tradición, de que la racionalidad requiere una predisposición de nuestra parte a aceptar y, por cierto, a recibir de buen grado, una posible derrota futura, a manos de alguna tradición de pensamiento y práctica extraña, e incluso quizás aun en gran medida ininteligible, de las formas de teoría y práctica en que hasta ahora se ha considerado que la racionalidad estaba incorporada dentro de nuestra propia tradición, y éste es un reconocimiento, del cual las tradiciones que heredamos rara vez han sido capaces (1984, págs. 19-20).

Justamente esta disposición a la "predisposición" es lo que cultiva la comunidad de indagación en el niño pequeño. Estas virtudes y disposiciones son parte integrante del proceso de indagación. La indagación tiende a un entendimiento o acuerdo común al mismo tiempo que, sin embargo, la guía una sensación de tensión: la tensión creativa que surge de abrazar aquello que es problemático o discutible. Que esa indagación y modos de enseñanza más tradicionales no siempre corren paralelos se hace evidente cuando reflexionamos en que para muchos estudiantes los problemas son obstáculos a ser eliminados y la sensación de tensión intelectual que proviene de enfrentar un problema es algo que ha de evitarse: si algo es difícil, buscan un atajo, preguntan al docente o simplemente se rinden.

Continuando nuestro examen de lo que encontraríamos en una comunidad de indagación, vemos una aplicación deliberada y autoconsciente de un conjunto en expansión de estrategias de pensamiento. Encontramos también pruebas de una preocupación –un cuidado– y un compromiso con los procedimientos de indagación y un respeto concomitante por las personas: niños escuchándose y construyendo ideas unos con otros; aportando y analizando razones en sustento de los argumentos propuestos; ayudándose unos a otros a formular preguntas y a ampliar los puntos de vista; sustentando la hipótesis de alguien con un ejemplo; desafiando la de otro con un contraejemplo; dando tiempo y espacio para que las voces tímidas se expresen por sí mismas y las voces agresivas se tornen más reflexivas y más consideradas, y mostrando, de mil maneras, que se interesan por la estructura y los procedimientos de indagación tanto como por su contenido.[28]

La práctica de atender tanto a la indagación de primer nivel –en cualquier tema o disciplina bajo consideración– como a la de segundo nivel –en los procedimientos de indagación– es especialmente característica de una comunidad de indagación. (Incluso puede haber un tercer o cuarto nivel, si la comunidad reflexiona sobre su propia conducta metacognitiva.)[29] En la práctica, estos niveles llegan a entrelazarse en una trama de indagación construida por la comunidad. Es por esto que preferimos no hablar en términos de pensar de "orden inferior" y de "orden superior". En una comunidad de indagación, los niños desarrollan y amplían su capacidad a través de un campo de estrategias de pensamiento en sí mismas entrelazadas e interdependientes.

La noción de dar tiempo y espacio a los niños que son tímidos o agresivos

subraya el papel de la comunidad de indagación en el desarrollo personal. Gran parte de la conducta de los jóvenes refleja su necesidad de encontrar una respuesta a la pregunta "¿quién soy yo?". Si bien es cierto que en definitiva cada persona debe encontrar su propia manera de resolver esta cuestión, la comunidad de indagación constituye un ambiente en el que el ego individual se pone en perspectiva y se lleva al máximo la búsqueda de crecimiento personal. Como miembros de la clase como comunidad, los niños se regocijan con los logros del grupo, a la par que se desarrolla en ellos la percepción de sí mismos como individuos valiosos. En tanto partícipes comprometidos con la indagación, intentan resolver aquellas cuestiones que son de mayor importancia para ellos. La clase como comunidad ayuda a los niños y a las niñas a establecer relaciones de distintos tipos: entre ellos y sus ideas; entre sus propias ideas y las ideas de sus amigos; entre sus propias experiencias y los conceptos y criterios que los ayudan a interpretarlas; entre ellos mismos como personas y los otros como personas, etc. Estas relaciones, a su vez, posibilitan que cada miembro de la comunidad se introduzca en la tarea creativa, cooperativa de convertirse en persona.

La tarea de estimular la indagación entre estudiantes no es difícil, en especial si se nutre de las disposiciones naturales a la curiosidad y al asombro de las que están dotados la mayoría de los niños pequeños. Además, esta tarea llega a ser todavía más fácil en una comunidad cuyos miembros han internalizado los procedimientos y hábitos en que se basa la indagación.

Además del cuidado y el respeto, una atmósfera de confianza impregna la comunidad de indagación. Los estudiantes llegan a confiar unos en otros –a contar unos con otros como apoyo tanto cognitivo como emocional, y a creer que cada uno tratará al otro con respeto–. El docente confía en que sus estudiantes resguardarán los procedimientos de indagación y serán responsables de la dirección de sus propios pensamientos.[30] Y los estudiantes llegan a confiar en que el docente respetará sus ideas, reconocerá sus esfuerzos y sus puntos vulnerables. La confianza edifica la seguridad, facilita el riesgo creativo y estimula a los niños a hacer el esfuerzo de elaborar lo que realmente piensan. La confianza también les posibilita autocorregirse o cambiar de punto de vista cuando la situación lo requiere. Sin confianza en la comunidad, no podemos esperar de manera realista que los niños digan lo que realmente piensan y sienten.[31]

En el proceso de edificar una comunidad de indagación, el docente acepta la responsabilidad de despertar la confianza y el cuidado que, con el tiempo, harán suyos todos los participantes. La clase como comunidad es mucho más que una herramienta para la enseñanza del pensar. Es una forma de vida para los niños que participan en ella, que incluso podría contrastar fuertemente con sus vidas fuera de la clase.[32] En particular, es una forma de práctica ética en la que el cuidado, la confianza, el respeto y el buen pensar son socios en un pie de igualdad (véase Pritchard, 1992). En una comunidad de indagación, lo que se hace

es exactamente tan importante como lo que se piensa, se dice y se escribe. De este modo, los niños aprenden a hacer conexiones entre sus pensamientos y sus palabras, por un lado, y sus acciones por el otro. Como reiteraremos en los capítulos siguientes, el establecimiento de conexiones está en el centro tanto del sentido como de la transferencia. Estos componentes, a su vez, constituyen el elemento de prueba para cualquier pretensión de enseñanza efectiva del pensar.

El fomento de la confianza y el cuidado a través del pensar razonable y responsable subyacen a nuestra convicción de que la transformación de las clases en comunidades de indagación es un imperativo educativo de máxima importancia. La comunidad de indagación posibilita que los niños se vean a sí mismos como pensadores activos más que como aprendices pasivos, como descubridores más que como receptáculos, y como seres humanos valiosos y valorados más que como recursos o mercancías.

Una de las víctimas de la clase de enseñanza tradicional –exacerbada, irónicamente, por la parafernalia de la tecnología moderna– es el sentido de autenticidad del niño: la noción de que está involucrado en una experiencia que es genuina y valiosa en sí misma, más que de segunda mano y gobernada enteramente por exigencias externas. Esto se debe a que en la clase tradicional los temas discutibles se presentan como ya zanjados, y mucho de lo que los niños aprenden parece tener poco que ver con sus propios pensamientos, sentimientos y cosmovisiones. La comunidad de indagación supera esta dificultad porque es una experiencia auténtica para los niños; un lugar donde lo que ellos piensan, dicen y hacen tiene, por cierto, repercusión en lo que sucede en el mundo que los rodea. Por ejemplo, la clase como comunidad podría juzgar que las opiniones que no se basan en buenas razones deben ser tratadas con cautela, o que ciertas formas de conducta –estereotipar basándose en el género, hacer bromas racistas o lo que fuere– son inaceptables. Estos juicios, si bien no son acabados e inmutables, conducen a tomar ciertas decisiones que, a su vez, regulan la conducta del grupo y de sus miembros. Debemos esperar que más allá de los límites de la clase como comunidad estas niñas y niños sean sensibles y críticos hacia aquellas formas de conducta dondequiera que acontezcan.

El concepto de autenticidad también se aplica a las relaciones interpersonales que se establecen en una comunidad de indagación. Los niños llegan a conocerse unos a otros de modo renovado: cognitiva, emocional, ética y estéticamente. Incluso se podría decir que comienzan a verse y conocerse unos a otros, y sin duda a sí mismos, por primera vez.[33]

ALGUNAS INQUIETUDES ACERCA DE LA COMUNIDAD DE INDAGACION

El ideal de la clase como una comunidad de indagación no está más allá de toda crítica. Al argumentar a favor de que este ideal llegue a ser una realidad en

nuestras escuelas, sería prudente considerar algunas inquietudes que han sido o podrían ser planteadas.

1. Como bien se sabe, hay una poderosa tradición en la psicología evolutiva, asociada con el psicólogo suizo Jean Piaget, que ha sostenido que los niños desarrollan su capacidad de pensar por etapas, y que la enseñanza del pensar (o de la "lógica") inevitablemente se someterá a las limitaciones propias de cada etapa. Según esta explicación, los niños por debajo de cierta edad –digamos 12-13 años– no pueden entablar la clase de relaciones sociales recíprocas que posibilita el pensamiento relacional –y, por tanto, el lógico y abstracto–. Si los niños pequeños son incapaces de pensar lógica o conceptualmente, ¿cuál es el valor de promover el ideal de la clase como una comunidad de indagación en la que tal pensamiento tiene un lugar central?

Piaget conectó en efecto el pensamiento lógico con la interacción recíproca que es característica de una comunidad de indagación –en particular, una preparación para ver las cosas desde el punto de vista de las otras personas–, pero insistía en que los niños pequeños son demasiado egocéntricos como para satisfacer las condiciones sociales que posibilitan la indagación en general y el pensamiento lógico en particular.[34]

No queremos analizar la posición esencialmente conservadora de Piaget acerca del entendimiento conceptual de los niños.[35] Lo que sí afirmamos es que los niños pequeños pueden entregarse y de hecho se entregan al pensamiento abstracto (incluyendo el establecimiento de conexiones entre el pensar concreto y el pensar abstracto), como lo evidencian sus interacciones sociales y lingüísticas con sus pares. El hecho de que existan y prosperen las comunidades de indagación entre niñas y niños de 6-8 años refuta cualquier hipótesis o teoría en contrario.

Sin embargo, hay alguna verdad en la tradición piagetiana que sería peligroso ignorar. Los niños no se benefician al ser bombardeados por palabras y teorías "adultas" que tienen poco significado para ellos, y (casi al igual que el resto de nosotros) difícilmente han de captar conceptos que no pueden ser ejemplificados o ilustrados dentro de los ámbitos de sus propias experiencias. Por otra parte, los conceptos abstractos que tratan de la conservación, la causalidad, la mente, la realidad, la personalidad y la verdad pueden ser captados por los niños pequeños, siempre que éstos puedan encontrar vías hacia sus propias experiencias más concretas y desde ellas.[36] Sentar las bases para la construcción de estas vías debe ser una de las principales preocupaciones del docente en una comunidad de indagación.

Algunos críticos han formulado una versión diferente de la objeción piagetiana tradicional, basada en fundamentos lógicos y epistemológicos, más que psicológicos. Dice algo así: para pensar críticamente, uno debe ante todo ser capaz de pensar, pero uno sólo puede pensar si tiene algo acerca de lo cual pensar. Llamemos a este algo X. Ahora, continúa el argumento, X será un ítem de

conocimiento (o incluso una disciplina íntegra) que el niño pequeño, por lo general, no ha dominado o internalizado. Así, la objeción, expresada en esta forma, es que el niño pequeño no tiene suficiente conocimiento para ser capaz de entrar al ámbito del pensamiento abstracto (incluyendo el filosófico).[37] Nuestra respuesta a esta objeción tiene dos partes.

Primero, si lo que hemos dicho antes es correcto, el pensamiento abstracto está entrelazado con actividades más "básicas" como aprender información y practicar lectura y escritura. No es un proceso que dependa de un dominio previo de conocimiento e información concretos. Si la objeción citada antes hubiera de tomarse seriamente, tendríamos que concluir que los niños nunca podrían aprender nada, puesto que su conocimiento abstracto dependería de su conocimiento concreto, y viceversa.

Segundo, puesto que los niños aprenden toda clase de cosas, debe de haber algo erróneo en esta línea de razonamiento. Para ver dónde está la equivocación, necesitamos retomar el argumento acerca de X. Por supuesto es verdad que todo acto de pensar, no importa cuán abstracto sea, debe tener algún X como su objeto: uno no puede pensar acerca de nada. Pero, ¿por qué X tendría que poseer el estatuto de conocimiento (mucho menos una materia o disciplina íntegra basada en la escuela)? En otras palabras, ¿por qué el pensar está en dependencia necesaria respecto del conocimiento?[38] Las cosas, por cierto, son al revés: para que algo valga como conocimiento genuino y no como información o datos aprendidos, ya debe haber sido pensado como parte del proceso de construcción del conocimiento. Es verdad que muchos chicos carecen del conocimiento de un gran número de cosas, pero no es éste el "conocimiento" con el que necesitan pensar, pues tienen ideas, creencias, hipótesis, fantasías, valores y perspectivas más que suficientes para desempeñar el papel de la X que constituye el objeto de su pensamiento.

En un sentido muy real, el punto de vista tradicional acerca del aprendizaje de las niñas y de los niños está volviéndose, lenta pero seguramente, contra sí mismo, en tanto más y más educadores toman conciencia de las capacidades de sus estudiantes para el pensar complejo. Los niños pueden pensar, y de hecho piensan de manera abstracta, y necesitan cimentar sus habilidades para el pensamiento abstracto, incluso cuando continúan aprendiendo más acerca del mundo. Postergar la instrucción de las habilidades de pensamiento hasta la escuela secundaria o más allá (lo cual, para la mayoría de los estudiantes, significa abandonarlas por completo) es negar a los niños pequeños, que luchan por dar sentido a sus experiencias, una de las herramientas más poderosas que necesitarán en esa lucha. Tal negación ha producido generaciones de adultos jóvenes cuyas habilidades conceptuales para el razonamiento y la indagación son lamentablemente deficientes. Esto no es sorprendente, dado que estas habilidades han recibido poca atención sistemática en el currículum. Las consecuencias para las vidas de estos jóvenes pueden ser devastadoras, pues enfrentarán problemas (que hacen al medio ambiente, la violencia y el conflicto, la vida y la muerte, sus derechos co-

mo seres humanos, etc.) que amenazan con abrumarlos, precisamente porque carecen de las herramientas críticas apropiadas para ocuparse de ellos.

Desde el punto de vista de la psicología educacional y cognitiva, las concepciones del pensador ruso Lev Vygotsky son más acordes con la idea general de transformar la clase en una comunidad de indagación. Vygotsky usó la frase "zona de desarrollo próximo" para precisar la diferencia entre el desempeño intelectual real del niño y el nivel que obtendría como resultado de formas apropiadas de ayuda (1934, pág. 187). Entender "adónde están los niños" respecto de su pensar, permite la clase de intervención que promueve nuevos entendimientos. Richard Morehouse establece la conexión con la comunidad de indagación, que es una "ayuda multidimensional, multívoca, para el desempeño". Escribe:

> La comunidad de indagación está bien dispuesta para asistir al estudiante que está al borde del entendimiento, en otras palabras, un estudiante en una zona de desarrollo próximo. La ventaja de una discusión con una comunidad de indagación es que lo que un estudiante sabe acerca de una parte de la discusión, por ejemplo un concepto o una estrategia, puede ayudar a otro estudiante que, a su vez, será ayudado por otro estudiante en un círculo de "instrucción asistida". El docente también puede contribuir a este proceso modelando y proporcionando estructuras cognitivas en particular (1993, pág. 9).[39]

Esta conexión está correctamente establecida, dada la posición de Vygotsky acerca de la primacía de la naturaleza social (más que la naturaleza egoísta) de los niños.

2. La segunda objeción que consideraremos, hace eco de una vieja dicotomía en educación: la dicotomía entre proceso y contenido. Se podría decir que estamos abogando por una transformación en la que se presta la mayor parte o toda la atención a los procesos de enseñar y aprender, y poca o ninguna a su contenido.

Nuestra respuesta a esta caracterización también tiene dos partes. i) Sí, la comunidad presta efectivamente particular atención a los procesos y procedimientos entrelazados, como ya hemos señalado, en los diferentes niveles de la indagación. Pero ii) el proceso sin contenido es vacío y carente de sentido. Como la comunidad de indagación está íntimamente interesada en la construcción del sentido, debe, de acuerdo con esto, interesarse en el contenido. Tal contenido no se restringe a la información preparada, contenida en los libros y las cabezas de los docentes, que oportunamente se transmite a los cuadernos y quizás a las cabezas de los estudiantes. En este proceso de transmisión, aquello que es transmitido tiende a ser inerte y, en consecuencia, inapropiado para estimular a los estudiantes a pensar por sí mismos o para formular la clase de preguntas que conducen a la indagación. El contenido significativo se crea y se anima al:

- conectar el resumen del docente con las ideas, creencias, sentimientos y perspectivas de los estudiantes;
- presentar ideas de tal modo que los estudiantes se sientan estimulados a pensar acerca de ellas –puesto que se las percibe como intrigantes y discutibles–. Si partes inconexas de información y fórmulas no resuelven el problema, los docentes deben encontrar modos de descubrir los conceptos e ideas que forman la columna vertebral de sus disciplinas, pues, como hemos explicado, los conceptos son en esencia problemáticos (Bruner 1960);
- entender que el material presentado a los estudiantes puede, en el mejor de los casos, servir como provisión para la indagación ulterior, más que como producto final. Esto liberaría de alguna presión a los docentes que pueden sentirse apremiados a transmitir a sus estudiantes paquetes completos de material para aprender y memorizar.

3. El tercer tema que quisiéramos considerar es el desafío a la idea de que toda clase, en toda disciplina y área temática, puede ser transformada en una comunidad de indagación. Uno de nuestros intereses en este libro es argumentar a favor de que la filosofía sea enseñada como una forma de indagación. Pero, ¿queremos decir que todas las materias pueden enseñarse de esta manera?

Creemos que todas las materias pueden, sin duda, ser enseñadas como formas de indagación, si bien no pretendemos entender cómo puede tener lugar esta transformación para cada disciplina y dominio en particular. Investigadores adultos, académicos y profesionales se mueven dentro y fuera de las comunidades de indagación científica, religiosa, histórica, literaria y artística asociadas con su tarea. Lo que estamos proponiendo es que al redefinir la enseñanza y el aprendizaje como actividades basadas en la indagación, los niños y los docentes pueden participar en este proceso. Esta redefinición es la clave para mejorar el pensar en todos los estudiantes.

Además, las disciplinas mismas que dan forma a nuestro conocimiento y entendimiento son formas de indagación –no, como ya hemos observado, procesos sin contenido, sino contenidos animados y enriquecidos por el proceso constante de indagación–. En este entramado de proceso y contenido, los conceptos que integran la disciplina desempeñan un papel crucial, al igual que las estrategias del pensar que son comunes a todas las disciplinas.

En la práctica esto significa que los docentes de ciencia, historia, matemáticas, arte y literatura deben adentrarse en las bases conceptuales de sus respectivas disciplinas y brindar a sus estudiantes la plena oportunidad de explorar los temas discutibles en tanto surjan. En la medida en que los estudiantes logren una comprensión de lo que significa pensar científica, históricamente, etc., estarán en una buena posición para integrar aquellos aspectos de las disciplinas que generaciones pasadas han estimado valiosas. Llegarán también a apreciar que estas disciplinas están en sí mismas interconectadas de varias maneras, no

enteramente separadas y desconectadas –como el horario escolar tradicional los induciría a creer.[40]

De esta manera, la exploración conceptual es la clave para la enseñanza de las disciplinas basada en la indagación. A pesar de nuestra creencia en que los niños están por naturaleza inclinados a tal exploración, reconocemos que este proceso requiere práctica y un duro esfuerzo. Tanto mayor razón, entonces, para ponerlo en marcha en la vida del niño tan pronto como sea posible, especialmente, porque es el proceso de exploración conceptual el que le permite dar un sentido apropiado a lo que está haciendo. Desde nuestra perspectiva, esto significa introducir a los niños en la comunidad de indagación desde el comienzo mismo de su escolarización formal.

4. La cuarta y última objeción es acerca de la legitimidad del proceso de indagación como un método pedagógico válido. Se podría preguntar: "Si el proceso de indagación mismo es una construcción infinita, ¿la comunidad de indagación significa algún progreso real? ¿Está la comunidad de indagación condenada al relativismo y a la infinita autocorrección?". Después de todo, se podría decir, estamos abogando por un proceso que está gobernado por los puntos de vista e intereses de sus participantes, un proceso que rara vez pretende alcanzar una conclusión final.[41]

Lo primero que se ha de advertir es que los términos clave son aquí equívocos y problemáticos en sí mismos. Si el relativismo es la posición según la cual las opiniones de todos son igualmente válidas y, de este modo, nunca pueden ponerse en tela de juicio, examinarse o corregirse, entonces lo rechazamos por completo. Pero si el relativismo es la posición según la cual no hay ninguna respuesta final a muchas cuestiones de la vida, y la certeza absoluta y la falta de espíritu autocrítico son dudosas virtudes, entonces, sin duda, es digno de consideración. Lo mismo se puede decir de la idea de que la indagación cooperativa está gobernada por los puntos de vista e intereses de sus participantes. Quizá sería mejor decir que es activada y estimulada por ellos. Haciéndonos eco de Dewey y muchos otros escritores, los puntos de vista e intereses individuales tienen el mismo estatuto epistémico que cualquier otro dato o material que se presente en una comunidad de indagación. Sirven como puntos de partida de la indagación, no como sus productos finales, los cuales deben ser construidos por la comunidad misma.

El punto clave a señalar aquí es que la indagación cooperativa puede progresar y de hecho progresa, pero, haciendo nuestra la metáfora de Lipman, es el progreso de un velero que cambia de curso según el viento, más que el de una flecha que vuela infaliblemente hacia un blanco fijo y predeterminado. Si bien el yate puede no tomar parte de una carrera hacia la meta, finalmente arriba, sin embargo, a algún sitio. Empero, esta meta no puede ser determinada antes de su arribo.

Del mismo modo, la comunidad de indagación debe "seguir la indagación hacia donde ésta va". La indagación cooperativa es un proceso de "un paso

adelante, uno atrás y dos a los costados", en el que los participantes mismos se hacen responsables de su dirección general. El estudiante que ofrece un contraejemplo o una razón que, a su vez, obliga a otro a repensar y, quizás, a abandonar una creencia o hipótesis antes sostenida, no está subvirtiendo la indagación ni contrarrestando nuevamente la opinión de otro con la suya propia. Lo mismo se puede decir de los estudiantes que corrigen sus propios pensamientos y los de sus amigos. El pensar autocorrectivo no es crudamente relativista o arbitrario. Por el contrario, en la medida en que la autocorrección implica la capacidad para seguir el razonamiento de alguien y aplicar criterios para juzgar su adecuación, exige considerable habilidad y coraje. Además, el hecho mismo de que en la vida de cualquier comunidad cooperativa, los estudiantes pueden corregir errores, identificar giros erróneos y clarificar el pensar confuso, así como discernir el progreso en sus propios pensamientos, confirma que son capaces de construir y aplicar estándares y criterios que van más allá de los confines espacio-temporales del pensamiento de un individuo singular.

La indagación cooperativa es la chispa de más indagación. El pensar que comienza en comunidad continúa en la comunidad, pero también en cada persona, así como en otras comunidades a las que pertenezca en el futuro.

RESOLUCION DE PROBLEMAS, METACOGNICION Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

Hemos pintado un retrato de la clase como comunidad de indagación en el que se estimulan, nutren y practican el pensar sólido, el buen juicio y un sentido de cuidado, tanto de los procedimientos como del contenido de la indagación. Hemos sostenido también que la comunidad de indagación constituye un marco apropiado para la enseñanza y el aprendizaje a través de todas las áreas y disciplinas temáticas. Esta idea recibe apoyo adicional al yuxtaponer la comunidad de indagación a las prioridades contemporáneas tales como la resolución de problemas, la metacognición y el aprendizaje cooperativo.

El concepto de resolución de problemas, en su formulación literal, sugiere un proceso que es más estrecho y más atomista que el tipo de pensamiento que asociamos con una comunidad de indagación. En esta época de incertidumbre, pocos docentes pueden quedar satisfechos de que aquellos que les son confiados demuestren que pueden manipular fórmulas y algoritmos para "resolver" problemas específicos que pudieran presentárseles. Pero la mayoría de los docentes y, presumimos, de los empleadores más reflexivos desean incorporar también a la resolución de problemas el pensar tanto crítico como creativo: el pensar que examina situaciones problemáticas haciendo preguntas esclarecedoras y tomando en consideración posibilidades alternativas; el pensar que se sirve de una rica red de habilidades y disposiciones, y el pensar que refleja el cuidado e interés de los pensadores por una amplia gama de temas –incluidos los

éticos– sobre la clase de mundo en el que vale la pena vivir. Ellos entienden también la necesidad de una respuesta cooperativa y deliberativa para la resolución de problemas.

Comparado con la idea de una comunidad de indagación, el concepto de metacognición justifica una respuesta similarmente cauta: está bien en la medida en que funciona, pero no lo bastante lejos. Deseamos que los niños sean conscientes de su propio pensar a través de procesos de reflexión y autosupervisión, pero también deseamos que construyan sus estándares y criterios para corregir y modificar sus pensamientos, y en consecuencia para fortalecer su capacidad para hacer buenos juicios y tratarse unos a otros de manera razonable y respetuosa. En una comunidad de indagación, tanto el pensar como aquellos que participan en él se transforman y fortalecen.

El aprendizaje cooperativo es valorado y practicado por muchos sistemas educativos, si bien lo que se considera exactamente como tal puede variar de un sistema a otro.[42] Los componentes básicos incluyen el énfasis en pequeños grupos de trabajo en los que los individuos tienen roles o tareas bien definidas y en los que la responsabilidad global por el progreso es compartida entre todos sus miembros. Se observa que los beneficios del aprendizaje cooperativo son académicos, intra e interpersonales.

Al igual que la comunidad de indagación, el aprendizaje cooperativo supone que, al menos en los niños pequeños, el aprendizaje más valioso acontece en un ambiente basado en la interacción cooperativa con los pares, más que en el individualismo y la competitividad.[43] Ambas metodologías valoran los procedimientos de evaluación en los que la unidad básica es el grupo cuyos miembros han trabajado y alcanzado objetivos juntos. Sin embargo, no se deduce de allí que los conceptos de aprendizaje cooperativo y de comunidad de indagación sean idénticos. Señalamos, en particular, que mientras la cooperación y otros componentes del aprendizaje cooperativo son estrategias necesarias en una comunidad de indagación –y en este sentido, cooperación y comunidad son conceptos entrelazados–, no puede deducirse lo opuesto. En otras palabras, un aula basada en estrategias de aprendizaje cooperativo no constituye o no contiene necesariamente una comunidad de indagación.

Nuestra inquietud aquí no es que la clase de aprendizaje cooperativo pueda centrarse en actividades en las que la indagación desempeñe un papel menor o no sustantivo. No insistimos en que toda actividad de la clase deba estar basada en la indagación. De lo que se trata es, más bien, de que el concepto de aprendizaje cooperativo mismo no se aplica a los componentes clave de la indagación. Así, por ejemplo, los estudiantes podrían participar en la discusión abierta de un tema sin ninguna autocorrección, sin ningún uso de criterios y, en consecuencia, sin ningún fortalecimiento del juicio. Tal discusión puede tener valor, pero es insuficiente para la indagación que presupone una cierta dinámica o estructura: un sentido de movimiento o progreso de acuerdo con criterios y estándares que en sí mismos son productos de la indagación.

En la práctica, el aprendizaje cooperativo incluye estudiantes que trabajan juntos en pequeños grupos, a veces (pero no siempre) con roles específicos asignados (relator, lector, disparador, moderador del tiempo, etc.), (véase Dalton, 1985, pág. 14). Por otro lado, hablamos de la clase como un todo que se transforma en una comunidad de indagación. Estos dos retratos son bastante consistentes uno con otro, si bien no idénticos. Los pequeños grupos pueden reunirse para formar otros más grandes que también trabajarán cooperativamente, y una clase como comunidad puede dividirse en grupos con el propósito de explorar temas específicos y modificar el modo como los individuos participan en la indagación.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, el agrupamiento de la clase como comunidad en una unidad coherente no es incidental, sino un ingrediente crucial de la indagación compartida. Es improbable que los niños incorporen a sus prácticas diarias las diversas estrategias y dinámicas que llevan a constituir el proceso de la indagación, a menos que estos componentes sean modelados y reforzados por el docente. Convenimos en que no hay ninguna garantía absoluta de que esto sucederá en una clase como comunidad singular, pero creemos que ésta tiene más posibilidades de desarrollarse cuando el docente está en condiciones de orquestar estas estrategias, y cuando los estudiantes son capaces de observar, reflexionar sobre una comunidad de indagación singular y sentirse parte de ella.

Desde una perspectiva práctica, ayudar a que los niños entiendan e internalicen, a través de la comunidad, los procedimientos que constituyen la indagación, es un modo de facilitar el aprendizaje cooperativo en pequeños grupos. Lo que estamos sugiriendo es que el aprendizaje cooperativo no garantiza con ello una comunidad de indagación.[44]

Los miembros de una clase como comunidad de indagación participarán en una gama de actividades: desde hablar, preguntar y escuchar hasta escribir, leer, dibujar, dramatizar y jugar. Pero lo que es vital es el hablar, el preguntar y el escuchar entrelazados con estas otras actividades. Estamos hablando aquí de una conversación que está íntima e intrínsecamente vinculada al pensar, una conversación que refleja opiniones y perspectivas individuales, así como el pensar más considerado y reflexivo que requiere que uno escudriñe y evalúe una gama de puntos de vista. Es la clase de conversación que lleva a un entendimiento más profundo. Revela que los miembros de la comunidad participan, no sólo en la indagación de primer orden en el tema en cuestión, sino en la indagación de segundo orden que supervisa, escudriña y reflexiona sobre los procesos de pensamiento que se usan en el primer nivel. Tal conversación es parte integrante del cuidado y la confianza que son consustanciales a la comunidad de indagación.

Preferimos llamar "diálogo" a la conversación característica de una comunidad de indagación. Por consiguiente, el próximo capítulo se ocupará de la cuestión de la naturaleza e importancia del diálogo y de cómo éste difiere de la simple conversación.

NOTAS

1. Como lo explica Matthew Lipman, la razonabilidad no es sólo un concepto movido por un proceso. Una persona ignorante no podría ser razonable: "No es infrecuente encontrar gente instruida pero que razona pobremente y carece de juicio. Pero no puedo imaginar que alguien sea razonable sin que haya adquirido el acopio de contenido que una persona razonable debería tener. Si saber demasiado poco es insensato, no hay duda entonces de que es algo que una persona sensata se esforzará por evitar" (1991, pág. 92).

2. Del mismo modo, la razonabilidad incluye pero va más allá de la lógica como se la explica habitualmente. En Filosofía para Niños, la exhortación a enseñar a los niños a ser lógicos debe ser interpretada como un pedido a propiciar la razonabilidad. Notamos aquí una afinidad con la caracterización que hace Harvey Siegel (1988) de un pensador crítico como aquel que está "apropiadamente movido por razones"; una afinidad, también, con los modos feministas de pensamiento que es probable privilegien el ideal de razonabilidad por sobre el de razón. La enseñanza sistemática del razonamiento, bajo cualquier nombre, brilla por su ausencia en la mayoría de los currículos escolares.

3. Véase Sharp, 1993.

4. Véase Glaser, 1992a.

5. Thomas, 1992, págs. 102-104. Analizamos el desarrollo del carácter en el capítulo seis. El filósofo contemporáneo Israel Scheffler enfatiza la importancia de la razonabilidad en la educación, particularmente en relación con la educación moral y la democracia (1989, cap. 11).

6. Se debe notar, sin embargo, que la relación mente-cerebro es uno de esos perennes temas filosóficos que a los niños, tanto como a los adultos, les encanta explorar.

7. Parafraseando cierta terminología reciente usada por un prominente escritor sobre el "pensar": estamos interesados en la enseñanza del pensar y para pensar, pero no particularmente, en la enseñanza acerca del pensar (Costa, 1991, págs. 31-34).

8. Perkins y col. (1993) proponen una explicación triádica de las disposiciones en términos de inclinación, sensibilidad y capacidad. El "nuevo" ítem es aquí la sensibilidad, que nos permite advertir ocasiones en que se requieren ciertos tipos de pensar. Tal sensibilidad al contexto es crucial para el buen pensar, si bien nosotros nos contentamos con incluirla como un ítem entre otros en la lista que sigue. Los autores señalan que las capacidades mismas tienen un carácter disposicional: por ejemplo, ser capaz de razonar significa estar dispuesto a pensar tal y cual cosa en cierto tipo de situaciones. Sostienen también que "el buen pensar puede ser caracterizado diciendo que refleja siete disposiciones generales de pensamiento...: ser amplio y arriesgado, inclinado a la curiosidad sustentada intelectualmente, clarificar y procurar la comprensión, ser planificado y estratégico, ser intelectualmente cuidadoso, buscar y evaluar razones, y ser metacognitivo" (pág. 6). Respecto del pensar que atraviesa las diferentes disciplinas y dominios, estas disposiciones se pueden concebir tanto en términos generales cuanto específicos. En lo sucesivo, cuando hablemos de disposiciones cognitivas, queremos incluir la inclinación, la sensibilidad y la capacidad.

9. Exactamente del mismo modo, podemos decir que el buen pensar es esencial para que acontezca el diálogo (la conversación reflexiva), y la práctica del diálogo –como

una forma de conducta que es esencialmente social y pública– proporciona, no obstante, la mejor vía para mejorar el pensar –que es por naturaleza personal y privado–. Véase capítulo dos.

10. Dewey (1916, pág. 328) creía que la educación era "el proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales, hacia la naturaleza y los semejantes". La filosofía, a la que definía como "la teoría general de la educación", implica una "revisión de la experiencia pasada y [un] programa de valores [que] debe tener efecto en la conducta".

11. Como señala Glaser (1994), rasgos clave como el pensar autocorrectivo presuponen una concepción de seres pensantes que persisten en el tiempo –p. ej. personas–. Lipman (1991, pág. 20) arguye que "debemos enseñar directa e inmediatamente el pensar de orden superior. Las habilidades [del pensar de orden superior] se cuidarán por sí mismas". Esto es lo que sucede precisamente cuando hacemos filosofía con niños.

12. Aquí compartimos una base común con Kieran Egan (1988) quien critica el principio *ad hoc* de que el desarrollo educacional siempre va de lo concreto a lo abstracto. Egan también da mucho peso al poder de los cuentos para estimular el pensamiento de los niños, particularmente respecto de los conceptos abstractos que expresan oposiciones binarias como "bueno/malo", "temor/esperanza", "honor/egoísmo". Informes recientes sobre la educación de la primera infancia en Australia intentan alcanzar un equilibrio entre el énfasis en materiales concretos y el reconocimiento de la necesidad de trabajar en "diferentes niveles de complejidad cognitiva". Véase Schools Council, 1992, pág. 42.

13. Una también dudosa ampliación de esta suposición es la de que los niños necesariamente "concretizan" incluso conceptos abstractos como aquellos citados. Según esta posición, pensar acerca de la bondad o el amor significa necesariamente pensar, por ejemplo, acerca de la propia madre o el propio padre.

14. Se ha sostenido, por ejemplo por el filósofo alemán Immanuel Kant (1787), que algunos conceptos –causalidad, espacio y tiempo, entre otros– son tan fundamentales que deben tener "lugar" a priori, antes de que sea posible cualquier experiencia. Para Kant, estos conceptos constituyen el marco que nos permite dar sentido a la experiencia. También están prontos para ser investigados por la comunidad de indagación. La naturaleza comunitaria y cultural de los conceptos, en tanto herramientas, es discutida por Young (1992, pág. 24).

15. Para más información sobre la conexión entre lengua y pensar, véase Langer, 1989. La incumbencia del llamado "pensar de orden superior" en todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje se reconoce ahora ampliamente –en teoría, si no en la práctica–. Para un sumario de la investigación reciente, véase Office of Research, 1994.

16. Para Dewey (1932, pág. 122), el juicio es un acto reflexivo, de modo que los juicios de valor, por ejemplo, no son lo mismo que expresiones espontáneas de valor.

17. La conexión con la acción nos recuerda que una decisión de actuar –incluso el acto mismo– es una forma de juicio, si bien no todo juicio constituye una decisión. Justus Buchler (1951, pág. 48; 1955, pág. 20) categoriza "hacer" y "producir", junto con "decir" (diálogo), como formas o modos de juicio (activo, mostrativo y asertivo, respectivamente). En términos platónicos, esta categorización corre paralela a las ideas del Bien, la Belleza y la Verdad.

18. Según Compayre (1994), el filósofo Montaigne identificó el buen juicio –por el

cual quiere significar pensar por uno mismo, pensar claramente y estar preparado para actuar bien– como el elemento esencial de una educación general. La escolarización necesita proporcionar a los niños la clase de experiencias que conducen al fortalecimiento del juicio y, en consecuencia, podríamos decir, a la sabiduría. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* (vol. 11, 1993), incluye varios ensayos sobre la sabiduría, un rasgo tradicional pero erróneamente reservado para los adultos.

19. El juicio razonado es mucho más que una técnica o habilidad. En palabras de Ludwig Wittgenstein: "Lo que uno adquiere aquí no es una técnica; uno aprende juicios correctos. También hay reglas, pero no forman un sistema, y sólo la gente experimentada puede aplicarlas correctamente" (1953, II. xi, pág. 227).

20. El currículum original de Filosofía para Niños, tal como lo crearan Matthew Lipman y sus colaboradores del Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) [Instituto para el Progreso de la Filosofía para Niños] es el siguiente:

Novela (historia-como-texto) (*N*)	Manual para el docente (*M*)
Elfie	*Getting our Thoughts Together*
Kio and Gus	*Wondering at the World*
Pixie	*Looking for Meaning*
Harry Stottlemeier's Discovery	*Philosophical Inquiry*
Lisa	*Ethical Inquiry*
Suki	*Writing: How and Why*
Mark	*Social Inquiry*

Los detalles bibliográficos se encuentran en Lipman. Abreviamos estos títulos como sigue: *Elfie* (la novela) es *E/N, Getting our Thoughts Together* (el manual) es *E/M*, etcétera.

21. De hecho, da la casualidad de que Mark opina que sus materias escolares son intrínsecamente interesantes, pero enseñadas de modo que se las hace parecer "aburridísimas y monótonas" (pág. 25). John Dewey (1916, pág. 303) considera la frase "pensar por sí mismo" como un pleonasmo: "A menos que uno lo haga por sí mismo, no es pensamiento. No hay ninguna inconsistencia entre la posición de Dewey y la que estamos expresando aquí, si bien la tensión aparente puede dar lugar a una interesante discusión en la clase. La distinción entre pensar y pensar por sí mismo también aparece en *M/N* (pág. 63).

22. Guin, 1992, pág. 82; véase también Guin, 1993a. La cita es de Popper, 1966, págs. 219-220.

23. La frase "comunidad de indagación" viene de la tradición pragmatista, en especial de C. S. Peirce, G. H. Mead y John Dewey. Referida inicialmente a la indagación científica entre adultos –lo que ayuda a explicar por qué estos filósofos no consideraron la idea de Filosofía para Niños–, es, sin embargo, central para un entendimiento de Filosofía para Niños, y aparece en escritos contemporáneos "posmodernos". Véanse Hostetler, 1991 y Young, 1992 para útiles sumarios. La idea de comunidad ha sido un tema común en teorías de la cognición. Véanse Resnick y Klopfer, 1989.

24. Esta noción del ideal que, sin embargo, está dentro de los límites de la experiencia humana, es prominente en los escritos de los pragmatistas. Véase, por ejemplo, Dewey, 1934, pág. 50.

25. Dewey escribe:

> La indagación es la transformación controlada o directa de una situación indeterminada en una que es tan determinada en sus distinciones y relaciones constitutivas que convierte los elementos de la situación original en un todo unificado (1938a, págs. 104-105).

Véase también Reed, 1992b.

26. La indagación puede ser creativa tanto como crítica. No queremos excluir el tipo de indagación sobre las formas y posibilidades en las que se embarca un artista.

27. Las dimensiones social, reflexiva y problemática del aprendizaje –inherentes a la noción de comunidad de indagación– son enfatizadas por Robert Glaser, quien señala que el grupo "puede ampliar el lugar de la actividad de autosupervisión proporcionando disparadores para la insatisfacción cognitiva al margen del individuo" (1992, pág. 74).

28. En este libro, volveremos de manera reiterada a la idea de que el cuidado por las personas debería surgir del cuidado que la clase como comunidad induzca hacia los procedimientos y temas de la indagación misma, más que de un "emotivismo irracional" en que la razón se reemplaza por el puro afecto (Popper, 1966, pág. 236). Popper, en su defensa de la razón por sobre el emotivismo, apela al modelo proporcionado por Sócrates en los diálogos platónicos. Véase también Alderman, quien sostiene que el modo socrático de argumentación, conocido como "dialéctico" –que incluye el diálogo y el cuestionamiento– es "un modo de cuidar en el cual cuando cuidamos del otro también cuidamos de nosotros mismos" (1973, pág. 219)

Martin Heidegger (1927, pág. 227) sostuvo que *Sorge*, o cura (cuidado) –como un atributo ontológico– es un prerrequisito de la razonabilidad. Erik Erikson (1963, 1964, 1968) convirtió lo que Heidegger dijo acerca de esta disposición al cuidado en su primer estadio de la formación del niño. Preocuparse acerca de lo que sucede en el mundo y por lo que le sucede a éste es un prerrequisito de cualquier clase de indagación seria.

Notamos aquí una cierta reciprocidad en las relaciones entre los miembros de una comunidad de indagación. Esta es la base de la dimensión ética de la indagación cooperativa, y será explorada en los próximos capítulos.

Proponer el cuidado como un prerrequisito del buen pensar y del juicio, ¿implica que el cuidado es, en y por sí mismo, una forma de pensamiento o juicio (piénsese en el sentido de la palabra "reflexivo" en este contexto)? No intentamos responder aquí esta pregunta. Es suficiente que la comunidad de indagación sea un ámbito solícito. (Véanse Nussbaum, 1990; Fuller, 1992; Noddings, 1984; Frankfurt, 1988; Solomon, 1983 y Bateson, 1988, 1990, 1994). Muchas feministas han trazado una conexión entre cuidado y atención, surgida de la obra de Simone Weil (1952-1955).

29. Al rechazar la idea de que la educación se refiere simplemente a enseñar "hechos" objetivos, Jerome Bruner (1986, pág. 129) acentúa la importancia del pensar reflexivo y la metacognición que nos permiten tomar lo que ha sido pensado y avanzar "dándole vueltas y reconsiderarlo".

30. Responsabilidad es un tema clave en los escritos feministas sobre epistemología. Addelson (1993, pág. 288) señala que "la dimensión de toda epistemología radica en la

eficacia conque permite que los hacedores del conocimiento sean responsables". Véase también Code, 1991. El concepto de responsabilidad puede interpretarse tanto epistemológica como éticamente. El estado castiga a los criminales a los que se juzga responsables de sus acciones, pero la sociedad alaba a quienes actúan con responsabilidad. La comunidad de indagación cultiva ambas formas de responsabilidad.

31. Un filósofo contemporáneo de la educación considera el tema de la generación de confianza y respeto como "la cuestión más importante para la enseñanza de la filosofía" (Wilson, 1992, pág. 18). Hay, por supuesto, una conexión entre confianza y cuidado; véanse, por ejemplo, Buber, 1948, Erikson, 1963.

32. Para muchos niños, la clase como comunidad de indagación contrastará también con la atmósfera competitiva, autoritaria y opresiva de otras clases.

33. Muchos docentes creen que su práctica de clase ya adhiere a las características antes citadas. En otras palabras, creen que la transformación de las clases en comunidades de indagación ya ha tenido lugar. No nos sentimos inclinados a discutir tales afirmaciones. Todo lo que podemos hacer es recomendarles un modelo o paradigma de enseñanza que refleja un compromiso por mejorar la calidad del pensar. Los docentes, como ejecutantes reflexivos, pueden decidir por sí mismos si están haciendo o no un uso pleno de este modelo.

34. Piaget (1928). Braaten (1990) discute el punto de vista de Piaget de que hay una conexión entre el "descentramiento" cognitivo que requiere la lógica, y el descentramiento social –por el cual el niño llega a ser capaz de percibir el mundo con imaginación a partir de las perspectivas subjetivas de los otros– que subyace al desarrollo moral. La relación entre desarrollo cognitivo y moral –o, como preferimos decir, ético– se discute en los capítulos seis y siete.

35. Véanse Thomas, 1992 y Siegal, 1991 para críticas contemporáneas de Piaget.

36. Siegal (1991) reseña un cuerpo considerable de investigación que sugiere, contrariamente a Piaget, que los niños pequeños tienen un conocimiento sustancial implícito de los conceptos abstractos, pero que su comprensión es traicionada por respuestas "incorrectas" a preguntas adultas debido a su mala interpretación del quid, propósito y sentido que aquéllas ocultan. Esto resalta la importancia de emplear un lenguaje "amigable para el niño" –que no es lo mismo que hablarle con aires de superioridad– al formular preguntas y otras metodologías de investigación.

37. Un escritor ha declarado que incluso si los niños de nivel primario pudieran pensar "críticamente" esto no debería ser una prioridad en el horario escolar debido a que la educación primaria debe referirse a "lo básico" y al aprendizaje de información acerca del mundo (McPeck, 1981; 1990).

38. Que el pensamiento depende del conocimiento es afirmado de manera explícita por Nickerson (1984, pág. 35). Por otro lado, al escribir sobre su experiencia de primera mano acerca de la capacidad de los niños para el saber, Brutian (1993, pág. 22) sostiene que "el lenguaje de los niños es hasta cierto punto más lógico, más correcto que el nuestro..., porque ellos son pensadores críticos y creativos no agobiados con conocimientos".

39. La necesidad epistémica de trabajar en comunidad es un tema feminista contemporáneo. Lynn Hankinson Nelson (1993, págs. 124-126) sugiere que "el saber que logramos como individuos es derivativo... tu saber o el mío depende de nuestro saber, por

algún 'nosotros'. Los estudios sobre cómo se genera el conocimiento se iniciarán en las historias, relaciones sociales y prácticas de las comunidades..." Véase también Code, 1991, cap. 6. Según Robert Young (1992, pág. 7), Habermas rechaza la pregunta "¿Cómo puedo saber yo que algo es verdadero?" en favor de "¿Cómo pueden los miembros de una comunidad llegar a un acuerdo acerca de que algo es verdadero?".

40. La filosofía puede desempeñar un papel importante en esta interconexión de las disciplinas, pues muchos de sus conceptos centrales están representados y se reflejan en otras disciplinas. Véase capítulo cuatro.

41. Relacionada con este tema está la cuestión práctica de cómo pueden negar los estudiantes una percepción del cierre en una comunidad de indagación, dado que las discusiones que constituyen la indagación suelen tener un final abierto y ser no concluyentes. Nos ocupamos de esta cuestión en el capítulo cinco.

42. Una obra pionera en el aprendizaje cooperativo ha sido llevada a cabo por Robert E. Slavin y los Johnson en los Estados Unidos, y Joan Dalton en Australia. Véanse Slavin, 1980, 1985; Johnson y Johnson, 1975; Dalton, 1985, y también Daniel, 1994 para más detalles sobre la relación entre aprendizaje cooperativo y comunidades de indagación.

43. Robert Norton sostiene la existencia de considerable respaldo anecdótico para el punto de vista de que:

> La mayoría de los estudiantes universitarios ingresan a la profesión docente con un conocimiento sólo teórico del aprendizaje cooperativo que se les presentó de un modo individualista. Lo que realmente da forma a su estilo de enseñanza es la manera individualista de la instrucción (1991, págs. 47-49).

Esto apoya el punto de vista, que nosotros respaldamos, de que la enseñanza basada en la construcción de un modelo es más eficaz que la que se basa en la instrucción formal.

44. Esta conclusión es reforzada por las experiencias de al menos un docente que trató, en vano, de enseñar filosofía dividiendo la clase en grupos pequeños de estudiantes en gran medida no supervisados. Véase Nicol, 1991. Nos parece que puede hacerse una observación similar acerca de la comunidad de indagación *vis-à-vis* el enfoque "global" de la lectura. Véanse Morehouse, 1993, págs. 9-11, y en especial Portelli y Church, 1994.

CAPÍTULO DOS

La dinámica de la comunidad de indagación

LA EXPRESION ORAL

La expresión oral es habitualmente la "Cenicienta" del desarrollo del lenguaje en la escuela. Con frecuencia se la da por sentada o, peor, se la ignora.
JOAN DALTON

Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo.
LUDWIG WITTGENSTEIN

El rol del lenguaje en el conocimiento de sí mismo[1]

Uno de los temas clave a destacar en este libro es la reciprocidad: la idea de que un cierto intercambio o un "ida y vuelta" es fundamental para el pensamiento –particularmente el pensamiento cooperativo, autocorrectivo que ocurre en una comunidad de indagación–. En los niveles sociales y éticos las reglas y procedimientos que regulan nuestro comportamiento frente a otros deben dejar lugar para esta idea de reciprocidad en nuestras relaciones. Pensar, por ejemplo, la empatía, el proceso por el cual intentamos ver las cosas desde el punto de vista de los otros poniéndonos nosotros mismos en su lugar, y además la "Regla de Oro": Trata a los demás...[2]

Puede argumentarse que nuestros propios autoconocimiento y autoidentidad reposan en esta misma noción de reciprocidad. La pregunta "¿Quién soy yo?" comienza a tener sentido sólo cuando estoy preparado para admitir la existencia de los otros y su potencial para afectarme física, emocional, estética e intelectualmente.[3] Conceptualmente hablando, ni siquiera es claro a quién se refiere el "yo" de esta pregunta excepto que hagamos algún tipo de supuesto acerca de la existencia de otros que, aunque son como yo (esto es, personas), también son diferentes de mí. Prácticamente hablando, la pregunta podría reformularse como

"¿Quién soy yo, si no deseo o no soy capaz de tomar en consideración las ideas o puntos de vista de otros?". Aquí, entonces, está el vínculo que nos devuelve a la comunidad de indagación. Puede ser incluso, como ha sugerido C. S. Peirce, que "ser uno mismo es ser un posible miembro de alguna comunidad".[4]

La comunicación –específicamente la habilidad de comprender y aplicar el lenguaje– es un componente vital de la reciprocidad o interdependencia que existe entre uno mismo y los otros. Aun más, el supuesto de algún tipo de lenguaje compartido es inherente al concepto de grupo cooperativo o comunidad –al menos para nosotros, los seres humanos–. Se podría argumentar incluso que es por medio del lenguaje que las relaciones de interdependencia, reciprocidad y cooperación se establecen en primer lugar. Y por cierto es a través del lenguaje que se mantienen. En otras palabras, nuestras respectivas necesidades y deseos son comunicados por entero por medio del lenguaje (aunque no necesariamente de modo manifiesto por medio del lenguaje verbal). Además, es por medio del lenguaje que los niños son capaces de explorar las polaridades de su propia experiencia: similitud y diferencia, bien y mal, correcto e incorrecto, presencia y ausencia, pasado y futuro, real e imaginario (Egan, 1988). El lenguaje les hace posible comprometerse con la reflexión y la comunicación; media entre las personas y el mundo. En síntesis, podemos decir que el lenguaje es central para la idea de ser una persona en el mundo y en armonía con él.[5]

En una comunidad de indagación, los estudiantes se comprometen de formas recíprocas de comunicación en las que sus ideas y pensamientos pasan a compartirse y a ser accesibles a otros. Ellos comprenden que así como sus propias ideas son importantes (aunque no necesariamente verdaderas), también lo son las ideas y pensamientos de los otros. Además, a medida que la comunidad crece y se desarrolla, sus miembros se dan cuenta de que todos estos pensamientos (y, en consecuencia, sus dueños) están, en muchos sentidos, conectados.

No hace falta defender aquí la importancia del desarrollo del lenguaje en educación. Su papel se refleja en la relevancia de las actividades relacionadas con el lenguaje en todo el currículum escolar. Sin embargo, nos preocupa que en las actividades más corrientes –desde la lectura y la escritura hasta la dramatización, la ortografía y la gramática– se preste una insuficiente atención, en la práctica, al lugar de la conversación en la clase. La consecuencia de este sesgo en el énfasis es que para la mayoría de los estudiantes –especialmente después de los ocho años– la idea de que la expresión oral o la conversación podrían constituir un serio trabajo en la clase aparece como una verdadera sorpresa, aun para aquellos que regularmente emprenden esta actividad. Desde una perspectiva todavía más amplia, la incapacidad –unida a la falta de deseo– de comprometerse en una conversación seria es una característica de las sociedades de todo el mundo (aunque más de unas que de otras) y difícilmente sería demasiado dramático sugerir que la mayor parte de los conflictos en que se halla envuelto el mundo podrían haberse evitado, y sin duda casi resuelto, si los principales

contendientes hubieran estado simplemente capacitados e inclinados a comprometerse en un diálogo con la otra parte.

Si estamos en el camino correcto al conectar el compromiso lingüístico con los otros, con la idea central de ser una persona, entonces el bajo status de la conversación debe ser revalorizado. Pues es la conversación (que, como el lenguaje en sí mismo, no tiene que ser manifiestamente verbal: el lenguaje gestual es también conversación) más que la palabra escrita la que representa con mayor exactitud la reciprocidad a la que nos hemos referido. Puede ser cierto que en última instancia uno necesita escribir (o dibujar) con el propósito de dar un sentido de permanencia a sus pensamientos y argumentos, y comunicarse con los otros por largos períodos de tiempo. Pero el costo de esta (relativa) permanencia es una cierta inflexibilidad y falta de espontaneidad. Con frecuencia la palabra escrita registra el resultado del pensamiento, mientras que el tipo adecuado de conversación en realidad registra –o, mejor, representa– el proceso de pensamiento en sí mismo.[6] Esto contribuye a explicar por qué los investigadores de la metodología de la comunidad de indagación a menudo basan sus trabajos en grabaciones de conversaciones reales con los niños. Estas conversaciones se conservan como registros o representaciones del proceso de pensamiento.

De la conversación al diálogo

No hay duda de que gran parte de lo que pasa por conversación corriente no refleja en absoluto mucho pensamiento, o bien un pensamiento defectuoso e inconsecuente. Es precisamente por esta razón que distinguimos entre las formas corrientes de conversación, por una parte, y la conversación estructurada –diálogo– por la otra. Este término no intenta distinguir aquello que está en proceso de formación de alguna clase de producto final –pues es sobradamente claro a partir de los numerosos registros de conversaciones de niños en Filosofía para Niños que los giros erróneos, los falsos comienzos, las vacilaciones, la autocorrección y las interjecciones espontáneas, son una parte significativa del diálogo genuino–. Antes bien, la distinción entre conversación y diálogo se propone apartar la atención de contextos de conversación –incluyendo aquellos en los que nos comprometemos como parte de la vida diaria– en los que los participantes no están comprometidos con el tipo de pensamiento reflexivo, estructurado que merece el término "indagación".

El diálogo es intrínseco a la comunidad de indagación. Es, más que cualquier otra, la característica que buscamos para determinar en qué medida ha crecido la comunidad como comunidad de indagación. El diálogo aporta vitalidad a la comunidad; de otro modo ésta perdería forma y dirección. Podría pensarse que desde el momento en que la mayoría de los niños ya hablan cuando comienzan la escuela, difícilmente tenga sentido decir que tienen que aprender a hablar como parte de su pertenencia a una comunidad de indaga-

ción. Nuestra respuesta consiste en apelar a la distinción entre la conversación corriente por un lado –la que, está admitido, se desarrolla (de algún modo) en la mayoría de los individuos simplemente como resultado de su interacción con otros (comenzando por los miembros de la familia inmediata y desplazándose hacia un círculo cada vez más amplio de comunicación)– y el diálogo por el otro. Así como los niños que son capaces de pensar pueden mejorar su pensamiento, también los niños que pueden hablar pueden mejorar la calidad de su expresión oral. En esta sección, deseamos ofrecer un análisis más detallado del diálogo, como la forma de conversación que caracteriza y representa el pensamiento de la comunidad de indagación. Más aún, podríamos decir que el diálogo representa el pensamiento de la comunidad: muestra a ésta "pensando en voz alta".

Como una forma de proceder, proponemos las siguientes condiciones como necesarias y, tal vez, suficientes en conjunto para considerar a la conversación como diálogo.

1. La conversación es estructurada por su concentración en un tópico o cuestión que es problemático o polémico.
2. La conversación es autorregulación o autocorrección. Sus participantes están preparados para cuestionar los puntos de vista y razones expuestos por otros, y para reformular su propia posición en respuesta a los cuestionamientos y contraejemplos provenientes del grupo.
3. La conversación tiene lo que llamamos una estructura igualitaria. Por lo que dicen, los participantes muestran que, a los efectos del diálogo, se valoran a sí mismos y a los otros de igual modo, independientemente de donde estén situados en relación con un punto de vista particular.[7]
4. La conversación es guiada por los intereses mutuos de sus miembros. En una comunidad de indagación, son los participantes (de los cuales el docente no es más que uno) quienes establecen la agenda y determinan los procedimientos para tratar los asuntos en cuestión.

No es, por supuesto, accidental que estas condiciones reflejen las características importantes de la comunidad de indagación. Estamos proponiendo que el diálogo sea conceptualizado como la forma de conversación apropiada para la comunidad.[8] Por ejemplo, nos referimos en el capítulo uno al doble aspecto de la indagación: la indagación (de primer nivel) sobre el tema inmediato, entrelazada con la indagación (de segundo nivel) sobre los procedimientos de la indagación. Este proceso de entrelazamiento se hace posible por el diálogo. Hablamos acerca del tema y hablamos acerca del modo como hablamos acerca del tema. En la práctica, esto significa que la conversación en una comunidad de indagación estará "señalizada" por los siguientes tipos de frases y expresiones: "Estoy de acuerdo/en desacuerdo con Karla porque..."; "Quiero hacerle a Quoc algunas preguntas acerca de su afirmación"; "¿Cómo se conecta tu punto de

vista con lo que Anita dijo antes?"; "¿Puedo tratar de resumir lo que se ha estado diciendo?" etcétera. Enseñar a los estudiantes cómo y cuándo usar estos tipos de preguntas es una parte importante de enseñarles a comprometerse con el diálogo.

Además, la indagación es generalmente impulsada por un deseo de "alcanzar la verdad de las cosas", mientras se van incorporando soluciones y conocimientos que quedan abiertos a objeción.[9] Esto sugiere una cierta tensión creativa que emerge en el diálogo de la comunidad de indagación.

Las cuatro condiciones que hemos mencionado en pág. 58 requieren alguna clarificación. El concepto de problema que se caracteriza en la condición 1 debería ser interpretado con amplitud. No intentamos excluir las discusiones en las que los estudiantes ejercitan sus habilidades creativas o expresivas aun cuando pueda no haber ningún "problema" claro guiando la discusión. La finalidad de ésta podría ser comprender un texto o una historia. Por otro lado, parte de lo que es problemático en una discusión o indagación en realidad puede ser identificar el problema, o los problemas. No estamos sugiriendo que haya algún tipo de correspondencia término a término entre diálogos y problemas.

La respuesta a un problema, como estamos usando este término, podría implicar participantes alineados a uno u otro lado de la discusión, en cuyo caso el problema inducirá a una forma constructiva de conflicto intelectual. Pero también podría no ser así, porque es suficiente con que aquellos comprometidos en el diálogo experimenten una sensación de dialéctica o tensión a causa de su participación en el problema mismo. Este punto sirve para advertir que un diálogo –en adelante entendido como la conversación característica de la comunidad de indagación– no es un debate, pues este último implica necesariamente participantes que toman (o simulan tomar) diferentes y opuestos puntos de vista.[10]

La tensión producida en el diálogo y a través de él podría conducir al conflicto, aun cuando aquélla no sea en sí misma un conflicto. Este es un punto en el que la comunidad de indagación está en contraposición directa con otros tipos de situaciones de clase. El pensamiento reflexivo se enriquece y vivifica cuando quienes piensan abrazan lo problemático y lo que está (por el momento) más allá de su comprensión, y reconocen la tensión que esto produce. Dado nuestro interés en estimular a los estudiantes a pensar por sí mismos, el acuerdo aparente, o el "conocimiento" que resulta de la ignorancia de cuestiones problemáticas y polémicas, tiene un precio demasiado alto.

Es la relación del diálogo con lo problemático lo que le da al diálogo el potencial para ser creativo. Del mismo modo que cuando un violín suena con la tensión justa puede ser usado para producir una hermosa melodía, también la tensión en un diálogo puede ser usada para crear nuevas perspectivas y puntos de vista. Es la tensión la que guía el diálogo y le da a éste un sentido de dirección y finalidad.

En verdad, el camino del diálogo es a menudo pedregoso e incierto. Muchos estudiantes –y tal vez también docentes– encuentran difícil que les cues-

tionen, perturben o desafíen sus creencias y valores consolidados. No obstante, si un objetivo del diálogo es aumentar la comprensión de quienes toman parte en él, implicará inevitablemente liberarse de muchos supuestos. Usamos deliberadamente el término "liberarse", ya que se intenta sugerir una liberación del egoísmo, de las inclinaciones, de los prejuicios y de los dogmas. Finalmente, el proceso de retroceder y reflexionar sobre sus supuestos es esencial para que los estudiantes, como resultado del diálogo, reconstruyan sus propios puntos de vista. Esto nos lleva a la noción de autocorrección o autorregulación establecida en la condición 2.

Como vimos en el capítulo uno, la autocorrección implica más que reflexión y metacognición. Implica el uso consciente de un criterio que haga coherentes los conceptos de corrección y regulación. Quienes no estén inclinados a cambiar su modo de pensar o no sean capaces de ello sobre la base de lo que algún otro diga, no pueden ser participantes de un diálogo, pero tampoco pueden serlo quienes no logran comprender por qué están cambiando de opinión.[1] La autocorrección hace posible que los participantes en un diálogo descubran el genuino progreso en sus deliberaciones. Sin tal progreso, ningún aprendizaje valioso puede tener lugar.

La condición 3 llama la atención sobre la naturaleza igualitaria del diálogo. Sabemos que el concepto de igualdad es en sí mismo problemático, y la idea de que las personas son, deberían ser o incluso que pueden ser iguales en algún sentido es polémica, particularmente en las arenas pública y política. Sin embargo no deseamos abandonar el concepto, ya que en un sentido importante la igualdad, tanto real como ideal, es un componente esencial en una clase como comunidad de indagación. El ideal de la comunidad es que todos los miembros estén involucrados de una u otra forma, aunque no de la misma manera. En el proceso de indagación se considera que ninguna persona tiene un papel más poderoso o significativo que otra. Esto no significa que todos los puntos de vista sean tratados como igualmente válidos o correctos. Pero sí significa que cualquier cosa dicha por cualquier miembro de la comunidad será aceptada como una genuina contribución, aun cuando la comunidad la juzgue irrelevante, inconsistente o de alguna manera fuera de lugar. La condición de igualdad está basada en los principios de justicia, reciprocidad y respeto por las personas, que son fundamentales en una comunidad de indagación. Esto implica evaluar imparcialmente lo que se dice, sin inclinarse por aquellas características personales –género, etnia, edad, status, posición socioeconómica, relación personal con quien habla– que deben permanecer fuera del diálogo mismo. El objeto de esta condición no es deshumanizar el diálogo o invalidar las perspectivas personales, sino evitar la discriminación injustificada. Esto enfatiza tanto la dimensión social como la democrática del verdadero diálogo y de la comunidad de indagación. En el diálogo, encontramos modos de reconocer la existencia de otras personas así como nuestra conexión con ellas.

Al pensar en la justicia, la reciprocidad y el respeto por las personas, esta-

mos teniendo presente que los aspectos estrictamente cognitivos del diálogo nos cuentan sólo una parte de la historia. Cuando nos comprometemos en el diálogo las ideas discutidas no son ideas desencarnadas. Son ideas de personas –de seres que piensan y sienten, que tienen la capacidad de razonar y ser razonables–. Por supuesto, las personas pueden también sentirse desanimadas para pensar y aprender, si se sienten rechazadas o alienadas. Enseñar a los niños a comprometerse en el diálogo se relaciona tanto con la construcción y el fortalecimiento de actitudes como el respeto, el cuidado y la integridad cuanto con la promoción del crecimiento cognitivo. O mejor dicho –ya que nos interesa romper la distinción afectivo-cognitiva en lo que se refiere al respeto por las personas–, el crecimiento cognitivo en sí mismo no puede ocurrir en ausencia de estas actitudes. Y recíprocamente, aunque quizá no sea tan obvio, uno no puede cultivar actitudes de respeto, cuidado e integridad sin promover, al mismo tiempo, el crecimiento intelectual.

La conexión entre el diálogo y el respeto por las personas es crucial. Pedir a alguien que fundamente su opinión con una razón, o reconocerle su derecho a pedir razones así como a formular preguntas sobre lo que se le enseña, es reconocer que es una persona.[12]

Otro concepto problemático en el que descansa nuestra comprensión del diálogo es el de interés. La condición 4 establece que el interés mutuo debe ser un factor subyacente a cualquier conversación que pretenda constituirse en un diálogo. La reciprocidad aquí implica que quienes están más comprometidos con el tema que se discute tienen la responsabilidad de comprometer el interés de los otros miembros del grupo, aun cuando tal interés se manifieste como una escucha cuidadosa antes que como una explícita participación oral. Aquí es de particular importancia el papel del docente, quien debe ser cuidadoso para asegurar que sus propios intereses y su planificación –o incluso aquello prescrito por algún agente externo (incluyendo el "programa")– no predominen sobre los de los estudiantes.[13]

La comunidad en la clase puede tener intereses que no sean directamente reductibles a los de sus miembros tomados individualmente (Phillips, 1994, pág. 19). A medida que la comunidad madura y crece, desarrolla su propia identidad, la cual se compone de la identidad de sus miembros pero no es reductible a ella. Entre los juicios que la comunidad es llamada a hacer estarán aquellos que determinen qué asuntos y preguntas (formulados, inevitablemente, por los miembros individuales) justifican la exploración.

Nuestro análisis nos obliga a afirmar que si los intereses de los estudiantes no son, o no pueden ser, estimulados por un tema dado, entonces es poco probable que ese tema promueva un diálogo de cierta calidad. El interés, entonces, es un factor necesario en la generación del diálogo. Se entiende que si el docente estima el tema de importancia, debe encontrar alguna forma de hacerlo interesante para sus estudiantes. Reconocemos que a menudo muchas personas no saben en qué están interesadas, al menos hasta que se descubren a sí mismas

interesadas en algo. Tal descubrimiento podría implicar ver una relación entre el tema en cuestión y otras cosas en las cuales ya están interesadas. Alternativamente, podría implicar ver algún tipo de relación con su experiencia o necesidades cotidianas. Desde la perspectiva del docente, la cuestión es saber de dónde partir. Es en parte por esta razón que nuestro interés particular reposa en aquellos contenidos del currículum que generan indagación al proveer un rico estímulo a los niños, un estímulo que se relacionará con las preguntas y problemas sobre los cuales ellos ya tienen algún tipo de interés. Además, cuando los estudiantes se topan con estos contenidos, descubren una multiplicidad de intereses de los cuales eran previamente inconscientes.

No estamos sugiriendo que el interés por parte de los estudiantes sea una condición suficiente para que se produzca el diálogo. Aquí tenemos en mente dos puntos independientes. El primero es que mientras factores afectivos como el interés, el entusiasmo y la curiosidad son factores vitales para el diálogo, el diálogo en sí mismo es una práctica en la que se emplea un espectro mucho más extenso de habilidades y estrategias. Necesitamos ayudar a los niños a desarrollar su competencia en estas habilidades, aun cuando, como ocurre con frecuencia, los factores afectivos estén ya en su lugar. Aún más, el entusiasmo natural de los niños puede ser una desventaja para la discusión y la indagación coherente, a menos que ya hayan adquirido habilidades y disposiciones tales como la paciencia, el respeto de los turnos y la articulación de ideas. Para los docentes el truco, naturalmente, es promover en conjunto los componentes afectivos y cognitivos.

La segunda razón por la cual el interés del estudiante es insuficiente es que no todos los temas de su interés son apropiados para la comunidad de indagación en la clase. Un niño podría estar muy interesado en detalles personales y privados de la vida familiar de otro, pero tales detalles no deben ser buscados por la comunidad (ni por ningún otro) a menos que se den también otras condiciones (la relevancia para el tema presente, obtener el permiso del niño en cuestión, por ejemplo). Nuestro punto de vista –haciendo eco a Dewey– es más bien que el diálogo presupone y construye los intereses de los participantes. Como lo expresa Ronald Reed:

> Esto no quiere decir (y Dewey no lo dice) que uno se sumerja en el interés del niño. La educación es un proceso de cambio, de transformación de lo dado, pero debe recordarse que lo dado es el/los interés(es) específico(s) del niño.[14]

Antes de continuar, deberíamos señalar que el interés en una comunidad de indagación tiene tanto un aspecto procedimental como sustancial. Los niños que están comprometidos en una indagación colaboradora llegan a saber que ellos y sus compañeros de indagación desarrollan un interés compartido en la indagación misma. Este saber les genera una sensación de emoción que estimula a su vez una ulterior indagación.

Una vez más, es importante distinguir nuestra posición, en lo que concierne al diálogo, de otra más formalista en la que el diálogo se construye en términos puramente lógicos o lingüísticos independientemente de consideraciones más personales o anecdóticas.[15] Reed (1992e) propone un conjunto indeterminado de criterios (o metacriterios) para ayudar a los docentes a decidir si propiciar o no una intervención anecdótica durante la conversación en la clase (esto es, la interpolación, dentro de la discusión general, de una historia personal o un relato que parece apartado de la dirección general de la indagación). Una anécdota aislada puede quebrar el fluir del diálogo. Sin embargo, una anécdota eficaz puede producir un ejemplo o una realineación oportuna: un cambio de dirección que, en la reflexión, se juzga valioso, aun cuando la anécdota misma pueda debilitar parte del diálogo desarrollado hasta ese momento. Nada en nuestro análisis del diálogo excluye este fenómeno. Nuevamente Reed:

> El diálogo es similar a una artesanía: una suerte de esfuerzo metódico, gradual y criteriológico. Sin embargo, no es sólo similar a una artesanía. En algún sentido, y este sentido podría apuntar al arte del diálogo, es una clase de asunto muy intuitivo. Su vitalidad depende del tipo de saltos permitidos, y de la calidad de esos saltos (1992d, pág. 95).[16]

Reed está señalando aquí la estructura estética del diálogo, una estructura que es necesario que sea reconocida por el docente en una comunidad de indagación. La dimensión artística, creativa, de lo que los estudiantes se dicen unos a otros es fácil de ignorar, pero es impactante cuando uno se toma tiempo para observar cuidadosamente sus conversaciones.[17]

Desde un punto de vista pedagógico, es interesante notar que las cuatro condiciones que hemos caracterizado son, en todo sentido, independientes unas de otras. Una conversación puede girar en torno de un contenido problemático, que es reconocido como problemático por quienes la llevan a cabo, y sin embargo no ser igualitaria, ni estar basada en el interés de los participantes. Esto ocurre, por ejemplo, cuando los problemas son invariablemente elegidos, o las soluciones predeterminadas y decididas por una parte en especial (generalmente el docente o el libro de texto). Además, un contenido problemático que no incluyera el pensamiento autocorrectivo por parte de los participantes no sería dialógico, más allá de lo igualitario o interesante que pudiera ser. Estas observaciones sirven para recordar que algunas conocidas actividades de la clase como la "resolución de problemas" o el "torbellino de ideas" no se califican automáticamente como dialógicas o basadas en la indagación.

Es apropiado señalar aquí que el modelo corriente del docente que da clases expositivas también deja poco espacio para la genuina participación del estudiante a través del diálogo. Además, el grado de control y dominio del docente en quien se encarna este tipo de modelo es sintomático de un problema más profundo. Refleja, entre otras cosas, un nivel relativamente bajo de desarrollo inte-

lectual de los estudiantes (cualitativamente hablando) que encuentran que su pensamiento ha sido invariablemente "secundarizado" por el docente. Como resultado de esto, cualquier cosa que un estudiante haya estado pensando durante una lección permanece en gran medida como un misterio tanto para el docente como para los otros estudiantes. Cuando se trata de la comprensión genuina del tópico en cuestión, la subsecuente carencia de conexión tiene severas repercusiones para el diálogo y el proceso de indagación (véase el capítulo tres).

Muchas conversaciones que están fundamentadas en consideraciones de igualdad e interés mutuo no podrían calificarse como diálogos (ni intentan serlo) precisamente porque no se focalizan en un problema genuino, y/o no incluyen el pensamiento autocorrectivo. Piénsese en las conversaciones que tienen lugar en los partidos de fútbol, entre vecinos, en el patio de la escuela, entre amigos, parejas, etcétera. En el contexto de la clase, los torbellinos de ideas, las sesiones de "muestre y hable" en la escuela primaria y (como indicamos en el capítulo uno) buena parte de lo que ocurre en pequeños grupos de aprendizaje cooperativo no supervisado podrían también pertenecer a esta categoría. No estamos criticando ninguna de esas actividades, simplemente enfatizando la necesidad de claridad cuando se especifica qué puede y qué no puede calificarse como indagación y diálogo.

El pensar y la expresión oral

Al comienzo de este capítulo, señalamos una conexión entre el autoconocimiento, que implica verse a sí mismo como una persona en relación con otras, y la capacidad de comunicarse, particularmente por medio de la conversación y el diálogo. En realidad hay dos puntos de conexión aquí: entre el pensamiento propio (reflexivo) de una persona y el pensamiento de aquellos con quienes se relaciona,[18] y entre el pensamiento reflexivo en general y el diálogo. Por otra parte, es la segunda conexión la que hace posible la primera. En otras palabras, los supuestos comunes que tenemos acerca de cómo se enlaza el pensamiento de una persona con el de otra ("Yo estaba pensando lo mismo"; "¿Puedes seguir mi pensamiento hasta aquí?"; "¿Te estoy entendiendo bien?", etc.) reposan en un supuesto no tan común –pero sí muy importante– acerca de lo que puede llamarse "pensar y hablar". Este supuesto establece que el pensamiento y la conversación –o mejor, el diálogo– son en sí mismos interdependientes. Por una parte, sólo las personas que piensan de cierto modo –reflexivo, autocorrectivo, etc.– pueden comprometerse en un diálogo. Pero de la misma forma, por otra parte, sólo aquellos que se comprometen en el diálogo pueden pensar de ese modo. Como no podemos leer directamente las mentes de los otros pensadores, este supuesto tiende el puente necesario entre el pensamiento, esencialmente privado, y la expresión oral, esencialmente pública.

Miremos de forma ordenada los dos aspectos de este supuesto. Dada la caracterización del diálogo que hemos ofrecido aquí –como conversación focali-

zada en un problema, autocorrectiva, igualitaria y basada en los intereses de quienes participan de ella– es claro que el diálogo depende del pensamiento: éste es, como hemos observado, una forma de "pensar en voz alta". Después de todo, lo que decimos es que la conexión con el pensamiento estructurado, autocorrectivo, es lo que distingue al diálogo de la conversación corriente.[19]

También sostenemos que el pensamiento –o más exactamente un cierto tipo de pensamiento– depende del diálogo. No estamos sólo diciendo que una buena parte de nuestro pensamiento es estructuralmente lingüística –aunque esto es de seguro verdadero–, ni que una persona no pueda pensar sino cuando habla –lo cual es, por supuesto, falso–. Estamos diciendo que así como el diálogo es una forma de pensar en voz alta, ciertos tipos de pensamiento pueden ser perfectamente caracterizados como un modo de "hablarse a sí mismo", o "hablar con uno mismo".[20] Debemos resistir el tentador aunque ingenuo punto de vista según el cual el diálogo y el discurso coherente –hechos sociales y públicamente accesibles– son meramente los epifenómenos (ecos) de los pensamientos –hechos individuales y privados–. En el diálogo está el potencial para la creación de nuevos pensamientos que de otro modo no acontecerían.

No es demasiado sorprendente que las formas del pensamiento que tenemos en mente sean descritas de manera apropiada con las palabras que utilizamos para caracterizar el diálogo mismo: pensamiento focalizado en un problema, autocorrectivo, igualitario y basado en el interés mutuo –en resumen, pensamiento basado en la indagación–. Dado nuestro compromiso con la idea de comunidad de indagación como el ambiente apropiado para el desarrollo y la práctica de las estrategias de pensamiento que constituyen la indagación, y dado también que el diálogo es el medio básico de intercambio entre los miembros de tal comunidad, nuestra afirmación de que el pensamiento basado en la indagación depende del diálogo debería ser clarificada de algún modo. Sea que la indagación esté basada en la comunidad o no (ciertamente no deseamos desechar la idea de que los individuos puedan comprometerse en una indagación por sí solos), sostenemos que la práctica del diálogo en una comunidad que establece los patrones y normas para esa práctica es en primer lugar un aspecto crucial para el aprendizaje de la indagación.

Teniendo en mente nuestro rechazo del reduccionismo, ni el diálogo en una comunidad de indagación, ni el pensamiento con el cual ésta está íntimamente ligada pueden reducirse a una colección de actos verbales o mentales. Preferimos decir que el diálogo representa el pensamiento de la comunidad como un todo.

La tesis general, según la cual el pensamiento y la indagación dependen del diálogo comunitario, ha sido recientemente interpretada de diferentes modos por varios autores: como una afirmación empírica en el sentido de que un cierto tipo de pensamiento no ocurre, de hecho, con independencia de un entorno social (dialógico); como una afirmación conceptual en el sentido de que el pensamiento –como aspecto de la personalidad– es imposible si el pensador no pertenece a una comunidad de hablantes, y como una afirmación prescriptiva-

/pedagógica en el sentido de que los progresos en el pensamiento requieren, en la práctica, la pertenencia a una comunidad dialógica en la que se practican y refuerzan, reflexiva y públicamente, varias habilidades y disposiciones de pensamiento son practicadas y reforzadas.

Cuando el psicólogo Lev Vygotsky, y filósofos como C. S. Peirce, G. H. Mead y Gilbert Ryle, hablan del pensamiento como un diálogo internalizado, es lo suficientemente claro que tienen en mente alguna de estas interpretaciones.[21] Para nuestros propósitos, no necesitamos clasificar las diferencias e interconexiones entre ellas ya que nuestro interés está principalmente en la interpretación prescriptiva/pedagógica. Estamos convencidos de la conexión entre el compromiso en el diálogo como parte de una comunidad de indagación y la construcción de habilidades de pensamiento que constituyen la indagación; una conexión que está destinada a desaparecer si los niños son expuestos sólo a los extremos de la instrucción tradicional centrada en el docente, por una parte, o a las diferentes alternativas fuertemente individualistas, por otra.

La inclusión temprana de los niños en una comunidad dialógica de indagación tiene importantes implicaciones para sus estudios futuros y en consecuencia para sus vidas en general. La persona pensante se compromete en un proceso de diálogo interno en el que se representan varios puntos de vista alternativos, y luego, como si le pertenecieran, se desplaza entre ellos en uno y otro sentido. Considérese, entonces, el llamado de los tiempos modernos a incluir la "investigación" dentro de los elementos básicos de la educación, como mínimo para los estudiantes de nivel medio. Este llamado dará sus frutos si y sólo si los estudiantes comprenden y aplican el principio según el cual el nivel superior, pensamiento orientado a la investigación, esencialmente basado en un problema y autocorrectivo, es vastamente dialógico en estructura (con independencia de si quienes piensan se comprometen con otros en un diálogo real o se representan a sí mismos la estructura dialógica de las consideraciones y argumentos implicados).[22] Se infiere de esto que la mejor forma de preparación para comprometerse en tal indagación es la participación temprana y continua en una comunidad de indagación dialógica. En otras palabras, los hábitos del pensamiento correcto y su práctica –incluyendo, y tal vez muy especialmente, aquellos hábitos y prácticas que tienen que ver con el pensamiento reflexivo y la autocorrección– ocurrirán como resultado de la internalización de los hábitos y la práctica del diálogo.[23] Internalizar los procedimientos del diálogo es la clave para internalizar el diálogo mismo.

Es característico de una comunidad de indagación que sus propios procedimientos se vuelvan objeto de indagación. Exploraremos ejemplos de esta transformación en capítulos posteriores, pero podemos notar aquí que reflexionando sobre la forma como se hablan y se escuchan, los niños llegan a concentrarse sobre el lenguaje como el propio tema de indagación. Adaptando las palabras de Israel Scheffler, nos volvemos espejos reflejándonos unos a otros infinitamente en tanto vivimos juntos en comunidad (1985, pág. 21).

En varias publicaciones que relacionan el pensamiento dialógico (que aquí llamamos indagación) como una estrategia de enseñanza, con los tipos de cuestiones y problemas que los estudiantes investigan en la clase, Richard Paul, filósofo contemporáneo y figura capital en el movimiento del pensamiento crítico, introduce una distinción que hemos encontrado de ayuda. Es la distinción entre el pensamiento "monológico" y "multilógico" (1987, 1990a).

El pensamiento monológico –que es claramente característico del trabajo escolar tradicional– es la clase de pensamiento que ocurre dentro de un único punto de vista o marco de referencia. Habitualmente, tal pensamiento desemboca en una solución única a un problema dado, por medio de un camino o lógica claramente prescrito.[24] Por otra parte, el pensamiento multilógico es "un pensamiento que a la vez considera, razona y entra comprensivamente dentro de múltiples puntos de vista" (Paul, 1990a, pág. 562). El pensamiento multilógico implica examinar los supuestos, perspectivas y estructuras conceptuales que están debajo de la superficie de un problema o pregunta, y sobre los cuales puede haber un verdadero desacuerdo. Es justamente el tipo de pensamiento profundo que es apropiado para una comunidad de indagación.

Debería estar claro que el pensamiento ligado con el diálogo es multilógico antes que monológico. Cada una de las condiciones del diálogo –que sea problemático, autocorrectivo, igualitario y guiado por el interés mutuo– contiene la idea de interrelación de diferentes perspectivas y puntos de vista. Paul sostiene que si queremos enseñar a los niños a pensar por sí mismos, aun los problemas monológicos (como aquellos que aparecen en libros de textos y exámenes corrientes) deben ser abordados por medio del pensamiento multilógico, lo que significa, en la práctica, por medio del diálogo porque, en sus palabras, "los estudiantes deben explorar y valorar sus creencias originarias para transformar la intuición en nuevas ideas" (1990a, pág. 562). En otras palabras, habrá casi siempre supuestos, perspectivas y concepciones alternativos (para no mencionar soluciones) bajo la superficie de una cuestión o problema, una vez que aceptamos que los niños tienen puntos de vista propios. En un contexto dialógico (comunidad de indagación), los niños descubren que hay muchas formas diferentes de pensar un problema –y definir cuál es exactamente éste será a menudo parte del problema–. En un contexto monológico, este descubrimiento nunca podría alcanzarse.

El argumento de Paul surge, en parte, de un reciente trabajo de educadores de ciencias y matemáticas y también de la filosofía de A. N. Whitehead. En su núcleo hay dos ideas principales: que los niños desarrollan sus puntos de vista y concepciones del mundo independientemente de la educación formal de la escuela, y que si los educadores no proporcionan el ambiente en el cual los niños puedan confrontar, valorar y reconstruir esas comprensiones con frecuencia primitivas, permanecerán inconmovibles e impermeables a cualquier idea que sea nueva o desconocida –incluyendo aquellas que los adultos solemos considerar verdaderas.[25]

El lugar del diálogo en el currículum

Trabajando como lo estamos haciendo desde la perspectiva de una disciplina en la que el diálogo ha ocupado tradicionalmente un lugar de importancia, reconocemos que los docentes de otras materias pueden tener alguna dificultad, ya sea para reconocer la centralidad del diálogo o encontrar un lugar para él dentro de un sistema educativo que continúa valorando el aprendizaje por encima del pensamiento.

No obstante, instamos a quienes sostienen el objetivo de enseñarles a los niños a pensar por sí mismos, a considerar la interconexión entre el diálogo y el pensamiento, y el modelo pedagógico proporcionado por la clase como comunidad de indagación. Antes de continuar nos gustaría examinar brevemente el lugar del diálogo dentro de dos áreas temáticas tradicionales.

Ciencia

Dentro de las disciplinas de la ciencia,[26] hay una clara conexión entre el lugar del diálogo en la clase y las denominadas teorías "constructivistas" de enseñanza y aprendizaje.[27] Richard White define el constructivismo como "el principio que se aplica antes del conocimiento en la formación de interpretaciones individuales de comunicaciones y experiencias".[28] Esta caracterización está estrechamente vinculada a los puntos señalados al final de la sección anterior. El constructivismo toma en cuenta aquello que los niños ya creen, conocen o sostienen sobre el tema en cuestión –en este caso la comprensión científica del mundo.

Al menos en teoría, un enfoque constructivista es preferible a la didáctica tradicional donde el docente y/o el libro de texto representan "la verdad" acerca de la ciencia, y donde la tarea del estudiante es aprender esa verdad independientemente de las creencias y acuerdos (o desacuerdos) que puedan traer a la clase de ciencia. En la actualidad, la tarea esencial para los profesores de ciencia es encontrar las formas de incluir e integrar estas creencias a las lecciones de la materia, con miras a ayudar a los estudiantes a alcanzar una mejor comprensión de la ciencia. Es un lugar común entre los autores constructivistas en didáctica de la ciencia referirse a estrategias de enseñanza como las siguientes:

- pedir a los estudiantes que clarifiquen sus propias ideas y creencias acerca de un fenómeno o problema particular;
- alentar a los estudiantes a ver que son posibles puntos de vista alternativos (instándolos a adoptar diferentes perspectivas, por ejemplo);
- presentar el punto de vista científico probado como uno más entre otros, y compararlo con otros posibles respecto de la fuerza explicativa, relevancia, consistencia, plausibilidad, etc.;
- requerir a los estudiantes que den razones de sus puntos de vista –y que el docente proporcione razones para aceptar puntos de vista alternativos;

- invitarlos a autocorregirse (por ejemplo, planteando el problema en cuestión en un contexto histórico apropiado).[29]

Cada uno de los ítemes de la lista contiene una referencia implícita a la importancia del diálogo en la clase de ciencia. En realidad, nosotros sostenemos que tales estrategias tienen sentido sólo dentro de un marco de enseñanza que enfatiza el diálogo basado en el estudiante como modo básico de comunicación. Como ya hemos dicho, el diálogo es más básico que la escritura, que carece de flexibilidad y espontaneidad para aprovechar y explorar los pensamientos de grupos de estudiantes, todos los cuales tienen puntos de vista previos y en cierto modo arraigados de uno u otro tipo. Más específicamente, si repensamos los cuatro rasgos que identificamos como característicos del diálogo, resulta claro a partir de la lista de ejemplos precedente que el pensamiento constructivista en ciencia es: focalizado en un problema, autocorrectivo, igualitario y basado en los intereses (ideas, creencias) de los involucrados. En síntesis, el pensamiento constructivista es dialógico.

Las discusiones informales con los docentes, así como nuestras propias observaciones, revelan que la conexión entre la enseñanza constructivista y el diálogo es comprendida en teoría –como notamos más arriba– pero está todavía ausente por completo de la práctica en la clase. Al margen, tal vez, de las primeras clases infantiles, donde la conversación tiende a dominar (por la obvia razón de que la mayoría de los estudiantes de esa edad aún no pueden leer o escribir), parece prevalecer el modelo estático de "memorizar, recordar y repetir". Si estamos en lo correcto respecto de esto, entonces la clave de la transformación de la teoría constructivista en práctica, radica en transformar la clase de ciencia en una comunidad de indagación dialógica.[30]

Un autor de didáctica de la ciencia ha hecho explícitamente la conexión a la que nos estamos refiriendo. En una publicación llamada "Mathematical and scientific thinking in classrooms and other situations", James Greeno contrasta el discurso tradicional unilateral, característico de la mayoría de las clases de ciencia, con experiencias en la clase en las que se ven actividades organizadas como:

> conversaciones en las cuales los estudiantes proponen sus modos de comprender una cuestión, discuten los puntos de vista de cada uno y los supuestos que subyacen a las opiniones alternativas, y trabajan para resolver diferentes opiniones y alcanzar una comprensión recíproca de los conceptos científicos o matemáticos u otras materias que son informadas por la matemática o la ciencia (Greeno, 1992, págs. 41-42; véase también Schoenfel, 1985).

Como seguramente es el caso de toda metodología seria, no hay nada en la descripción expuesta arriba sobre constructivismo y diálogo que no pueda extenderse a otras áreas temáticas. El principio general de la utilización del diálo-

go para dar lugar y explorar los puntos de vista de todos los participantes es una clave vital para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a lo largo del currículum.

Lengua y literatura

Por muchos años, la primacía de la comunicación oral como condición previa del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido bien comprendida. Una vez más, sin embargo, podemos preguntarnos hasta qué punto las teorías aceptadas sobre el desarrollo del lenguaje han tenido éxito en la práctica cotidiana en la clase. En estas breves observaciones queremos reflejar el papel del diálogo en la resolución de un debate permanente sobre los niveles educacionales, un debate que se centra en la calidad de la literatura a ser estudiada por los estudiantes, particularmente en la escuela secundaria.

En este debate, una parte es acusada de consentir a los estudiantes alentando el estudio de textos banales que están más relacionados con una gratificación y un placer inmediatos que con una estimulación intelectual real ("complacerse en el interés del niño", para citar una frase corriente); mientras que a la otra se la acusa de imponer textos clásicos a estudiantes que carecen de la habilidad y la motivación para introducirse en ellos con alguna apariencia de comprensión o interés reales.[31]

El debate en cuestión es en parte estético –porque considera la calidad literaria *per se*– y en parte semántico –porque también concierne a la construcción de significado a partir del texto escrito–. Si bien es en el último aspecto en el que estamos principalmente interesados, no debemos ignorar del todo el anterior, ya que ambos están estrechamente conectados. No podemos esperar comprender apropiadamente un fragmento de una poesía o prosa sin tomar en cuenta su impacto emotivo. La construcción del significado literario no es simplemente un proceso de análisis conceptual. Dicho esto, el hecho de que una obra literaria se considere de mérito intelectual y estético no es garantía de que sea apreciada o comprendida por unos estudiantes para quienes la obra no tiene resonancias en su propia experiencia.

Podemos reducir la polarización de este debate si aceptamos dos afirmaciones acerca de la conexión entre el grado de mérito literario y la tendencia a ser apreciado y comprendido por los estudiantes. Estas afirmaciones, que en adelante daremos por aceptadas, son:

a) En mayor o menor medida cualquier texto, desde la historieta y la literatura barata y sensacionalista hasta Shakespeare y Henry James (sin mencionar películas y televisión) puede funcionar como un estímulo para el pensamiento sistemático y la indagación.

b) En mayor o menor medida cualquier tema de interés probable para los estudiantes puede encontrarse en una u otra forma en obras de la literatura clásica y tradicional.

Si aceptamos a), se elimina un gran obstáculo para la inclusión de literatura de dudosa calidad. Sin embargo, se impone un desafío a los educadores pues ellos deben estar preparados para exigir que los estudiantes traten la materia con seriedad, cuidado y rigor. Si aceptamos b), se elimina un gran obstáculo para la inclusión de una literatura que probablemente alienará o frustrará a los estudiantes a causa de su inaccesibilidad. Sin embargo, esto también impone un desafío a los educadores pues ellos deben tanto hacer selecciones prudentes de los programas a la luz de los antecedentes y marcos de referencia de los estudiantes como concederles la libertad de explorar aquellas cuestiones emergentes que encuentren más intrigantes.

La solución, por lo tanto, radica en desafiar a ambas partes del debate sobre la literatura. Alentar a los estudiantes a leer y hablar sobre aquellas cosas en las que estén interesados, pero enseñarles a emprender estas tareas crítica y rigurosamente. Exponerlos a obras clásicas y tradicionales pero encontrar los modos de conectar sus contenidos con las ideas y conceptos que los preocupan.

El punto crucial es nuevamente el diálogo. Cualesquiera que sean los materiales que se presenten en la clase, debemos tratar de comprometer a los estudiantes en un diálogo que enlace la sustancia del texto con sus propios pensamientos e ideas, y que virtualmente los impulse a pensar por sí mismos en la medida en que intentan construir significados a partir de lo que leen. En el curso de ese compromiso, los estudiantes podrían verse a sí mismos como participantes del proceso literario más que como pasivos receptores del trabajo de otros. En síntesis, las clases de lengua y literatura deberían convertirse en comunidades de indagación literaria en las que ambas partes, estudiantes y profesor, se sumergieran en el mundo del texto.[32]

Diálogo y vida

La conversación llega naturalmente a (la mayoría de) los niños. El diálogo, por otra parte, implica tanto habilidades que tienen que ser enseñadas, modeladas y practicadas como disposiciones que tienen que ser cultivadas e internalizadas. No pretendemos que el compromiso en el diálogo sea un asunto simple; requiere cierta habilidad para coordinar un espectro de estrategias de pensamiento mientras se efectúa lo que en realidad es un muy delicado acto de equilibrio: articular lo que uno genuinamente cree verdadero aunque descentrándose del propio punto de vista para tratar razonable y cuidadosamente el de los demás. Esta característica del diálogo trae a la mente el concepto de pensamiento autocorrectivo, pues la autocorrección es sólo posible cuando estamos preparados para ser críticos tanto con nuestro propio pensamiento como lo somos con el de los demás, y tan respetuosos con los puntos de vista de los otros como lo somos con nuestro propio punto de vista.[33]

Apenas podemos imaginar cómo sería el mundo si la mayoría de sus habitantes humanos –incluyendo aquellos en posiciones de poder– se comportaran

como miembros de comunidades de diálogo. Aun en el nivel más mundano de la vida diaria de la gente común y corriente son profundas las implicaciones de tratar el diálogo con seriedad. Conflictos, problemas y disputas no desaparecerían mágicamente, pero al menos la gente tendría tanto los medios como la motivación para enfrentarlos. No obstante las muchas diferencias y desacuerdos que inevitablemente prevalecerán, los educadores tienen una preciosa oportunidad de enseñar a los jóvenes a comprometerse en un diálogo cooperativo con otros. El acuerdo sobre las cuestiones fundamentales no siempre sería posible (ni es, puede argumentarse, siempre deseable), pero a través del diálogo las partes involucradas tienen la oportunidad de identificar los supuestos discutidos y resolver muchas de las cuestiones en las cuales se basa el desacuerdo. También tendrían que reconocerse y respetarse recíprocamente como personas.

Ya hemos observado que el compromiso en el diálogo genuino no es fácil, especialmente cuando se perciben desacuerdos y el potencial de conflicto se profundiza. En la teoría y en la práctica, una importante clave para establecer las condiciones bajo las cuales el diálogo se vuelve posible radica en la capacidad –y el deseo– de todas las partes involucradas de encontrar un terreno común, tal vez en forma de supuestos compartidos acerca de cuestiones básicas o de significados de términos clave en el diálogo. Un docente enfrentado al desafío de coordinar un diálogo entre quienes discuten un asunto racial, por ejemplo, podría proceder alentando a todas las partes a admitir y reconocer su herencia humana compartida y, por lo tanto, el principio del respeto por las personas. Por supuesto, en la práctica el terreno común es a menudo difícil de encontrar, pero será más fácil una vez que los estudiantes descubran el valor de proceder de este modo.[34]

> No sucede, obviamente, que las personas estén de acuerdo con una u otra política, pero deben acordar en un nivel más profundo sobre el bosquejo de una forma de vida y una visión del mundo. Deben compartir la manera de entender algunas cosas; de otro modo sus desacuerdos serán incoherentes y sus discusiones imposibles... No pueden sostener una vida en común sin un conjunto de concepciones compartidas sobre los temas de esa vida –la propia– y sus caracteres, intereses y aspiraciones (Walzer, 1989-1990, pág. 191).

A partir de lo que estamos diciendo aquí, es claro que el concepto de diálogo tiene importantes dimensiones éticas. Una conversación igualitaria y autocorrectiva facilita el entrelazamiento de los puntos de vista individuales y es la clave para construir cualquier clase de comunidad, incluso una de indagación. Esto es así porque el diálogo incorpora la reciprocidad que es el fundamento de nuestras relaciones con los otros –y, por lo tanto, afirmamos, la base de nuestro conocimiento de nosotros mismos–. Los procedimientos recíprocos del diálogo –entre los que se cuentan el respeto por los turnos, escuchar cuidadosamente al

otro, construir a partir de las ideas de los otros, modificar nuestros pensamientos a la luz de lo que los otros tienen para decir– son aspectos vitales del desarrollo moral y ético. Examinaremos esta conexión en el capítulo seis.

Silencio y diálogo

No todo en el diálogo tiene que ver con argumentar y afirmar, proponer y evaluar. Por un lado está el cuestionamiento que, en gran parte, conduce toda indagación. El cuestionamiento, como una dimensión del diálogo, será examinado en la próxima sección. Además, por debajo del diálogo y, de algún modo, sosteniéndolo, están los tiempos de silencio. Es fácil pasar por alto el papel del silencio en la interacción entre pensamiento y diálogo. En términos pedagógicos, el silencio en una comunidad de indagación no da una señal automática de ausencia de energía o vitalidad que tiene que ser rectificada de alguna manera. Es claro que la participación en el diálogo implica conocer cuándo y cómo escuchar y hablar. Aprendemos a escuchar a los otros cuando nos tomamos el tiempo para construir para nosotros mismos el significado de aquello que están tratando de comunicarnos. Y aprendemos a escucharnos a nosotros mismos cuando nos tomamos el tiempo para reflexionar sobre el significado de nuestras propias palabras. Para que un individuo –o, en este caso, para que toda la comunidad en la clase– aprecie la importancia de escuchar, debe aprender a valorar el silencio, y ver el papel que éste desempeña en el diálogo en desarrollo.

El silencio puede ser considerado como un aspecto tanto del crecimiento cognitivo como del respeto por las personas: escuchamos a los demás porque queremos construir sobre sus pensamientos y porque valoramos lo que tienen para decir. Hablar indefinidamente sólo para llenar un vacío es no permitir que el mundo de la otra persona influya sobre nuestro modo de ver las cosas y, de este modo, desechar cualquier reconstrucción de nuestros propios puntos de vista.

El silencio puede ser caracterizado en términos de ausencia de sonido, pero no de ausencia de lenguaje. Ciertamente, abre el camino para que el cuestionamiento y el diálogo significativos tengan lugar, y en una comunidad de indagación puede ser un importante indicador del compromiso del propio grupo con el pensamiento: hacer una pausa para reflexionar, examinar con prudencia, preguntarse –y considerar cómo seguir adelante–. En una comunidad de indagación madura cambian los roles: la distinción entre el hablante y el oyente tiende a desaparecer y los momentos de silencio pasan a integrar la indagación. En un ambiente tal, nadie controla el discurso. Antes bien, el discurso pertenece a todos los participantes, cada uno de los cuales debe aceptar cierto grado de responsabilidad en la conversación y sus implicaciones.

Observar una comunidad de indagación madura en la clase es observar una actividad en la que el habla y el silencio están entrelazados. El silencio puede

funcionar como "interrogador que sondea" y que fundamenta el habla de todos los participantes. Por consiguiente, no sólo debe ser respetado sino conscientemente admitido en el marco temporal del diálogo, en particular, pero no únicamente como parte del "tiempo de espera" esencial que debe acompañar las actividades de formulación y resolución de problemas. Nuestro observador podría muy bien notar que a medida que la indagación avanza, los silencios crecen.[35]

Por supuesto, el silencio no es precisamente un fenómeno de grupo. Opera en el nivel de los individuos y solamente puede ser interpretado con propiedad en el contexto de las necesidades y participación de cada persona en la actividad en curso. Como todo docente sabe, el silencio por parte de uno o más estudiantes es difícil de manejar precisamente por su esencial ambigüedad. Es a menudo dificultoso saber exactamente lo que ocurre con quienes permanecen esencialmente silenciosos durante un diálogo.[36] Puede ser que sean tímidos, o que tengan miedo de expresar sus puntos de vista, o que estén aburridos o no interesados en el tema, o simplemente que no tengan nada que decir. También podría ser que estuvieran contemplando, examinando con cuidado o embrollándose con lo que ocurre en el diálogo que los rodea. Corresponde al docente (y, a su debido tiempo, a la comunidad en la clase), antes que nada interpretar los momentos específicos del silencio, y desde ellos poder encontrar formas de comunicarse con todos y cada uno de los niños, para abrir líneas de comunicación entre ellos mismos –aun cuando el modo primario de comunicación y participación no sea oral.

Para interpretar oportunidades de silencio y actuar sobre ellas, todos los miembros de la comunidad de la clase (incluyendo al docente) necesitan pisar cuidadosa y respetuosamente. El lenguaje del cuerpo y otras señales no verbales pueden ayudar aquí, y podría ser muy apropiado responder del mismo modo a la a menudo elocuente expresión silenciosa de una niña: una señal de aliento o una sonrisa de reconocimiento, por ejemplo. Por otra parte, para el niño cuyo silencio oculta una inhabilidad o resistencia a participar más abiertamente, podrían ser bienvenidos los intentos de articular lo que él no dirá o no podrá decir por sí mismo. Una cosa es clara: la comunidad de la clase debe poder contener a aquellos para quienes una participación abierta es penosa o temible. Esta contención sólo se alcanzará cuando aquellos que tienden a hablar pero no a escuchar estén preparados para dar un paso atrás y permitir a los otros participar.[37]

EL CUESTIONAMIENTO COMO UN ESTIMULO PARA LA INDAGACION

¿Cuál es la respuesta a la gran pregunta del universo?
Respuesta: 42
Entonces, ¿cuál es la pregunta?
Respuesta: ¿cuánto es 6 por 9?

Con disculpas a DOUGLAS ADAMS

¿Por qué hacemos preguntas?
Respuesta: porque nos ayudan a entender mejor el problema.

HARRY STOTTLEMEIER
L/N, capítulo 1

La primera llave de la sabiduría es el cuestionamiento constante... A través de la duda nos vemos llevados a la indagación, y a través de la indagación discernimos la verdad.

PETER ABELARD
1079-1142

Nuestras experiencias en la clase y en la formación docente nos han enseñado que entre las numerosas habilidades que se requieren para construir y sostener una comunidad de indagación, tienen un lugar especial aquellas relacionadas con formular, hacer y responder preguntas. Más aún, la reconstrucción de la clase como una comunidad de indagación dialógica depende en gran medida de la naturaleza y calidad de las preguntas que hacen los estudiantes y los docentes.

Como con las habilidades pedagógicas en general, el buen cuestionamiento se construye a partir de la comprensión del contenido y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aquellas preguntas que son consideradas como las más valiosas, por una parte, van a servirse y ampliar nuestro conocimiento y, por la otra, van a "examinar la lógica" que hace que el conocimiento y el propio pensamiento sean posibles. En la siguiente discusión vamos a explorar aquellos aspectos de las preguntas y del preguntar que promueven la indagación cooperativa en la clase.

Comencemos esta tarea volviendo sobre algunos puntos básicos. ¿Por qué hacemos preguntas? Obviamente, porque queremos respuestas. Pero esta contestación rápida está lejos de ser satisfactoria. Para ver por qué, vamos a considerar algunos ejemplos como casos paradigmáticos.

A. Un turista me detiene en la calle y me pregunta: "¿Me puede decir cómo llegar a la calle Rose, por favor?".
B. Un niño travieso pregunta: "¿Me das más?".

C. Un niño pregunta: "¿Qué significa 'verdadero' (o 'bueno' o 'bello')?".
D. Un adulto pregunta: "¿Cuál es la capital de Brasil?", sabiendo la respuesta.

Podemos ver de inmediato que lo que se busca en el acto de preguntar puede no ser en absoluto una respuesta *per se*. En estos ejemplos ilustrativos, lo que persigue el que pregunta va desde la información en forma de indicaciones hasta el análisis semántico de algunos conceptos centrales; desde el conocimiento de lo que un estudiante sabe (o puede recordar) hasta conseguir una segunda porción de copos de maíz. Lo que podemos postular a partir de estos ejemplos es que aquellos que preguntan están buscando algo que a) no conocen o no tienen; b) creen que será revelado, al menos en parte, por la respuesta dada, y c) es de algún modo importante para ellos. En cada caso, quien pregunta siente curiosidad por una cosa u otra. Más aún, parece haber una conexión lógica entre curiosidad o perplejidad, por un lado, y la tendencia a formular preguntas por otro. Si alguien se siente perplejo por algo, debe tener por lo menos una pregunta sin respuesta sobre ello. La relación inversa no es tan clara: formular preguntas no es una señal automática de perplejidad.[38]

La respuesta literal (verbal) a una pregunta podría no ser siquiera de particular ayuda, como lo vemos en los dos primeros ejemplos en el caso en que se respondieran simplemente con "Sí" o "No" respectivamente. En contraste, la pregunta C invita a una respuesta verbal que clarifique o analice el significado de ciertos conceptos problemáticos. Pero cualquier respuesta que se ofrezca probablemente conduzca a más preguntas y respuestas –en otras palabras, al diálogo–. Esta clase de pregunta puede ser construida como una "invitación" a la indagación (Lago Bornstein, 1992), y aquello que se ofrece en respuesta, como una "etapa de satisfacción" en el proceso de indagación, más que un punto de cierre absoluto (véase Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980).

La pregunta D difiere de las otras en que la respuesta a la pregunta misma no es ni problemática ni desconocida, al menos a los ojos de quien pregunta. Podría ser hecha por un docente que busca información de segundo orden, esto es, información que indicará si quienes son interrogados conocen la información original (de primer orden) o no. (Naturalmente, también es posible que el objetivo principal del docente sea disciplinario y no se base en contenidos: usa la pregunta como un medio para que un estudiante desatento vuelva a su "tarea".)

PCs, PIs y PRs

Las dos primeras clases de preguntas las denominaremos preguntas corrientes (en adelante, PCs) por la obvia razón de que abarcan la gran mayoría de las preguntas de la vida cotidiana y los contextos en que se responden. Las PCs son usadas en situaciones en las cuales queremos algo que no tenemos –información, indicaciones, comida–; entonces preguntamos a quien (creemos) lo tie-

ne. Con las PCs el ejercicio de preguntar se cierra cuando este punto en particular es satisfecho (o no, como podría ocurrir en algún caso).

A menudo, las PCs se pasan por alto cuando se aborda el tema de las preguntas en la clase. Esto se debe probablemente a que el contraste entre el tipo C y el tipo D de preguntas parece más interesante. Pero deberíamos notar i) que los niños hacen PCs todo el tiempo, y ii) que las hacen de acuerdo con la imagen que tienen de sí mismos como ignorantes respecto de los docentes y los otros adultos. No necesariamente debemos condenar esta tradición: sería simplista subestimar el papel que las PCs pueden desempeñar legítimamente en el aprendizaje, a pesar de sus imperfecciones cuando se promueve la indagación.

Además, lo que a alguien le parece una PC que requiere una respuesta directa, puede no ser así para otra persona. Las PCs, como todas las preguntas, implican supuestos (que pueden o no estar ocultos). Si un docente le pregunta a un niño "¿Puedes decir el tiempo (hora)?" y el niño responde: "¿A qué tiempo se refiere?", podemos identificar el comienzo de una indagación filosófica. Sin embargo, cuando las preguntas son tratadas como corrientes, esto es, que requieren una respuesta bien definida y determinada, entonces su papel es en lo educacional limitado. El proceso de educación se extiende más allá del flujo bien definido de la información desde aquellos que "saben" hasta aquellos que no "saben".

La pregunta C es un ejemplo de lo que llamaremos una pregunta de indagación, o PI. Las PIs, como las PCs, son preguntas genuinas en el sentido de que quien pregunta está (por lo general) buscando algo que no tiene. Sin embargo, las PIs difieren de las PCs en que quien pregunta no supone que la persona interrogada conoce la respuesta. Además, cualquier respuesta por venir no señala el cierre sino los comienzos de una indagación ulterior.[39]

Podemos decir ahora que el estudiante que pasa de hablar del tiempo como clima a definir el tiempo mismo está (re)interpretando la PC del docente como una PI. Naturalmente otras permutaciones menos elevadas son posibles: por ejemplo, un niño que invita a la discusión a un adulto interrogándolo acerca de la naturaleza del tiempo puede hacer que su PI se (re)interprete como una PC, si el adulto dice simplemente: "Acércate y te diré cómo ver el tiempo en mi reloj".

El proceso de indagación impulsado por una PI a menudo comienza examinando la pregunta, si esta misma requiere una clarificación (esto es, si es problemática además de ser "formuladora de problemas"). Algunos juegos de palabras descansan en tales preguntas ("¿Cuál es la diferencia en medio de un pato?". Respuesta: "Que tiene una pata a cada lado"), lo mismo que enseñar a los estudiantes la importancia de examinar los supuestos (recordemos el viejo chiste: "¿Ya ha dejado usted de pegarle a su mujer?"). Clarificar las preguntas no es sólo un preliminar necesario al proceso de indagación; es una parte esencial de ese proceso que es probable que se repita en varios momentos de la indagación, dependiendo de las necesidades e intereses de los involucrados. Las

PIs son la clase de preguntas que los niños formulan cuando están activamente compenetrados en la búsqueda de comprensión.

A la categoría final, ejemplificada por la Pregunta D, la llamaremos preguntas retóricas o PRs,[40] porque en cierto sentido, como las preguntas retóricas más conocidas, no son en absoluto preguntas genuinas, dado que quien las formula ya sabe la respuesta. Aun así, la pregunta retórica ha sido una parte fija del repertorio del docente –y del animador en los programas de preguntas y respuestas– desde tiempo inmemorial, y las PRs se han vuelto algo así como un blanco fácil entre los críticos de las prácticas tradicionales de enseñanza, particularmente cuando atraen la atención hacia la diferencia entre el aprendizaje basado en la indagación y el aprendizaje memorístico. Las PRs indican a los estudiantes que se está jugando una cierta clase de juego –un juego cuyo objetivo primario es acrecentar el conocimiento de segundo orden que los docentes tienen acerca del conocimiento de primer orden de sus estudiantes–. El docente está interesado en saber si los estudiantes "conocen" o no la información. El estudiante, a su vez, está interesado en satisfacer, y más aún, en complacer al docente diciéndole lo que quiere escuchar. Ninguna indagación *per se* tiene lugar y una clase focalizada en PRs virtualmente garantiza que la lección estará fuertemente centrada en el docente. En particular, el diálogo basado en el estudiante será de difícil realización porque se requiere la aprobación del docente –basada en su conocimiento de la respuesta– a cada paso del camino.[41]

En sí misma, la motivación para formular PRs puede parecer suficientemente razonable: por una serie de razones (determinar cómo proceder, medir el progreso del estudiante, etcétera), un buen docente necesita saber exactamente lo que sus estudiantes conocen o no, y lo que comprenden o no.[42] Sin embargo, las PRs hacen poco para acrecentar el pensamiento independiente por parte de los estudiantes: después de todo, las reglas del juego dicen que los estudiantes saben que el docente conoce la respuesta por anticipado, habitualmente debido a una condición previa ("Nunca formula una pregunta si no conoce ya la respuesta"; "Puedes decir por su voz que está tratando de hacernos decir aquello sobre lo que ya pensó"). En consecuencia, debemos ser escépticos respecto de la predominancia de las PRs en el currículum. Las PRs no propician la indagación, ni involucran a los estudiantes en sus propias experiencias educacionales. Deben ser la forma preferida de interrogación por parte del docente pero, usadas de manera inflexible, provocan una sensación de impotencia en los estudiantes.

Pocos negarían que las escalas de poder y control en la clase se inclinan a favor de los docentes. Este desequilibrio surge en gran medida de su apropiación de las preguntas: ellos formulan preguntas cuyas respuestas ya conocen (PRs) y (menos frecuentemente) responden preguntas que les formulan estudiantes que se perciben a sí mismos como ignorantes (PCs).[43] Ambas clases de preguntas revelan un interés preponderante por obtener información, que prevalece sobre el interés por las preguntas mismas, o por los problemas que subya-

cen a éstas. La investigación, la observación y los informes que abundan en anécdotas nos dicen que la mayoría de las preguntas en la clase exigen poco más que una recordación.[44] Esto incluye preguntas que son aparentemente "abiertas", pero que en realidad son cerradas.[45] Aquí la enseñanza se empobrece demasiado –cuando puede ser comparada con un programa de preguntas y respuestas en TV, con sus premios a las "respuestas correctas" a preguntas independientes y en gran medida dignas de olvido–. Esto refuerza la idea de que la escolaridad es, en su mayor parte, un juego de docentes y examinadores anticipadores. Hablando en general, las PRs sugieren adoctrinamiento antes que educación, en la medida en que muchas de las respuestas sobre las que se insiste están, teóricamente, abiertas al cuestionamiento, pero en la práctica rara vez se las cuestiona. Anticiparse al docente es un juego en el cual la evaluación crítica y la exploración no tienen lugar.

Las PCs y las PRs no promueven el tipo de diálogo que propicia la indagación –en realidad son habitualmente incompatibles con el proceso dialógico–. No es sólo que son percibidas como medios para alcanzar fines –pues esto puede valer para todas las preguntas– sino que no tienen valor intrínseco para docentes y estudiantes. Esto difícilmente sea un problema en las situaciones cotidianas en las cuales formulamos preguntas corrientes. El turista y Oliver Twist buscan indicaciones y comida respectivamente, no un discurso sobre el sentido de la vida. Pero es en definitiva un problema en la clase, donde los niños, cuya práctica de formulación de preguntas está limitada a hacer y responder preguntas corrientes y retóricas, pasan por alto que las preguntas, en y por sí mismas, pueden servir como disparadores y herramientas de la indagación.

¿En defensa de las PRs?

¿Por qué el señor Bradley dirige su pregunta a Harry cuando sabe que Harry es la única persona en la clase que no conoce la respuesta?

¡¿Eso es, por qué?! (véase *H/N*, pág. 1).

Tal vez nos hemos apresurado demasiado al desechar las preguntas retóricas. Su lugar en la enseñanza y el aprendizaje podría defenderse de dos maneras: a) señalando que las habilidades de comprensión y reapropiación llamadas de nivel bajo tienen un lugar legítimo en la enseñanza y el aprendizaje, particularmente en la educación de la primera infancia, y b) mostrando que las PRs tienen un papel genuino en la estimulación del pensamiento y el aprendizaje de orden superior (o multilógico).

Aceptamos la verdad de a) aunque seguimos rechazando la preponderancia de las PRs que se focalizan en la reapropiación del contenido. Una focalización tan estrecha no puede seguir siendo considerada adecuada por los educadores, independientemente de la edad del grupo en cuestión. El punto de vista de que los niños pequeños no pueden comprometerse en las clases de procesos cognitivos que

subyacen a la indagación, a la reflexión y al diálogo, está cayendo en descrédito, en la medida en que más y más docentes ofrecen evidencia empírica directa en sentido contrario. Con el creciente énfasis sobre la enseñanza para el pensamiento con preferencia a la enseñanza para el aprendizaje, empieza a reconocerse que la primera debe abarcar todo el espectro de las habilidades cognitivas, incluyendo la comprensión y la reapropiación. En resumen: formular preguntas que demandan un pensamiento y razonamiento acertados afinará inevitablemente las habilidades asociadas con la comprensión, pero no viceversa. Los estudiantes de historia que se preguntan si la ubicación temporal del fin de la Segunda Guerra Mundial se define más adecuadamente con la caída de la bomba atómica sobre Hiroshima, las declaraciones de rendición de las fuerzas del Eje o la firma de un tratado de paz, aprenderán sin duda mucho a lo largo del camino en referencia al tiempo y al espacio de los acontecimientos relevantes. Pero aquellos que simplemente aprendan la secuencia de los llamados "hechos" es posible que nunca sean incitados a pensar acerca de temas más interesantes y problemáticos tales como, en este ejemplo, el papel causal de las acciones humanas.

El punto puesto de relieve en b) es más interesante a la luz de la concepción actual acerca de la enseñanza del pensamiento de orden superior. Este nos recuerda que los estereotipos tienen la capacidad de despistar y que no casualmente deberíamos desechar las prácticas de enseñanza consagradas por el tiempo. Considérese, por ejemplo, el profesor de matemáticas que ocupa a sus estudiantes en la resolución de problemas por medio de series de preguntas que dividen un problema dado en partes más pequeñas y manejables –así como un teorema complejo puede ser analizado en términos de pequeños pasos deductivos–, ayudándolos de este modo a comprender cada paso como una parte de un todo interconectado.[46] Sus preguntas casi siempre serán PRs por el hecho de que tiene una comprensión anterior de la tarea global, y en consecuencia se puede decir que conduce a los estudiantes de maneras muy específicas (después de todo, habitualmente es el docente quien elige los temas y problemas, no los estudiantes). Suponiendo que el resultado final sea un incremento de la comprensión matemática, ¿no podríamos decir que el fin justifica los medios?[47]

La respuesta a esta pregunta no es en absoluto precisa. Por el mero hecho de que el problema mismo implique el pensamiento de orden superior, no debemos suponer que los estudiantes están activamente (y autoconscientemente) comprometidos en el mismo. Presumiblemente, es el docente quien está comprometido de ese modo: después de todo, sólo él tiene una comprensión total del problema, y en consecuencia de las interrelaciones entre las partes que lo constituyen. Pero si la inquietud primordial de los estudiantes es satisfacerlo con las respuestas a sus PRs, dudamos que este tipo de resolución de problemas comprometa el espectro de las estrategias de pensamiento que son constitutivas de una indagación y una comprensión genuinas.

La investigación sobre la transferencia de conocimientos en la matemática

refuerza nuestra sospecha. Es bien sabido que los estudiantes que pueden resolver problemas en un dominio dado a menudo experimentan una considerable dificultad al confrontarse con un problema similar en un nuevo dominio. Esto ha conducido a los educadores de la matemática a la solemne conclusión de que muchos estudiantes no comprenden realmente lo que hacen, a pesar de sus éxitos en una gama de tareas matemáticas. El componente ausente –aquel que hace posible que los estudiantes entiendan la matemática– es una captación de las conexiones, ver cómo las partes y los todos se reúnen, y apreciar la importancia del contexto. Sin esta captación de las conexiones los estudiantes experimentarán ciertamente dificultades al tener que transferir sus conocimientos a nuevos problemas y contextos, aun cuando sean también matemáticos.[48] Los estudiantes serán capaces de pensar –pensar de verdad– matemáticamente sólo cuando comprendan lo que están haciendo. En la práctica, esto significa: ver el todo en relación con sus partes y con otros todos, aplicar los modelos aprendidos en contextos nuevos, probar nuevas configuraciones que pueden no funcionar en absoluto, etcétera. Nos parece que en la medida en que los estudiantes avancen en las direcciones orientadas hacia la indagación, el papel de las PRs del docente se debilitará.

Más arriba señalamos que las preguntas que, superficialmente, parecen ser PCs podrían ser con posterioridad reinterpretadas como PIs. Así también, las preguntas que se manifiestan como PRs recogidas y reelaboradas como PIs –aunque, una vez más, hay permutaciones más adecuadas–. Considérese, por ejemplo, el docente que pregunta a un estudiante por qué aparece agua en el exterior de una jarra de hielo derretido. El estudiante responde "condensación", entonces el docente simplemente acepta la respuesta como correcta y continúa. Sin embargo, si el docente hubiera invitado al estudiante a explicar su respuesta, podría haber surgido un diálogo interesante acerca del significado de "condensación".[49] (Por otra parte, los estudiantes que han sido alimentados desde pequeños con PCs y PRs probablemente sean resistentes a los esfuerzos del docente por formular o alentar las PIs.)

También admitimos que la estrategia de formular y responder las PRs del profesor (o las PCs de los estudiantes) puede, en casos específicos, ser precursora en la aprehensión de una más sustantiva PI. El docente puede legítimamente elegir introducir un tema más complejo por medio de una serie de PRs que clarifiquen los significados de términos y conceptos importantes, abriendo con ello camino a la formulación de una PI. En esta situación, el docente debería estar abierto a la posibilidad de que algunos estudiantes deseen iniciar una indagación a partir de una de sus PRs.

Preguntas abiertas y cerradas

Hay una conexión entre la clasificación de preguntas que hemos propuesto y la distinción más corriente entre preguntas "abiertas" y "cerradas". Parece

claro intuitivamente que las PCs y las PRs son cerradas, mientras que las PIs son abiertas. Pero, ¿cómo podríamos caracterizar exactamente esta distinción? Para responder esta pregunta, identificamos tres aspectos relacionados con la formulación de preguntas:

1. la existencia efectiva o la ausencia de una respuesta determinada a una pregunta;
2. el estado epistémico de los involucrados: específicamente, ¿sabe (o piensa que sabe) el interrogador/contestador la respuesta, y sabe (o cree) que el contestador/interrogador la sabe?;
3. los aspectos contextuales específicos relacionados con el medio en que se producen las preguntas y respuestas.

Volvamos a la distinción entre preguntas "abiertas" y "cerradas" con estos aspectos en mente. Podríamos intentar decir que una pregunta cerrada es aquella que invita al cierre por medio de una respuesta correcta. Pero, ¿qué es lo que produce el cierre? ¿Una respuesta determinada como en 1), o el estado de conocimiento de quien pregunta (su estado epistémico) como en 2)? Si el cierre se relaciona con la respuesta misma, entonces podríamos afirmar que las preguntas cerradas son aquellas con una respuesta determinada o final, mientras que las preguntas abiertas son aquellas sin respuestas determinadas. Por otra parte, si el cierre se relaciona con lo que quien pregunta ya conoce, entonces las preguntas cerradas serán aquellas cuyas respuestas conoce (o cree que conoce) quien las formula, mientras que las preguntas abiertas serán aquellas cuyas respuestas no son conocidas.[50]

No estamos satisfechos con ninguna de estas descripciones del cierre. El criterio "ontológico", que establece que las preguntas cerradas tienen respuestas determinadas, presupone que todo un reino de preguntas no tiene respuestas, no simplemente porque hayamos fracasado en responderlas, sino porque no son el tipo de preguntas que tienen respuestas definitivas. Podemos responder a ellas de varios modos, pero siempre sabiendo que estamos buscando algo que no existe. Hemos escuchado a docentes alentar a sus estudiantes a participar libremente en discusiones filosóficas con el dudoso fundamento de que, como las preguntas que surgen no tienen respuestas, nadie está capacitado para juzgar una respuesta como mejor que otra. Al margen del tono crudamente relativista de tales certezas, los estudiantes podrían ser excusados por tratar tales discusiones de manera tan frívola. ¿Por qué deberían molestarse en pensar preguntas que se supone, desde el comienzo, no tienen respuestas? No necesitamos insistir en que hay respuestas para todas las preguntas, pero la indagación es conducida –entre otras cosas– por un deseo de encontrar respuestas a todas las preguntas, aun cuando la comunidad de la clase deba construir las respuestas por sí mismas.[51]

El segundo criterio sugerido para distinguir entre preguntas cerradas y

abiertas era que las preguntas cerradas son aquellas cuyas respuestas son conocidas (o se creen conocidas), mientras que las preguntas abiertas son aquellas cuyas respuestas no son conocidas. Sin embargo, este criterio tampoco funciona. Un docente podría preguntar: "¿Cuándo finalizó la Segunda Guerra Mundial?" teniendo en mente de modo firme una respuesta específica. Pero como señalamos más arriba, las "respuestas de los estudiantes" podrían revelar que están pensando de acuerdo con lineamientos diferentes. Podrían preguntar "¿Qué quiere decir con 'finalizar': la última batalla o la firma de un tratado de paz?", y así podría comenzar una genuina indagación siempre que el docente estuviera preparado para abrir la clase en ese sentido. En otras palabras, el docente puede creer que conoce "la respuesta" y aun así preferir tratar la pregunta como abierta antes que como cerrada.

Por otra parte, un docente puede no tener tales creencias o conocimientos en relación con las preguntas, y sin embargo tratar la respuesta de un estudiante de manera muy cerrada, no permitiendo ninguna discusión sobre cualquier respuesta que se ofrezca. Lo que estos puntos sugieren es que la apertura no debe ser caracterizada en términos de creencias o conocimiento.[52]

Una tercera sugerencia, que surge como una combinación de las dos primeras, es la siguiente. No es que las preguntas abiertas no tengan respuestas o que las respuestas no sean conocidas por ninguna de las partes (ni ciertamente por otra cualquiera), sino que las respuestas a las preguntas abiertas son esencialmente polémicas, nos dejan más para pensar y no nos proporcionan completa satisfacción. Hay algo atractivo en esta caracterización, pero sospechamos que su concentración constante sobre la naturaleza de "la respuesta" está fuera de lugar. Los docentes que se ven tan amenazados por las respuestas polémicas que impiden una indagación ulterior nunca formulan preguntas abiertas. Por otra parte, la indagación abierta en la ciencia, por ejemplo, no requiere necesariamente que las respuestas a las preguntas científicas sean esencialmente polémicas. Por cierto, se podría sugerir que este criterio (preguntas cuyas respuestas son esencialmente polémicas) capta de manera delicada la distinción entre ciencia y filosofía en el sentido de que las preguntas filosóficas son aquellas cuyas respuestas son esencialmente polémicas (véase el capítulo cuatro). Con este criterio, si a una pregunta "filosófica" se da una respuesta determinada –o al menos una que es aceptada por los expertos en el área–, se convierte en ciencia.[53]

Nuestro criterio preferido para distinguir entre preguntas abiertas y cerradas tiene un foco diferente (como se sugiere en el ítem 3 de pág. 82). Independientemente del tema en consideración, o de las edades de los participantes, lo que realmente produce el cierre no es ni la pregunta ni la respuesta, y tampoco el estado epistémico de los participantes, sino el medio en el cual las preguntas y respuestas se consideran. Si el medio alienta la formación de preguntas como una actividad importante, por derecho propio, y si alienta a los participantes a aplicar una serie de estrategias y disposiciones para tratar preguntas y supues-

tas respuestas como materia básica de una indagación ulterior, entonces y sólo entonces, podríamos decir que el cuestionamiento está abierto.

La comunidad de indagación de la clase constituye exactamente el tipo de medio que tenemos en mente. La actitud del docente para propiciar la indagación es aquí un componente crucial, no sólo respecto del tipo de preguntas formuladas o respuestas dadas, sino también respecto del estímulo a los estudiantes para que examinen las cuestiones implicadas y formulen las preguntas, de modo que puedan comenzar a asumir una responsabilidad primaria en la indagación misma. Un medio en el cual la mayoría de las preguntas y respuestas provienen del docente o se dirigen a él no es una comunidad de indagación.

En este breve análisis el enfoque ha pasado de las preguntas como entidades lingüísticas individuales al cuestionamiento como un proceso tan sensible a los aspectos contextuales como lo es al lenguaje mismo. Este punto nos recuerda que el éxito o el fracaso de cualquier actividad de enseñanza depende en grado sumo de los componentes que son a menudo pasados por alto como meros aspectos contextuales: en particular la disposición del docente a tener curiosidad y comportarse como un co-indagador, y la inclinación de los estudiantes a escuchar a los otros, tomarlos seriamente, confiar en ellos, etcétera.[54]

En resumen, podemos decir que la creación de comunidades de indagación se sustenta en el establecimiento de medios en los que predomine la pregunta abierta.

Dada la importancia del contexto –específicamente el entorno de la clase– en esta materia, sería de ayuda proporcionar algunos ejemplos de preguntas que por lo común son consideradas como abiertas, en el sentido de que pertenecen más propiamente a contextos en los que se alienta la indagación. En su informe sobre cómo infundir o integrar el pensamiento crítico a lo largo del currículum, Richard Paul le asigna un lugar central a lo que él llama "cuestionamiento socrático", esto es, el cuestionamiento que "prueba la lógica o estructura subyacente de nuestro pensamiento", y nos ayuda a hacer juicios razonables. Paul ofrece una taxonomía de preguntas socráticas de la cual la siguiente es una muestra:

Preguntas de clarificación

¿Qué quieres decir con...?
¿Estás diciendo que...?
¿Cómo estás usando la palabra...?
¿Podrías darme un ejemplo de...?
¿Alguien tiene alguna pregunta para Gabriel?

Preguntas que sondean los supuestos

¿Qué está suponiendo ella?

¿Piensas que este supuesto está justificado?
¿Por qué alguien supondría eso?
¿Hay algún supuesto oculto en esa pregunta?

Preguntas que sondean las razones y la evidencia

¿Podrías darme un ejemplo/contraejemplo para ilustrar tu idea?
¿Cuáles son tus razones para decir esto?
¿Estás de acuerdo con sus razones?
¿Esa evidencia es suficientemente buena?
¿Con qué criterio formulas ese juicio?
¿Piensas que esa fuente es una autoridad apropiada?

Preguntas acerca de puntos de vista o perspectivas

¿Cuál sería otra forma de decir esto?
¿Son posibles otras opiniones sobre este tema?
¿Hay circunstancias en las que tu punto de vista podría ser incorrecto?
¿Qué diferencia/similitud hay entre las preguntas de Cheng y Maria?
Suponiendo que algunas personas no estén de acuerdo contigo, ¿qué piensas que te dirían?
¿Qué pasaría si alguien sugiriera que...?
¿Puedes tratar de ver la cuestión desde el punto de vista de ellos?

Preguntas que sondean las implicaciones y las consecuencias

¿Qué se deduciría de lo que dices?
Si decimos que algo no es ético, ¿qué opinas de eso?
¿Cuáles serían las probables consecuencias de comportarse así?
¿Estás preparado para aceptar esas consecuencias?
¿Piensas que podrías estar sacando conclusiones apresuradas en ese caso?

Preguntas acerca de la pregunta

¿Piensas que es una pregunta apropiada?
¿En qué grado es relevante esa pregunta?
¿Qué supone esa pregunta?
¿Podrías pensar otra pregunta que destacara una dimensión diferente de la cuestión?
¿Cómo nos va a ayudar esa pregunta?
¿Estamos más cerca de la solución del problema o de la respuesta a la pregunta?[55]

Muchos aspectos de las preguntas de la lista merecen ser destacados. El primero es que, en términos de procedimiento, todas van más allá que las preguntas más superficiales como "¿Cuál es tu opinión sobre este tema?" y "¿Tú qué piensas?". Estas dos últimas preguntas, que podrían ciertamente funcionar como preguntas abiertas, tienen cabida en la exteriorización de los puntos de vista de los estudiantes, pero, por sí mismas, no estimulan una indagación ulterior.

El segundo aspecto es que todas estas preguntas son "incompletas" (nótense los puntos suspensivos y las referencias indicativas de lo que se ha dicho antes). Son meras estructuras o esquemas, y solamente pueden ser completados por su referencia al tema subyacente. Naturalmente, es este aspecto el que hace factible su incorporación o integración a todas las disciplinas.

Las preguntas socráticas son buenos ejemplos de las preguntas abiertas que tienen lugar en la indagación. Sin embargo, un docente que intentara usar estas preguntas de un modo mecánico –por ejemplo leyéndolas de una lista–, se desilusionaría. Además, un diálogo que se apoyara muy fuertemente sobre ellas no sería particularmente satisfactorio.

Clarificar este punto implica ver que hay otro tipo de pregunta abierta que también debe considerarse. A diferencia de las preguntas socráticas, tales preguntas no pueden expresarse de forma esquemática porque están muy profundamente arraigadas en contextos específicos. Tienen como fuente la propia comprensión de una disciplina o materia, incluyendo una comprensión de cómo se han respondido unos a otros los expertos en la materia en la historia de la disciplina. Sin embargo, estas preguntas todavía pueden funcionar como abiertas sujetas a las consideraciones relativas al contexto de la clase al que nos hemos referido.

Considérense, por ejemplo, los tipos de preguntas que formulan los docentes de filosofía acerca del significado de conceptos como "verdadero", "bueno" y "bello". Naturalmente, podrían leer estas preguntas de un manual o libro de texto pero tendrían (y frecuentemente tienen) considerables dificultades para seguir las respuestas iniciales de los estudiantes con preguntas de seguimiento apropiadas. Y proporcionarían poco apoyo real a los estudiantes que intentaran formular esas preguntas por sí mismos. Es sobre la importancia de esas preguntas de seguimiento –que son de naturaleza abierta y sustantiva (en particular, no son totalmente procedimentales)– que queremos llamar la atención aquí (compárese Dantonio, 1990, pág. 15).

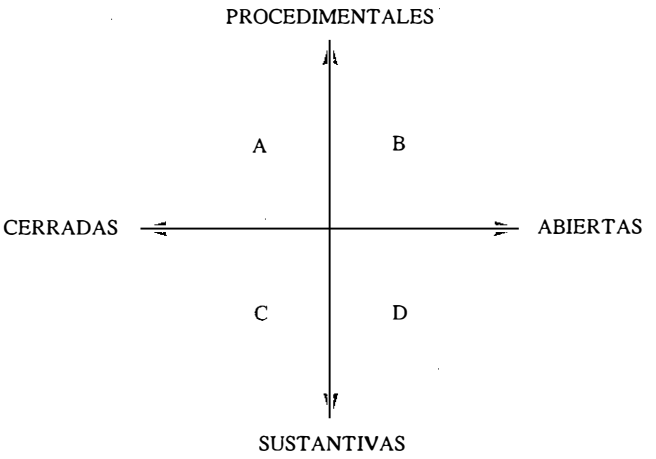


Figura 1: cuatro tipos de preguntas

Preguntas procedimentales y sustantivas

Se puede ver entonces que hay más de una distinción entre preguntas para tomar en consideración. Por una parte está la distinción entre preguntas abiertas y cerradas (que se relaciona con la distinción entre PCs, PRs y PIs). Por la otra, está la distinción entre lo que llamamos preguntas procedimentales y sustantivas.[56] En realidad, estas distinciones están en los extremos de un continuo como se representa en la figura 1.

Este diagrama no debería interpretarse estrictamente: no suponemos que a cada punto se le pueda asignar un tipo de pregunta, ni insistimos en que las distinciones implicadas son diferencias de clase antes que de grado. Sin embargo, es importante notar que hay preguntas correspondientes a los cuatro sectores:

A. *Procedimentales cerradas*
Ejemplos:
- ¿Tenemos que estudiar esta parte para los exámenes?
- ¿Estás escuchando la discusión, Sam?

B. *Procedimentales abiertas*
Ejemplo:
- Las preguntas socráticas de la lista anterior

C. *Sustantivas cerradas*
Ejemplos:
- ¿Cuál es el producto de 7 x 13?

- ¿Cuántos kilómetros hay de Melbourne a Perth?
- ¿Cuál es el peso atómico del oro?
- ¿Cuál era el "imperativo categórico" de Kant?[57]

D. *Sustantivas abiertas*
Ejemplos (nótense las preguntas de seguimiento en cada caso):

- ¿Cómo estás usando la palabra "verdadero"? [Posible respuesta: "Verdadero" significa el modo como las cosas son realmente.] "¿Entonces estás suponiendo que la verdad de lo que se dice es independiente de aquellos que la dicen?"
- ¿En qué medida depende el pensamiento del diálogo? [Posible respuesta: "En realidad, el pensamiento es justamente hablarte a ti mismo."] "¿Pero qué pasa con el pensamiento que usa imágenes y no palabras?"
- ¿Por qué Lisa dijo ligeramente "Yo también soy un perro"? (*LN*, pág. 2.) [Posible respuesta: "Ella está expresando un forma de empatía".] "De acuerdo, pero ¿qué es la empatía y cuál es la diferencia entre empatía y simpatía?"[58]

Vale la pena notar que si bien parte de la habilidad implicada en la formulación de preguntas abiertas se relaciona con su formulación efectiva, es igual de importante la cuestión de la ubicación temporal: saber cómo, cuándo y dónde intervenir con tales preguntas en una discusión o actividad en la clase. (Esta es otra razón por la cual es difícil proporcionar una lista de ejemplos de preguntas sustantivas abiertas.) Además, en la medida en que las preguntas adquieren un mayor componente sustantivo –y un componente procedimental proporcionalmente menor–, quienes preguntan requieren una comprensión más profunda de la disciplina o tema de la cual sus preguntas –y las conversaciones a las que están incorporadas– son una parte. También deben permanecer vigilantes para que el cuestionamiento no pierda su apertura y degenere en una serie de PRs y PCs.

Se puede argumentar que hay en la clase un lugar para las preguntas que pertenecen a cada una de las cuatro categorías (las cuales son en realidad extremos de un continuo: por ser sensibles al contexto, la mayoría de las preguntas corresponderán a algún punto intermedio). Sin embargo, una comprensión de las diferencias implicadas y, más particularmente, de la naturaleza e importancia de las preguntas abiertas, procedimentales y sustantivas, es esencial para el desarrollo y la promoción de la indagación en la clase. Una comunidad de indagación de la clase se caracteriza, en su mayor parte, por preguntas abiertas procedimentales y sustantivas, que son construidas y formuladas por unos estudiantes a otros. Este último punto es crucial: en la comunidad de indagación, la parte de Sócrates es tomada tanto por los estudiantes como por el docente.

Como ya lo hemos señalado, las preguntas abiertas procedimentales pueden, con la práctica, encontrar cabida en todos los contextos disciplinarios. Esto es verdad, también, para las preguntas sustantivas abiertas. El desarrollo de

la profundidad de comprensión que hace tal cuestionamiento posible es un objetivo educacional crucial, no sólo para el docente sino también –a través del ejemplo y la práctica de éste– para los estudiantes. Además, tal comprensión no es algo que los educadores puedan sencillamente dar por sentada. Ser educado en las disciplinas significa, quizá por sobre todas las cosas, conocer cómo y cuándo formular preguntas.[59]

NOTAS

1. Los temas del lenguaje y el diálogo en relación con la filosofía, el pensamiento, la comunidad, el sentido, la personalidad y todo otro aspecto que se relacione con la condición humana son una característica central en los escritos de John Dewey, C. S. Peirce, G. H. Mead, Lev Vygotsky, Martin Buber, Ludwig Wittgenstein, Jürgen Habermas, Paulo Freire y otros. Cada uno de estos autores ha contribuido, directa o indirectamente, a lo que vamos a decir aquí.

2. Sin embargo, como explicaremos en el capítulo seis, la reciprocidad va más allá de la empatía.

3. El filósofo Descartes, con su famosa sentencia "*Cogito ergo sum*" ("Pienso, luego existo") no habría estado de acuerdo con la dirección en que nos encaminamos en este capítulo. Pero los sentimientos anticartesianos sobresalen en las teorías de la mente de la filosofía y la psicología contemporáneas, incluyendo la filosofía feminista.

4. Citado en Sharp, 1993b, pág. 53.

5. Nowell (1992) explora la conexión entre pensamiento reflexivo y diálogo, por un lado, y el desarrollo de la personalidad, por el otro, citando la obra de Paulo Freire, Caroll Gilligan y Jane Roland Martin, cada uno de los cuales, a su manera, sostiene la tesis general de que "el proceso de definición de nosotros mismos se lleva a cabo a través de diálogos/conversaciones en los que nos embarcamos" (pág. 24).

6. En ningún sentido pretendemos denigrar o subvalorar la importancia de la escritura como una habilidad básica. Nuestro interés es elevar el status de (ciertas formas de) la conversación hasta igualar, por lo menos, el de la escritura en el currículum. Esta elevación no carece de precedentes: Sócrates, en el diálogo platónico *Fedro*, exalta las virtudes del "viviente discurso" –específicamente el diálogo, según nuestro uso del término– "del que el discurso escrito puede ser considerado justificadamente un tipo de imagen". La escritura sirve, en el mejor de los casos, para recordarnos lo que ya sabemos. El discurso verbal va unido al conocimiento y al "pensamiento puro", y es la única forma de "inscribir en el alma la justicia, la belleza y la bondad" (Platón, *The Collected Dialogues*, págs. 521-3). Para un comentario sobre la objeción obvia de que los diálogos de Platón llegan a nosotros en forma escrita, véase Nussbaum, 1993.

7. Hanna Arendt, al insistir en que "el debate es la esencia misma de la política", enfatiza la importancia del "debate libre y abierto entre iguales" (Bernstein 1983, pág. 209). Walzer (1989-1990, págs. 185, 194), cita una condición similar en su análisis sobre una conversación "idealizada". Por otra parte, Walzer, recurriendo a temas de John Rawls y Jürgen Habermas, propone un esquema de conversación en el que los hablantes se "liberan de sus intereses y valores particulares" (pág. 186). Nuestra condición 4, con-

cerniente a la reciprocidad de intereses que guía el diálogo, nos aleja de las conversaciones idealizadas de Walzer.

8. Tal vez las condiciones 3 y 4 no se cumplen en todas las formas de indagación. Pero cabría sostener que sí lo hacen cuando la indagación es emprendida en comunidad.

9. La satisfacción de este deseo no tiene por qué resultar en un acuerdo sobre todos los aspectos. Aquí, una vez más, nos apartamos de las conversaciones idealizadas discutidas por Walzer. Lo interesante es que también él, en última instancia, abandona estas formas ideales (excepto la condición de igualdad), en favor de la "conversación real" que es "siempre no concluyente [...], inestable y cambiante" (1989-1990, págs. 194-195).

10. La separación de un debate con respecto a lo que sus participantes realmente creen o valoran es una preocupación para quienes promueven el debate formal como un medio para enseñar a pensar. Es probable que los aspectos retóricos y de "marcación de tantos" del debate sean también factores inhibitorios.

11. La enseñanza de la lógica en las escuelas puede ser defendida con varios argumentos (así como puede deplorarse su virtual ausencia en la mayoría de los currículos), incluyendo la necesidad de enseñar a los niños cómo formular y aplicar criterios mediante los cuales podrían evaluar y corregir su propio pensamiento. El diálogo permite a los niños abordar la lógica como una actividad cooperativa, reflexiva.

12. Siegel rastrea el concepto de respeto por las personas hasta Kant, filósofo del siglo XVIII (1988, pág. 56).

13. Los docentes y los padres con frecuencia dicen que tienen interés en lo mejor para sus niños. Esta noción de interés está a menudo en conflicto con la que usamos en el texto. Apreciamos el punto de vista destacado por Macmillan y Garrison según el cual los aspectos de la motivación de los estudiantes son intelectuales y epistemológicos tanto como psicológicos (págs. 209-211). Para los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje, establecer las relaciones entre los estudiantes y sus materias escolares podría ser más importante que explorar lo que está pasando adentro de sus cabezas.

14. Reed también señala que el interés es un punto de partida necesario pero no suficiente para el diálogo en la comunidad de indagación. La interpretación que hace Reed de la filosofía de John Dewey, combinada con su experiencia e idoneidad en el trabajo y la conversación con los niños, son evidentes en sus publicaciones. (1983; 1992a pág. 36; 1992b, pág. 153, y también 1992c, d.)

15. Este punto es importante por el modo como hablamos acerca de la conducta de la comunidad de indagación. Algunos autores (por ejemplo MacColl, 1992) advierten sobre el peligro de descuidar los aspectos mundanos y humanísticos de la conversación, pero nosotros argumentaríamos que el concepto mismo de diálogo, adecuadamente caracterizado, es suficiente para el caso –y, además, es todavía útil para distinguir entre diálogo y conversación.

16. En una comunidad de indagación, los juicios en cuanto a la calidad de los saltos podrían ser construidos tanto por los estudiantes como por el docente.

17. Esta dimensión está reflejada en el creciente número de actividades de investigación que se centran alrededor del análisis contextual de los diálogos de los niños en Filosofía para Niños. Véase el capítulo cinco (sección sobre Evaluación y Estimación).

18. Peirce: "Ninguna mente puede dar un paso sin la ayuda de otras mentes" (citado en Sharp, 1993b, pág. 53).

19. Algunas formas de conversación pueden estar literalmente "despojadas de pensamiento", muy similares a la conversación hueca del loro consigo mismo.

20. Esta idea es examinada por los personajes en *H/N*, cap. 6.

21. Véanse Ryle, 1979; Lipman, 1991.

22. Habitualmente, los textos que constituyen la base de la investigación de los estudiantes no tienen estructura dialógica, haciendo de este modo su tarea mucho más ardua. Por otra parte, filósofos como Platón, Hume y Wittgenstein escriben de tal forma que virtualmente empujan al lector a entablar un diálogo con ellos. Podríamos decir lo mismo de los relatos en Filosofía para Niños: véase capítulo cuatro.

23. Véanse Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980, págs. 22-25; Morehouse, 1993, pág. 8.

24. Paul (1987, pág. 128) cita ejemplos de preguntas de problemas monológicos como: "¿En cuántos días de la semana la tercera letra del nombre del día sigue inmediatamente en el abecedario a la primera letra del nombre del día?". Más adelante, en este mismo capítulo, clasificamos tales preguntas, amadas por los docentes y animadores de concursos de preguntas y respuestas, como PRs ("preguntas retóricas").

25. Estas dos ideas se desarrollan con más detalle en el próximo capítulo. Nuestras observaciones acerca de la importancia del pensamiento dialógico o multilógico no intentan respaldar ninguna versión de relativismo crudo cuando se trata de indagar sobre cuestiones éticas y morales. Véase capítulo seis.

26. Para nuestros propósitos, puede considerarse que la ciencia incluye a la matemática, aunque entre los investigadores la idea de que los niños tienen sus propias concepciones científicas ("la ciencia de los niños") no está tan desarrollada en matemáticas.

27. Esta sección no pretende reflejar una adhesión franca a todas las formas de constructivismo. Recordamos a los lectores nuestras reservas respecto de las teorías de Piaget, expresadas en el capítulo uno.

28. White (1991, pág. 3). Véanse también Young, 1992, pág. 23; Masters y Mislevy, 1993. La caracterización de White es materia de discusión, en particular respecto de su uso del término "conocimiento", el cual en términos filosóficos no es equivalente a "creencia" u "opinión". Una clarificación de este punto puede encontrarse en el mismo volumen (Treagust, 1991, pág. 63). Nosotros preferiríamos decir que los niños aplican sus propias creencias e interpretaciones a su aprendizaje.

29. Hemos tomado la mayoría de los ítemes de esta lista de Northfield y Symington (1991).

30. La centralidad del diálogo en las teorías constructivistas subsiste también en otros aspectos. Entre éstos se cuentan: el papel del diálogo entre profesores de ciencia que deberían considerarse como formadores de sus propias comunidades de indagación entre pares, y el papel de las metodologías de investigación centradas en el diálogo, como entrevistas con estudiantes, análisis de vídeos de prácticas de clase, etcétera. Véase Treagust, 1991.

31. Una vez más está implicado aquí el concepto ambiguo de interés: textos banales pueden ser más interesantes para algunos estudiantes, al mismo tiempo que puede decirse que el estudio de la literatura clásica es una cuestión del máximo interés para ellos. Nuestro propósito es cerrar la brecha entre estas dos concepciones de interés.

32. Gardner (1991, pág. 211). En la descripción del enfoque "global" de la lengua y la literatura, Gardner describe a los docentes como "individuos letrados competentes"

que encarnan los valores de la indagación literaria en sus propias vidas y con quienes los estudiantes pueden relacionarse como aprendices. Decimos más acerca de la conexión entre literatura y filosofía en el capítulo cuatro, y sobre el papel del docente en la comunidad de indagación en el capítulo cinco. Los personajes de *Suki* en el programa de Filosofía para Niños se enfrentan al desafío semántico de la literatura ("¡Haz que quiera decir algo!"): este desafío continuo al significado cierto impulsa a los estudiantes –en la ficción y en la realidad– a expresarse en prosa y en poesía.

33. Además de la distinción monológico/multilógico que mencionamos antes, Richard Paul (1990a) distingue entre un "sentido débil" y un "sentido fuerte" del pensamiento crítico. Los pensadores críticos en sentido débil son pensadores hábiles, incluso racionales, pero no lo que llamaríamos razonables pues no desean apartarse un solo paso de su propia perspectiva o estructura personal. El pensamiento crítico en sentido fuerte se caracteriza por el tipo de descentramiento al que nos referimos aquí. Los pensadores críticos en sentido débil no se embarcan en el diálogo. Walzer cita con aprobación a Hans-Georg Gadamer, quien habla de los interlocutores en la conversación que necesitan "estimar la validez de lo que es ajeno y contrario a sí mismos". Gadamer, presumiblemente, es partidario del pensamiento crítico en sentido fuerte (1989-1990, pág. 191).

34. El filósofo Richard Rorty ha estimulado una discusión considerable sobre cuestiones relacionadas con las condiciones requeridas para la indagación colaboradora, y la conexión entre indagación y conversación. Para una revisión crítica y buenas referencias de los puntos de vista de Rorty, véase Hostetler, 1992.

35. El personaje de Brian en *P/N* es un buen ejemplo de un niño que desempeña un papel importante en el surgimiento de la comunidad de indagación, a pesar de su decisión consciente de no hablar a otras personas ("Nunca dejé de hablar con los animales", pág. 61). La transformación de las aulas en comunidades maduras de indagación es analizada en el capítulo cinco.

36. Irónicamente, lo mismo puede decirse del estudiante que es constantemente disociado.

37. Aquí es importante notar la definición de Maurice Merleau-Ponty de la filosofía en términos de cuestionamiento del mundo y de reconversión recíproca de silencio y discurso (1973, pág. 46). Nosotros extenderíamos esta definición para abarcar la indagación en general. Véase también Sharp, 1995d.

38. Compárese con Macmillan y Garrison (1988). Los niños algunas veces formulan preguntas para llamar la atención, y no tanto porque sientan curiosidad o estén perplejos. Sus motivos pueden ser genuinos aun cuando sus preguntas no se estimen del mismo modo.

39. Compárese con Young (1992, pág. 100; Macmillan y Garrison, 1988, pág. 133). La indagación podría servir para revelar o descubrir la estructura lógica de la pregunta misma, incluyendo los supuestos planteados por la persona que la formula.

40. Aquí estamos ampliando la terminología usada por Perrot (1988). Macmillan y Garrison (1988) ofrecen una caracterización similar en términos de preguntas pedagógicas y de diagnóstico.

41. El pensamiento implicado en la formulación y respuesta de las PRs es casi inevitablemente de carácter monológico. La crítica de Siegal (1991) sugiere que la investi-

gación de estilo piagetiano sobre la competencia conceptual de los niños sufre de confianza excesiva en las PRs.

42. No condenamos con severidad excesiva la práctica de formular PRs a los fines de la evaluación. En realidad, las PRs son parte de una habitual estrategia de enseñanza conocida como "IRE" (Iniciación, Respuesta, Evaluación), Perrot (1988), o "PRR" (Pregunta, Respuesta, Reacción), Young (1992). Pero evaluación –especialmente una tan simplista evaluación– no es lo mismo que buena enseñanza. Nótese que la estrategia IRE no requiere formalmente la existencia de respuestas a las que el docente tenga previo acceso. La maestra que reúne nuevas respuestas para la pregunta "¿Qué es un amigo?"y evalúa cada respuesta como "buena" o "interesante" antes de pasar al niño siguiente, no promueve todavía la indagación. Sus preguntas, que podrían parecer PIs, son mejor entendidas como PCs. Está menos interesada en la naturaleza de la amistad que en compilar una lista de las opiniones de los niños. Véase también Young, 1992, capítulos 6 y 7.

43. Young (1992, pág. 101), informa que mientras los docentes podrían formular diez mil preguntas por año, los niños hacen un promedio de diez.

44. Véanse referencias, por ejemplo, en Sullivan y Clarke, 1991 pág. 8; Perrot, 1988, pág. 118, y Dantonio, 1990, pág. 13.

45. Young (1992, pág. 91), se refiere a las preguntas "funcionalmente cerradas" como "¿Cuáles fueron las causas de la Guerra Civil?", dado el contexto, el docente y el estudiante saben que significa "¿Cuáles son las cinco causas de la Guerra Civil...? en tu libro de texto... que yo te di en tus apuntes la semana pasada... etcétera".

46. En su lista de los diez "métodos, estratagemas y trucos" que utilizan los buenos docentes, Gilbert Ryle propone lo que sigue en apoyo, parecería, de las PRs:

> 4) Ellos nos fastidian, como Sócrates, con preguntas, y más tarde con otras preguntas sobre nuestras respuestas, y somos nosotros los que respondemos...
>
> 9) Ellos dividen los problemas complejos en componentes más simples y nos dejan resolver esos nada alarmantes problemas integrantes, y luego reunir sus soluciones (1979, pág. 20).

47. Este parece ser el argumento de Macmillan y Garrison (1988). Estos autores no reconocen la existencia, o valor, de las PIs; su definición de la enseñanza se asocia al maestro que proporciona respuestas a las preguntas de los alumnos, o que los interroga para ayudarlos a dar sentido a la información que ya tienen –donde "dar sentido" significa algo parecido a "que lo vea como yo lo veo"– o a focalizarse en las preguntas que epistemológicamente "deberían" formular. Las preguntas cuyas respuestas generalmente se desconocen son todavía consideradas como primordialmente relacionadas con la búsqueda de información, antes que como candidatas para la indagación. Ellos observan:

> Aunque es posible que existan buenas razones pedagógicas para formular preguntas cuyas respuestas el docente no conoce, o simula no conocer, en circunstancias normales de la clase, casi siempre se considera que las preguntas del docente tienen otras finalidades que la búsqueda de información (pág. 167).
>
> Las preguntas pedagógicas pueden ser vistas como ordenadoras de información

antes que como buscadoras de información, en tanto su tarea es poner orden en la información que el docente supone que el/los estudiantes tienen a mano o presente (pág. 170).

Los autores continúan sugiriendo que las preguntas pedagógicas (retóricas) son aquellas que los estudiantes "deberían formular" por sí mismos. Esta sugerencia parece más razonable, pero se puede aplicar también a las preguntas que llamamos Pls.

48. Para referencias sobre la investigación de la transferencia en dominios matemáticos y científicos, véase Halpern, 1992. La importante cuestión de la transferencia como un indicador de la comprensión cognitiva es analizada con más detalle en los capítulos tres y cuatro.

49. De acuerdo con un reciente estudio acerca de la comprensión de los estudiantes en ciencia, un diálogo tal bien podría haber revelado una falta de toda comprensión real del proceso de condensación; véase Adams y col., 1991, pág. 87.

50. Puede considerarse que la condición 2 incluye el grado de conocimiento de los expertos destacados en la disciplina en cuestión (ciencia, historia, etcétera). En esta formulación, las preguntas cerradas serán aquellas cuyas respuestas son conocidas por los expertos, mientras que las preguntas abiertas son aquellas cuyas respuestas no se conocen.

51. Encontramos apoyo para este punto de vista en Hare (1976, págs. 388-391).

52. Nuestra explicación difiere de la propuesta por Young (1992) en el rechazo del segundo criterio (epistémico). Nótese que nada se gana aquí si optamos por la formulación alternativa: que las preguntas cerradas son aquellas cuyas respuestas son conocidas por al menos algunos de los expertos destacados en el campo o disciplina en cuestión. Intuitivamente, tales preguntas aún pueden ser tratadas como abiertas. A la inversa, los docentes tienen la facultad de inhibir la indagación y la discusión aun cuando nadie declare conocer la respuesta.

53. Recientemente un niño de segundo grado expuso el punto de vista de que "la filosofía es... preguntas que no han sido respondidas". Philosophy for Children Association of NSW (1993, pág. 3). Deberíamos agregar que no hay procedimientos recíprocamente convenidos por una decisión para responder preguntas filosóficas.

54. Los niños también muestran sensibilidad al contexto cuando reconocen quiénes, entre los padres, docentes y otras figuras de autoridad, podrían ser receptivos a ciertos tipos de preguntas.

55. Adaptado de Paul, 1990a, cap. 19; Paul y col., 1989a,b; 1990b,c. Véanse también Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980, cap. 7.

56. La interrogación socrática era empleada por el protagonista de Platón para convencer a quienes eran interrogados de que una comprensión de un asunto determinado estaba efectivamente a su alcance. Con nuestra distinción entre preguntas abiertas procedimentales y abiertas sustantivas, debe modificarse el uso de la etiqueta "socrática" para las preguntas procedimentales. Sócrates formuló una gran cantidad de preguntas sustantivas abiertas (Pls), particularmente en los diálogos platónicos de juventud. A la inversa, también hizo preguntas cerradas (PRs) en situaciones en las que estaba decidido a conducir a su audiencia hacia una respuesta específica. En el *Menón*, por ejemplo, Sócrates insta al joven esclavo a "responder siempre lo que piensas, aun cuando se está jugando un clásico juego de PRs de geometría (Platón, *The Collected Dialogues*, págs.

365-370). Compárese con Walzer (1989-1990, pág. 182), y Macmillan y Garrison (1988, pág. 157). Young emplea el término "socratizar" de una manera menos que halagadora (1992, pág. 100).

57. Retomando nuestras anteriores observaciones, en ciertos contextos estas preguntas podrían ser formuladas como abiertas.

58. Además de sus preguntas socráticas, Paul proporciona una lista de ejemplos de "preguntas multilógicas" que marcan los comienzos, al menos, de lo que llamamos cuestionamiento sustantivo abierto. Entre las preguntas de la lista se cuentan: "¿Cuánto me parezco a los otros y me diferencio de ellos?", "¿Qué es un amigo?", "¿Cómo debería vivir mi vida?", "¿Siempre debo obtener lo que quiero?", etcétera (Paul, 1987, pág. 129). Estamos de acuerdo con Paul en que aun cuando "el modo como los niños responden a estas preguntas tiene una profunda influencia en la manera como más tarde definirán y abordarán los asuntos centrales que enfrenten como adultos, los niños difícilmente tengan en la escuela una verdadera oportunidad de reflexionar sobre estas preguntas en ámbitos dialógicos recíprocamente sustentadores" (1987, pág. 129 y 1990a, pág. 206). Es interesante notar que las preguntas de la lista de Paul son, en términos generales, filosóficas.

59. Un periódico consagrado a este tema es *Questioning Exchange: A Multidisciplinary Review* (1987), que comienza en el vol. 1.1.

CAPÍTULO TRES

La construcción del sentido

Siempre vivimos en el tiempo en que vivimos y no en algún otro, y solamente si extraemos todo el sentido de cada experiencia presente en cada momento presente estaremos preparados para hacer lo mismo en el futuro. Esta es la única preparación que, a largo plazo, significa algo.

JOHN DEWEY

Simplemente, ¡relaciona!
E. M. FORSTER

No seremos los primeros en observar que existe una ruptura entre las preocupaciones intuitivas (pre-teóricas) de los niños pequeños y las preocupaciones de los adultos que están a cargo de su desarrollo.[1] Uno de los costos de nuestra creciente sofisticación tecnológica es que esta distancia se incrementa de manera permanente –o, en otras palabras, cada generación de niños enfrenta la exigencia de tener que aprender más que cualquier generación anterior–. He aquí, en consecuencia, un desafío para la escuela, que se suma a la tarea de conjugar (de alguna manera) estos grupos de preocupaciones disímiles y, más particularmente, de "transformar" al niño de modo tal que las preocupaciones sociales más amplias encuentren un lugar entre las suyas propias. Se trata, también, de un desafío para el niño quien deberá sufrir el proceso, quiéralo o no.

Nos vemos tentados, dadas nuestras propias preocupaciones en este libro, a preguntarnos no sólo acerca de la efectividad de este proceso de transformación, sino también acerca de su conveniencia. Después de todo, ¿por qué debería el niño ser el objeto de la transformación y no su sujeto? En otras palabras, ¿por qué no deberíamos tener en cuenta al niño como un transformador?[2] Nos urge formular esta pregunta bajo la forma de otra observación que es ya un lugar común pero que, no obstante, abordamos con seriedad: la curiosidad intuitiva, el interés y la fascinación de los niños frente a casi todo lo que existe bajo

el sol (incluyéndolo) se reducen a lo largo del tiempo hasta que, llegados a la pubertad (trece años de edad o antes, según la perspectiva que se adopte), lo que una vez fue una serie de aventuras, descubrimientos y exploraciones se ha convertido en un deber denominado "tareas escolares" –deber necesario para el futuro de cada uno, pero, no obstante, una tarea igualmente dura y penosa.[3]

En un sentido semejante, Arthur Costa ha escrito que existe una mayor afinidad –en términos de disposiciones tales como la curiosidad y el gusto por la indagación– entre la actividad lúdica de los niños pequeños por un lado y los científicos, historiadores, escritores, filósofos, artistas y demás en el curso de su labor profesional por otro, que entre cualesquiera de estos grupos y los estudiantes en edad escolar.[4] Teniendo en cuenta además que la mayoría de los estudiantes no continúan sus carreras para convertirse en intelectuales o llevar una vida académica en un área específica del aprendizaje, podemos postular que lo que se pierde a lo largo del recorrido escolar es muy probable que no se recupere.

No es nuestra intención emprender un estudio de todos los factores involucrados en este proceso de desencantamiento gradual –entre los cuales la educación escolar formal es sólo uno–. Sin dudas, las presiones que representan simplemente el hecho de crecer y encontrar un lugar en una sociedad como la nuestra tienen su cuota de responsabilidad. Pero sí queremos explorar un factor importante relacionado con la escuela, cuya pista hemos dado cuando señalamos que las preocupaciones de los niños y las de la sociedad (o, al menos, de sus miembros adultos) difieren. En esta idea se halla implícito un supuesto crucial: los niños tienen preocupaciones –que se suman a sus pensamientos, ideas, actitudes, sentimientos y una perspectiva (si bien, acaso ingenua) acerca de cuál es el estado de cosas en el mundo–. Más aún, tomando la observación de Costa, estas preocupaciones forman un continuo con las exhibidas por adultos que son indagadores profesionales en una u otra área. Nosotros creemos que el fracaso en comprender y/o incorporar tanto las preocupaciones como esta continuidad esencial reside en la forma como es considerada la escolarización como el proceso de educación genuina.

Con nuestra insistencia en el término "preocupaciones", estamos intentando aprehender la idea de que los niños pequeños tienen alguna forma de comprensión del mundo y de su propio lugar en él; y que, más aún, su misma curiosidad y el sentido del asombrarse y hacerse preguntas están guiados por una profunda necesidad y un profundo deseo de comprender más, y mejor: en síntesis, de dar sentido a sus vidas. Esta es la razón por la cual, después de todo, sus preocupaciones (intereses) son de tanta importancia para ellos. En la medida en que su curiosidad, su asombro, su profunda necesidad de comprender decrecen mientras el niño avanza en su paso por la escuela, parece claro que cada vez se siente menos capaz de reconciliar sus propias preocupaciones con las de otros individuos –y, en particular, con aquellos que representan las preocupaciones más amplias de la sociedad dentro de la cual está dando sus primeros pasos de

"iniciación"–. Del mismo modo, cada vez se siente menos capaz de dar sentido al mundo y a la complejidad de su propia experiencia.

Se dice que la verdad es la primera víctima de la guerra. Nosotros podríamos agregar que, asimismo, el sentido es la primera y más importante víctima de la escolarización. Nuestra mayor preocupación en este capítulo consiste en explorar las implicaciones de esta pérdida del sentido que la escolaridad representa para muchos estudiantes, y demostrar cómo la idea central de transformar las clases en comunidades de indagación dialógicas puede proveernos de una vía de avance para evitar semejante pérdida.

La caracterización que sigue hará las veces de marco conceptual para nuestras ideas: la educación consiste en ayudar a los niños a trascender la seguridad ilusoria de sus propias experiencias, al mismo tiempo que se mantiene el respeto por el valor de esas experiencias.

La noción de progresión calificada implícita en esta afirmación está íntimamente relacionada con nuestras preocupaciones en este libro. Tanto el pensar, como la indagación y la filosofía están implicados en la construcción del sentido. Y la construcción del sentido (esto es, el dar sentido y comprender el sentido de las cosas que son importantes y nos preocupan) es el más alto objetivo de la educación. Trascender los límites de nuestra propia experiencia por medio de la construcción de relaciones que expandan estos límites es la clave de la construcción del sentido.

Por un lado –en lo dicho hasta ahora–, está implícita la idea de una dualidad entre las experiencias privadas de cada uno, pensamientos y sentimientos, y, por el otro, una perspectiva más pública, menos parcial desde la cual las cuestiones pueden ser juzgadas (más) objetivamente.[5] Hallar un sendero a través de la dualidad de lo privado y lo público es un desafío para toda persona que se tome tiempo para reflexionar sobre la pregunta fundamental de su propio lugar en el mundo.

En el capítulo uno defendimos la idea del status básico de las habilidades de pensamiento, y enfatizamos la interdependencia del "pensar" y otras habilidades básicas, tales como leer y escribir. Algo semejante puede ser dicho respecto del concepto de sentido. Nuestro interés por abordar ahora el problema del sentido surge de la necesidad del niño de comprender su experiencia, tanto dentro del contexto de la escolarización, como más allá de él. Constituye una caricatura peligrosa oponer la construcción del sentido al dominio de las "habilidades básicas", como si se tratara de una especie de indulgencia promovida por la *New Age*. Dicho dominio depende de la capacidad de comprender las conexiones y las relaciones que constituyen el sentido.

La dicotomía entre lo privado y lo público (representada en términos del mundo subjetivo del niño *versus* el mundo más amplio del que forma parte) contiene tanto aspectos positivos como negativos. Percibir al niño como una criatura espontánea cuyas ideas son valiosas e inviolables implica percibir el mundo externo del adulto como subversivo; como un intento de manipulación, o hasta

de adoctrinamiento del niño, quien debe ser "iniciado" en el marco social. Por otro lado, percibir el mundo externo como "objetivo" o "imparcial", con su acumulación de verdades y conocimiento, implica una percepción del niño como un ser ególatra, testarudo y centrado en sí mismo, que necesita "crecer". Tales caricaturas lingüísticas nos recuerdan el poder que tienen las palabras para distorsionar y dicotomizar nuestro pensamiento. La verdad es que los niños son pensadores espontáneos para los cuales las ideas son valiosas, pero, al igual que nosotros, también están inclinados a ser ególatras y centrados en sí mismos. De este modo, también el conocimiento y la verdad revisten valor e importancia, aun cuando con frecuencia son considerados por los estudiantes como impuestos sobre ellos –ajenos y en conflicto con sus perspectivas personales.

Recomendamos a los lectores aceptar ambos extremos de estas dicotomías en tanto intentamos alcanzar con nuestro trabajo un equilibrio entre las fuerzas que se oponen. No negamos la dimensión de conflicto que emerge a medida que el niño crece. En realidad, es esta sensación de conflicto o tensión lo que hace que la educación sea posible. Para alcanzar una comprensión más completa de lo que decimos aquí, adoptemos la idea de que la educación consiste en ayudar a los niños a superar la seguridad ilusoria de sus propias experiencias, respetando, al mismo tiempo, su valor.[6] Nos gustaría explorar ahora los elementos centrales de esta idea.

EL VALOR DE LA EXPERIENCIA[7]

Constituye una tentación afirmar desde el comienzo que las experiencias, al igual que los pensamientos y los sentimientos, son, por definición, privadas y personales para sus poseedores. Yo no puedo tener sus experiencias, y ustedes no pueden tener las mías. Es verdad que se habla de experiencias compartidas, o de tener con exactitud el mismo pensamiento que otro, pero parecería que estas expresiones no pueden ser literalmente correctas porque la unión de los actos mentales a sus dueños no es un rasgo accidental sino necesario y constituyente de su identidad misma. La descripción o el contenido de sus pensamientos e ideas podrían corresponder a la descripción o el contenido de los míos (ambos podríamos estar pensando en la misma cosa al mismo tiempo y de la misma manera) pero, aun así, el caso es que mis pensamientos son míos, y sus pensamientos son suyos. Hasta podríamos decir que la propiedad de los datos mentales de cada uno es parte integrante de quién es cada persona.

Este análisis parece suficientemente plausible, pero nos conduce a preguntarnos si existe algo que pueda ser conocido con certeza más allá de los límites de nuestra propia mente. El problema radica en que si comenzamos por suponer que las experiencias son esencialmente subjetivas (en el sentido de ser enteramente privadas), terminaremos conociendo sólo el contenido de esas experiencias. Uno podría decir justificadamente: "Ese ruido fuerte que creo

escuchar suena como una banda desafinada", pero no podría afirmar del mismo modo que ese ruido tiene una existencia fuera de la propia mente, o que en realidad hay una banda desafinando. Seguir esta línea de pensamiento nos llevaría más allá de los límites del sentido común ordinario, hacia una forma extrema del escepticismo, o a una posición filosófica conocida como "solipsismo", de acuerdo con la cual las únicas cosas que es posible conocer, o que existen, son los contenidos de la propia mente. Más allá de la simple implausibilidad de tal posición, ésta es contraria al espíritu de la comunidad de indagación, cuyo elemento central es, precisamente, la comunicación interpersonal.

No sostenemos el solipsismo como una base para el pensar sobre el sentido, el diálogo y la educación. Por el contrario, deseamos afirmar que el solipsismo es falso. Daremos por sentado no sólo que el conocimiento de las cosas más allá de nuestras mentes es posible, sino también, de acuerdo con el sentido común habitual –por no mencionar la mayoría de las tradiciones filosóficas y psicológicas–, que realmente tenemos conocimiento de tales cosas, incluido el conocimiento de otras personas. Pero también reiteramos nuestra afirmación original de que las experiencias, pensamientos e ideas de un individuo están intrínsecamente unidas a él. Más aún, lo que hace valiosos los pensamientos, experiencias e ideas de una persona es, precisamente, su conexión intrínseca con ellos.

El problema del status o valor de los propios pensamientos es de gran interés para los niños. En *Philosophical Inquiry* (el manual para el docente que acompaña a *Harry Stottlemeier's Discovery*), una discusión sobre la mente comienza con la idea de que "el pensar y los pensamientos son importantes y valiosos en sí mismos y por sí mismos" (*H/M*, pág. 44). Y en las páginas correspondientes de *Harry*, los personajes discuten sobre el tema de la realidad de la mente:*

> —Pero los pensamientos no son realmente reales –comentó Jill–. Quiero decir, que no son reales como las cosas en tu habitación. Mi pensamiento de Sandy no es el Sandy real. El Sandy real es todo peludo. Pero mi pensamiento de Sandy no es para nada peludo.
>
> —Sí, pero es un pensamiento real –contestó Ankuna (*H/N*, pág. 10).

Ankuna sostiene que los pensamientos son reales de una manera que no tiene nada que ver con cuán precisa o imprecisamente se corresponden con los objetos en el mundo externo. En este nivel, hablamos de las ideas no como si fueran "verdaderas", "falsas", "precisas" o "vagas", sino como "vívidas", "emocionantes", "maravillosas", "imaginativas", "valiosas" y hasta "precio-

* Ejemplo extraído de la adaptación australiana de *Harry Stottlemeier's Discovery* [N. de los T.].

sas". Suele ser importante cuestionar la verdad de las ideas, pero es siempre importante cuestionar su sentido y su vitalidad.

En algún sentido, todo pensamiento, toda idea, son únicos. Cuando pensamos en algo, podemos enriquecer el acto de pensar reflexionando que nunca nadie ha tenido ese mismo pensamiento antes. Por supuesto, existe aquí una tensión (un signo seguro de que estamos en medio de un problema filosófico), porque es también verdad que al compartir los contenidos de nuestras ideas, comenzamos a comprender que, en realidad, mucho de lo que pensamos ya ha sido considerado por otros antes que nosotros.

Es posible aprehender esta tensión considerando el significado de la palabra "descubrimiento". La mayoría de los niños han internalizado la noción de que los descubrimientos son obra de adultos famosos, y que su papel consiste en "redescubrirlos" en la escuela. En Filosofía para Niños, nosotros (re)familiarizamos a los estudiantes y docentes con el gozo del descubrimiento, dirigiendo su atención hacia sus propias ideas y pensamientos. He aquí un ejemplo de la propensión o disposición con la cual los niños, durante el período anterior a su escolarización, se sienten completamente cómodos, y que la comunidad de indagación lucha por recrear y promover en los años posteriores. Cuando los niños juegan, ya sea solos o con sus amigos, "descubren" cosas todo el tiempo. Simplemente no se les ocurre pensar que generaciones de niños antes que ellos han "estado ya allí y hecho eso".

Sería demasiado sencillo responder que los niños pequeños no hacen genuinos descubrimientos: simplemente, piensan que los hacen. ¿Por qué deberíamos negar el título de "descubridor" a alguien que "encuentra" algo (ya sea material o mental) por sí mismo, aun cuando eso ya haya sido encontrado antes por otro? Es aquí donde el dominio de las ideas y los pensamientos se establece por derecho propio. Puesto que, si bien puede ser difícil descubrir oro más de una vez, es fácil seguir encontrando ideas y pensamientos, precisamente porque su identidad está tan fuertemente unida a la persona que los tiene.

Los docentes de los primeros años de escolaridad son sensibles a la necesidad de incorporar la perspectiva de los niños en la vida de la clase. Las actividades que se construyen sobre la creatividad de un niño refuerzan su percepción de que sus propios pensamientos, en efecto, sirven de algo. Las actividades basadas sobre anécdotas, de la clase de "mostrar y contar", indican al niño y a la niña que sus experiencias son valiosas y valoradas en y por sí mismas y, más aún, que tienen un lugar en el currículum. Tales señalamientos son un componente importante en la constitución de la autoestima.

No existe una razón por la cual el centro de tales actividades deba ser un objeto concreto (como la víbora muerta que la madre de Libby ha encontrado enroscada en el neumático del automóvil de la familia [*H/N*, pág. 11]) y ni siquiera una experiencia concreta ("El domingo pasado visitamos la granja del abuelo"). También las ideas pueden ser el tema de discusión. También ellas pueden ser expuestas y celebradas. Por supuesto que los niños pueden hacer

esto sin hacer públicas sus ideas en el frente de la clase, pero tienden a no hacerlo a menos que el docente los aliente de alguna manera. He aquí otro rasgo de la comunidad de indagación: los docentes y los estudiantes demuestran un interés genuino en las ideas de los otros. Elogiar a un niño porque ha tenido una idea –en especial si ese niño no es frecuentemente felicitado en clase– es importante, no sólo porque nutre su autoestima, sino porque concede la debida importancia a las ideas que, después de todo, son los cimientos de la indagación. El elogio, en este sentido, es una forma de respetar las ideas y, por lo tanto, a las personas: demostramos respeto por una idea al escucharla atentamente cuando está siendo expresada, y contribuimos a su construcción en una actitud de colaboración. De esta manera el elogio y el respeto provienen no sólo de los docentes, sino también del comportamiento sensible de toda la comunidad de la clase.

Estos comentarios son un respaldo del constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo con el cual los niños aportan ideas y nociones propias para contribuir al proceso de indagación. Si distinguimos, siguiendo a Dewey, la materia prima de la indagación del producto terminado, podemos ver un papel adecuado para las ideas como cimientos de la indagación. El proceso de reflexionar sobre la experiencia –que es realmente la base de todas las formas de indagación– queda a salvo de la acusación de estar vacío de contenido gracias a la existencia de las ideas. Si la reflexión es la forma básica de la indagación, entonces las ideas son su contenido.[8]

Esta forma de reconocimiento del status de las ideas permite encontrar un equilibrio entre dos perspectivas extremas: que las ideas de los niños son irreales y, en consecuencia, carecen de valor, y que todas las ideas son igualmente correctas y, por lo tanto, están más allá de todo cuestionamiento.

LA ILUSORIA SEGURIDAD DE LA EXPERIENCIA

Reconocer que las experiencias y los pensamientos son valiosos puede ser leído equivocadamente como una perspectiva en la que nuestros pensamientos serían inmunes a la autocorrección y la revisión (esto es, "preciosos" en el sentido negativo). Es importante reconocer que las ideas y los pensamientos podrían no superar la prueba de condiciones impuestas por el estado de cosas externo (aun cuando, en la práctica, estas condiciones y estados sean con frecuencia problemáticos). Dado nuestro estado de conocimiento presente, es falsa la afirmación de que la suma de dos más tres es igual a seis, o que la tierra es plana (suponiendo que utilizamos estos términos en su sentido habitual).[9] Más aún, estas enunciaciones fueron siempre falsas, aun cuando la segunda fue creída con convicción casi universal hace unos 800 años atrás. No queremos tener nada que ver con la forma cruda del relativismo que considera que todos y cada uno de los pensamientos son "verdaderos" o "válidos" en virtud de su per-

tenencia a algún sistema de creencias. Por supuesto que en una sociedad democrática, las personas están autorizadas para sostener y expresar (razonablemente) sus propias opiniones. Sin embargo, se debe recordar siempre que las opiniones son solamente los comienzos de la indagación cuidadosa, y que tal indagación es esencial si debemos ser responsables por nuestras ideas.

Las comunidades de indagación dan completa libertad a los impulsos creativos e imaginativos de los niños. Pero los que participan en ellas deben hacerse conscientes de que sus propios pensamientos y concepciones del mundo no definen los límites del conocimiento y la comprensión humanos. Aun cuando queremos que los niños se valoren a sí mismos y que aprecien sus propios pensamientos e ideas, también queremos que aprecien que lo que ellos consideran correcto y verdadero puede resultar no serlo.

El alcance que tiene en los niños este sentido de reconocimiento de las limitaciones y la fragilidad de sus propias ideas depende de una cantidad de factores –incluyendo los propios supuestos respecto de qué constituye un estado de infancia "natural".[10] Imaginemos un caso de alguna manera extremo: el niño egocéntrico que sigue atrapado en su propia percepción de que es "el centro del universo". Las actitudes de este niño y su comportamiento son dirigidos por un antojo y un impulso espontáneos antes que por un juicio reflexivo. Sus relaciones con los otros están restringidas, porque no comprende que sus propias opiniones y valores podrían, y deberían, estar abiertos al cuestionamiento. Tal niño no podría ser descripto como una persona autónoma y razonable. Está fijado en su propia perspectiva subjetiva de sí mismo: no hay lugar en su visión del mundo para otra persona excepto él mismo.

Por supuesto que lo que aquí describimos es una caricatura, pero todos podemos pensar en algún niño o niña que se asemeja al de esta descripción. Y vemos sus efectos sobre los estudiantes mayores –por no mencionar a los adultos– que parecen pensar que más allá de los "hechos" subyace el pozo sin fondo de la opinión subjetiva, donde no hay espacio para el tipo de indagación que demanda el juicio razonado y el diálogo. Emprenderán discusiones sobre temas controvertidos con poco interés y consideración por las perspectivas de los otros (lo que ayuda a explicar por qué en realidad no escuchan lo que otros tienen para decir), o por el más mínimo reconocimiento de la necesidad de reflexionar sobre sus propias perspectivas. Cuando se les pide que fundamenten sus opiniones, se refugian en un: "Bueno, ésa es mi opinión".

Si los niños crecen pensando que sus opiniones no están sujetas a cuestionamiento y discusión, y que la autocorrección es una debilidad más que un factor de fortaleza, entonces no estarán preparados para conducirse de manera razonable en los conflictos que pudieran surgir del choque de opiniones divergentes. Adherirán a técnicas de persuasión basadas más en el poder que en la razonabilidad ("el poder da derecho") y serán susceptibles a los peores aspectos de la presión y la manipulación de sus iguales.

Un punto de vista bastante distinto, sostenido por un docente y padre de una

niña pequeña –la llamaremos Frances– puede hacer las veces de caso de prueba para la posición que sostenemos aquí.[11] Frances nos pide que imaginemos una niña pequeña, Katelyn, quien cree que su muñeca es una persona real –y cuya relación con ella tiene una calidad similar a la de las personas en general–. Algunas de las amigas y amigos de Katelyn comparten su opinión, pero otros (cualesquiera que sean sus razones) han decidido que las muñecas y muñecos son "sólo" juguetes: una masa de plástico, con cables pero sin cerebro. Está claro que estos niños y niñas reaccionarán de maneras bastante diferentes ante la perspectiva (lo que ocurre en la historia) de que un doctor de la clínica de muñecas le proponga reemplazar por una "nueva" la cabeza "rota" de su muñeca. La preocupación de Frances consiste en que una parte importante de la concepción del mundo de Katelyn podría dañarse ante la revelación de que los muñecos y las muñecas no son personas, y, más aún, que éste es exactamente el tipo de suceso característico del comportamiento de una clase como comunidad de indagación. ¿Deberíamos alentar a los niños a destrozarse recíprocamente sus visiones del mundo de esta manera? ¿No sería preferible esperar a que Katelyn y sus amigos y amigas hayan madurado hasta el punto en que tales revelaciones tengan la probabilidad de ser más aceptables emocionalmente?

La clase como comunidad de indagación es un ámbito natural y relativamente seguro para la exploración de cuestiones y conceptos en los que, nos guste o no, las niñas y los niños están interesados. Este es, después de todo, un lugar donde los niños están aprendiendo a tratarse los unos a los otros con cuidado y respeto, donde la sensibilidad a las perspectivas alternativas es parte del proceso de dar forma una y otra vez a los conceptos que constituyen gran parte de su comprensión del mundo. La seguridad relativa de la comunidad de la clase está en completo contraste con el patio donde, en ausencia de pautas claras –por no mencionar a los docentes– el destrozo de las creencias es probablemente mucho más cruel e insensible. La comunidad de la clase no se lanza a obligar a Katelyn a renunciar a sus opiniones –es más, hay mucho que decir, en favor y en contra, de la noción de que los muñecos y las muñecas son personas–; pero sí provee a los niños y niñas de las oportunidades de expresar sus perspectivas, y de apreciar la existencia y la significancia de otros puntos de vista alternativos.

LA ESCOLARIZACION DEBE RESPETAR EL VALOR DE LA EXPERIENCIA

Una metodología de la enseñanza que no tome en cuenta las necesidades y los intereses de los estudiantes es probable que sea poco efectiva.[12] Al propiciar la idea de la clase como comunidad de indagación estamos adhiriendo a un abordaje centrado en el niño en un sentido fuerte, pero responsable. La comunidad de la clase fomenta habilidades y actitudes que permiten a los niños in-

terpelar, en una forma estructurada y deliberativa, aquello que ellos mismos han identificado como importante.

El fracaso en el reconocimiento de este concepto de centramiento en el niño probablemente tendrá como consecuencia que el niño se sienta alienado de su escolarización y frustrado por verse obligado a estudiar (aprender y memorizar) formas del "conocimiento" y la "comprensión" que, al estar desconectadas de sus propias experiencias, no son significativas para él. Esta afirmación general puede dividirse en tres afirmaciones posteriores:

- Las actividades que no pueden ser conectadas con la experiencia no tienen sentido.
- La construcción del sentido es un imperativo educacional.
- La experiencia de la escolarización para muchos niños y niñas –en particular después de los primeros dos o tres años– puede ser correctamente descripta como desconectada y, por lo tanto, carente de sentido.

Estos puntos requieren una mayor atención.

Las actividades desconectadas de la experiencia no son significativas

John Dewey escribió que "no existe un límite al sentido que puede ser otorgado a una acción. Todo depende del contexto de las conexiones percibidas en el cual se ubica dicha acción; el alcance de la imaginación para realizar conexiones es inagotable".[13] En general, podemos decir que encontrar sentido en algo –una palabra, una historia, un concepto, una afirmación, una actividad, un acontecimiento, o hasta una vida– significa colocar ese algo dentro de un marco que está conectado con alguna otra cosa en nuestra propia experiencia, algo que ya tiene sentido para nosotros.[14] Este proceso de establecer conexiones tiene lugar, por ejemplo, cuando buscamos definir una palabra nueva en términos de otras palabras que nos son familiares, o cuando analizamos los detalles de una película que nos presenta una situación problemática: se trata de relacionar sus elementos constitutivos con aspectos de nuestras propias vidas.

El mismo proceso tiene lugar cuando el ítem a ser definido o comprendido es, en cierto sentido, ya familiar. Pensemos, por ejemplo, en una pregunta como "¿cuál es (el sentido de) la amistad?", o "¿qué significa ser justo?".[15] También aquí confiamos inevitablemente en acontecimientos y situaciones a los cuales podemos referirnos en términos de nuestra propia experiencia. La mayoría de los niños y niñas tiene alguna experiencia de la amistad y la justicia (o, al menos, de la injusticia). Consideremos, entonces, el siguiente extracto de un diálogo que involucra a niñas y niños de quinto grado, quienes están pensando acerca del concepto de amistad.

Carla: Yo tengo un montón de amigos pero a algunos los quiero más que a otros.

Adam: Yo no tengo tantos, pero son de distintas clases. Como los amigos de la escuela, los amigos de la familia, los amigos de la parroquia, y hasta tengo mejores amigos.

Con: Algunas veces, soy amiga de mi hermano y de mi hermana, pero no todo el tiempo. Por ejemplo, cuando nos peleamos y retan a alguno de nosotros.

Megan: Yo tengo amigos que ni siquiera veo muy seguido. Los mejores amigos de nuestra familia emigraron a Israel hace cinco años, pero todavía somos amigos. Yo siempre les escribo cartas y ellos me contestan, y me mandan fotografías y todo. Hasta nos mandamos videocintas y todo eso.

Elena: Adam dijo que tiene mejores amigos. Bueno, yo no estoy de acuerdo con eso que dijo. Uno solamente puede tener un mejor amigo.
(Varios niños proclaman su desacuerdo.)

Docente: Parece que no todos están de acuerdo contigo, Elena.

Elena: Bueno, puedo haberme equivocado, pero la palabra "mejor", ¿no significa "solamente uno"? Si Ablett es el mejor jugador de fútbol [griterío general a favor y en contra], solamente existe uno, ¿no es así?

Adam: Elena, podrías tener razón cuando se trata de fútbol y cosas así, pero yo tengo más de un mejor amigo, de hecho, tengo tres.

Docente: Adam, ¿qué es lo que hace que esas tres personas sean tus mejores amigos?

Adam: Déjeme pensar... me gustan más que mis otros amigos. Pasamos la mayor parte del tiempo juntos, y, nos confiamos nuestros secretos.

Con: Yo no confío en ninguno de mis amigos, al menos no completamente. Pero igual los quiero. Y ellos me quieren a mí también, pero no me confiarían sus secretos más terribles.

Docente: Sahar, otra vez tienes cara de confundida. ¿En qué piensas?

Sahar: Bueno, todos están hablando como si supieran qué significa la palabra "amigo". Quiero decir, todo esto que dicen sobre los mejores amigos. Cierto, todos tenemos amigos, pero no estoy segura de qué es un amigo. Con dijo que cuando uno se pelea, no puede ser amigo, y Megan dice que tiene amigos que viven en Israel. Pero, ¿se puede ser realmente amigo de alguien a quien nunca se ve?

El proceso de exploración de las profundidades y los límites de un concepto familiar –e, inevitablemente, de expandir la comprensión en relación con tal concepto– es una de las formas como los niños buscan el sentido. Más aún –y ésta es una parte de la cuestión de someterse a un proceso de indagación con los niños acerca de ideas y temas que sean de importancia para ellos–, la inda-

gación misma se convierte en una experiencia conexa y vívida que aumenta su comprensión.

El niño en la escuela está embarcado en la búsqueda del sentido, tanto en términos generales como, más específicamente, respecto de la masa creciente de nuevas palabras, información, hechos y sucesos que debe incorporar en su propia comprensión del mundo. El éxito o el fracaso de su búsqueda dependerá de su capacidad de relacionar su experiencia escolar con esa comprensión, tal como se ha ido constituyendo hasta el momento.

La construcción del sentido o de la comprensión es un procedimiento "recursivo": depende de la conexión de las nuevas experiencias cuyo sentido se persigue con otras experiencias que ya se han comprendido, al menos en alguna medida. Se trata de incorporar lo confuso, lo extraño y lo misterioso a la red personal (e interpersonal) de experiencias, conocimientos y creencias. Esta red no permanece idéntica y sin cambio durante el proceso. Suele suceder que cuando llegamos a comprender algo por primera vez, parte de lo que anteriormente se consideraba claro y familiar debe ser revisado (esto, como lo hemos subrayado, es muy característico de una comunidad de indagación: la habilidad y disposición para modificar lo que antes creíamos verdadero hacen posible la comprensión compartida).[16] La imagen que viene a la mente aquí no es la de un núcleo fijo con una superficie exterior que se expande, sino la de una red interconectada y en expansión en la cual un único cambio repercute en la totalidad.

La construcción del sentido: un imperativo educacional

A primera vista, la idea de que una actividad podría ser educacional aun cuando no tuviera sentido alguno para los estudiantes es absurda. Sin embargo, todos estamos familiarizados con el argumento de que hacer que los niños repitan tablas aritméticas y listas de ortografía, y enseñarles fórmulas mediante métodos memorísticos es valioso en virtud de las habilidades y los conocimientos que adquieren al hacerlo, sin tener en cuenta si comprenden lo que están aprendiendo al mismo tiempo que lo aprenden. Más aún, sigue el argumento, frecuentemente son demasiado pequeños para comprender: es mejor que aprendan ahora, y la comprensión llegará con el tiempo.

¿Es realista suponer que las relaciones, resonancias y conexiones que contribuyen a la comprensión puedan ser diferidas de esta manera? Nos parece más probable que la postergación se haga permanente, y que hasta la actuación "exitosa" del niño en la escuela pueda enmascarar la dura verdad: lo que ha aprendido, en algún sentido, y aquello sobre lo que ha sido evaluado, excede en mucho lo que ha comprendido en realidad.[17]

El aprendizaje memorístico, como una forma de ejercicio mecánico, puede desempeñar un papel legítimo: después de todo, no existe nada intrínsecamente malo en el aprendizaje que se apoya sobre la práctica y el hábito. Pero los

docentes y los libros de texto deberían construir tales actividades sobre un fundamento que tuviera sentido para los niños. Aquellos contenidos que vale la pena incluir en un programa apretado no deberían estar representados como cuerpos inertes de contenidos "muertos", cuyo acceso y dominio se logran mediante ejercicios mecánicos, repetitivos y específicos. Lo que se percibe como inerte y muerto debe ser vivificado, tanto en pro del tema mismo como de aquellos que están comprometidos con su aprendizaje. Los estudiantes estarán dispuestos a abordar sus asignaturas escolares si creen que esas asignaturas valen el esfuerzo de abordarlas, y si se les ofrecen las herramientas apropiadas para ello.

Proveer a los niños de oportunidades para experimentar las conexiones que constituyen el sentido es una condición del tipo de enseñanza que facilita la transferencia hacia dominios nuevos y, con frecuencia, impredecibles. No existe un conocimiento preciso de los elementos que facilitan una transferencia efectiva, pero podemos subrayar: i) una capacidad de orquestar y aplicar una variedad apropiada de habilidades y disposiciones de pensamiento, y ii) una concentración sobre los conceptos y principios que subyacen al tema en consideración y que, por definición, deben pensarse, más que simplemente aprenderse.[18] Estos factores apuntan, a su vez, a un ámbito de aprendizaje en el cual el pensamiento reflexivo y el diálogo desempeñan un papel clave. Es difícil ver cómo tal ámbito es consistente con formas de aprender en las cuales la construcción del sentido es sistemáticamente excluida.

Existe también un aspecto más práctico que debe ser puesto en consideración. Aquellos que se mantienen insensibles al reclamo de los niños por un sentido no pueden negar que éste está intrínsecamente ligado a la motivación. Por supuesto, los estudiantes pueden verse motivados a aprender por el aliciente de la recompensa (buenos resultados en las evaluaciones, buenos trabajos, admisión en la universidad) o por el deseo de un buen desempeño como reconocimiento hacia un docente al que admiran. Pero tales motivaciones extrínsecas –y también incluimos la competencia entre los estudiantes bajo este rótulo– son secundarias cuando se las compara con la motivación intrínseca que proviene del interés genuino en el trabajo propio.[19] Es la motivación intrínseca la que conduce a los estudiantes a abordar intelectualmente una tarea y embarcarse en el proceso reflexivo de pensar acerca de lo que oyen, leen, dicen y hacen. La motivación intrínseca se alimenta de la comprensión de lo que los estudiantes están haciendo y al mismo tiempo induce al esfuerzo por comprender más.[20]

Dos corolarios importantes se siguen de esto. El primero es que los sentidos, en términos de relaciones y conexiones fundadas sobre la experiencia personal e interpersonal, no pueden ser transmitidos ni otorgados desde arriba. Ni siquiera nuestro mejor amigo puede proveernos de ellos. Deben ser construidos por uno mismo, aunque no necesariamente solo. Esta construcción colaboradora es una de las tareas de la clase como comunidad de indagación.

El segundo corolario reitera una observación familiar: las actividades de en-

señar y aprender deben tener lazos claros y recurrentes con las experiencias de los niños.[21] El dicho "Comenzar por donde están" es adecuado, aunque una vez más dirigimos la atención de los docentes hacia la palabra "comenzar". Establecer lazos con el mundo del niño es sólo el punto de partida de la indagación comunitaria y la construcción del sentido.[22]

La escolarización: desconectada y carente de sentido para muchos

Al comienzo de este capítulo hicimos un comentario sobre cómo declinan el entusiasmo, la curiosidad y la capacidad de asombro a medida que un niño crece –durante y después de los años de escolaridad primaria–. Esta declinación no es exclusiva responsabilidad de la escuela, pero creemos que puede estar relacionada de varias maneras con la escuela y su currículum:

1. En la mayoría de las escuelas posprimarias (y en un número creciente de escuelas primarias), aprender es un proceso altamente regimentado en el cual las disciplinas son presentadas como asignaturas independientes dictadas en clases diseminadas a lo largo de la semana: cuarenta minutos de historia con un docente, luego el timbre, más tarde cuarenta minutos de matemáticas con otro docente y tal vez otro grupo de compañeros de clase. Cada disciplina está definida por su propio objeto de estudio, presentado en gran medida como un paquete inerte de información y habilidades que debe ser transmitido –primero, del docente al estudiante, y luego, en la evaluación, del estudiante al docente.

Un efecto de este encasillamiento es la creencia popular de que las asignaturas y disciplinas de la escuela son por completo diferentes unas de otras. Pero esta creencia es histórica, epistemológica y pedagógicamente desacertada. La indagación y la escolarización emplean procedimientos de cuestionamiento y formulación de hipótesis, inferencia y conceptualización que son comunes a todas las disciplinas. Más aún, muchas disciplinas comparten al menos algunas de sus raíces conceptuales y estructurales, que expresan una preocupación común por conceptos tales como la personalidad, la familia, la verdad, el conocimiento, la causalidad, el tiempo, la realidad y la belleza.[23]

Un comentario, al pasar, sobre la espinosa cuestión de la evaluación. No tomamos a la ligera el desafío de la construcción de métodos para evaluar la calidad del pensar, en particular a la luz de la perspectiva comúnmente sostenida de que la transferencia de habilidades estará necesariamente involucrada. Sin embargo, la fijación en la evaluación de contenidos es un impedimento para redirigir el currículum hacia un proceso asociado con el pensamiento reflexivo y la indagación, particularmente cuando tests muy específicos orientados hacia las asignaturas se están extendiendo del contexto de la escuela secundaria al de la escuela primaria.[24] ¿Con cuánta frecuencia expresan su frustración los docentes al tener que dejar sin explorar temas de mucho interés para sus estudiantes a causa de la presión de "cumplir con el programa" o "prepararse para los

exámenes"? ¿Y cuántas veces se quejan los estudiantes porque las discusiones con finales abiertos son una pérdida de tiempo, ya que al ser evaluados sólo contará su "conocimiento" de los "hechos"?[25]

2. Volviendo a nuestro tema de la inconexión de la experiencia escolar, el punto débil del comentario de Costa (pág. 98 *n.*4) consiste en el establecimiento de una falsa dicotomía entre la enseñanza y el aprendizaje de asignaturas tales como ciencia e historia, por un lado, y la práctica real de científicos e historiadores, por el otro. Aquí, el término "práctica" es adecuado: señala la actividad de comprometerse con una disciplina y refleja el carácter tentativo e incompleto de tal compromiso. Lo que nosotros sostenemos es que al concebir las asignaturas escolares bajo la forma de la indagación en un sentido muy amplio, las escuelas brindan a sus estudiantes y docentes idénticas oportunidades de practicar las disciplinas más o menos de la misma forma en que lo hacen los profesionales de esas disciplinas. Enseñar y aprender *per se* se disuelven en una serie de actividades basadas sobre el pensar, el hablar, el hacer, el producir, el experimentar, el dramatizar, el jugar y la autocorrección.[26]

3. La fragmentación del currículum y la sensación de inconexión resultante son exacerbadas por los modos tradicionales de enseñanza que ofrecen a los estudiantes poco acceso a las ideas y pensamientos de sus pares –aun de aquellos que se sientan delante, detrás o al lado de ellos durante todo un año escolar–. La idea de que el programa para una asignatura dada es una construcción de muchas cosas –incluyendo las perspectivas de aquellos que están comprendidos en su aprendizaje– no goza todavía de amplia aceptación entre estudiantes y docentes. A los estudiantes les resulta difícil escuchar –escuchar verdaderamente– los puntos de vista de otros estudiantes, aun cuando se dé cabida a su expresión. En contraste, uno de los beneficios de participar en una comunidad de indagación consiste en una concientización creciente de qué está sucediendo en las mentes de otros estudiantes respecto del tema que se está tratando. Con frecuencia hemos sabido de niños que reflexionan sobre esta cuestión: "Creí que conocía a mis compañeros de clase, pero nunca antes supe cómo pensaban".

4. Muchos estudiantes perciben que lo que se espera que aprendan guarda escasa relación con sus propias experiencias, ideas y preocupaciones (pasadas, presentes y tal vez futuras) más allá de la clase.[27] Caracterizar este aspecto de inconexión en términos de la relevancia en un sentido estrecho es, desde nuestra perspectiva, no captar el quid del problema que, en realidad, se refiere al sentido. La acusación de irrelevancia es frecuentemente sostenida por aquellos estudiantes para los cuales el currículum es incapaz de prepararlos para el futuro, o en nombre de ellos, es decir, para su papel futuro, en el mercado laboral. Sin embargo, a la luz de un mercado de trabajo generalmente deprimido, que tiene más relación con condiciones económicas globales que con un programa

escolar inadecuado, nosotros reenfocaríamos la atención sobre la cuestión de si ese programa provee ya mismo de una base para una experiencia rica y variada en un sentido intelectual, emocional, ético y estético. Un programa que satisfaga estas condiciones puede ser denominado "educativo" por derecho propio, a pesar de su incapacidad para resolver problemas económicos y sociales que están, en todo respecto, fuera de su control.[28]

Nos gustaría detenernos y profundizar este cuarto punto. En el capítulo uno, hablamos sobre la importancia de trabajar para reforzar la capacidad de juicio de los niños sobre cuestiones de importancia. Estas cuestiones inevitablemente incluirán temas y preocupaciones tanto dentro como fuera de los contenidos obligatorios de la asignatura curricular. Dado que los juicios –y otras actividades relacionadas con ellos tales como dar razones y formular criterios– están en esencia ligados a la construcción de relaciones y conexiones, podemos decir que los niños descubren el sentido a través de la práctica de formar, comparar y evaluar juicios. Esto se diferencia de la perspectiva tradicional del aprendizaje de acuerdo con la cual el sentido, en la forma de la comprensión en bruto, antecede a la aplicación, en la forma de la emisión de juicios. Esta perspectiva presupone una noción de sentido empobrecida, que no hace justicia a las demandas que los niños dirigen hacia su proceso de escolarización.

Los aspectos negativos de la escolarización deben ser más difíciles de sobrellevar para aquellos estudiantes que pueden recordar cómo eran las cosas cuando ingresaron en la escuela por primera vez. Como hemos observado, muchas de las actividades en los años más tempranos de la escolaridad nutren la autoestima de los estudiantes porque tienen en cuenta sus perspectivas y experiencias personales. Sin embargo, en la medida en que el programa de la clase se amolda progresivamente a las demandas de la sociedad contemporánea (haciendo caso omiso de si estas demandas son realistas o razonables), el niño se asemeja menos a una rueda móvil y dinámica, y más al diente de la rueda que se mueve a pesar de sí mismo. El estudiante termina por percibir que el programa está establecido en su contra, o al menos al margen de él, dejando poco espacio para la expresión legítima de sus propias ideas y pensamientos.

Surge aquí una caricatura diferente: la del niño condicionado por las presiones de su grupo de pares y del programa, con pocas opiniones que no sean meros ecos del pensamiento de otro, cuyo sentido de la propia valía se ha reducido tanto que, al igual que su contraparte subjetiva, no puede ser descripto como una persona autónoma y razonable. Para tal individuo, la noción misma de que sus propias ideas y pensamientos podrían equivaler a algo con valor educativo es remota. Se percibe a sí mismo como objeto más que como sujeto, como víctima de las determinaciones de los otros.

Recientes hallazgos sobre lo que los niños y las niñas piensan y valoran han mostrado que con frecuencia tienen opiniones específicas sobre el mundo de la naturaleza, los números, los acontecimientos históricos y la experiencia en un sentido general, que usan para explicar cómo funciona el mundo.[29] La aliena-

ción e inconexión que estamos discutiendo en esta sección guardan una proporción directa con nuestra propensión adulta para devaluar, hasta ignorar, las concepciones de los niños sobre el mundo. Los adultos podrían estar convencidos de que una pregunta o un problema determinados tienen sólo una solución correcta, y que cualquier opinión en contrario, como las que uno con frecuencia escucha de los niños que piensan en términos intuitivos o preteóricos, es simplemente un error. Sin embargo, nuestra experiencia con niños pequeños y sus docentes nos advierte que debemos ser precavidos en este punto. Los niños tienen con frecuencia razones bien elaboradas para sus puntos de vista, razones que tienen sentido dentro de un cierto marco, aun cuando estos puntos de vista puedan ser, en cierto modo, confusos o equivocados. Si no nos tomamos el tiempo necesario para escuchar con cuidado e intentar alcanzar una comprensión del marco dentro del cual operan los niños, corremos el riesgo de pasar por alto su pensamiento, en lugar simplemente de corregirlo. Aquello que, desde la perspectiva del adulto, es una forma de corrección o ajuste con el fin de procurar una imagen más exacta de las cosas tal como en realidad son, puede ser interpretada por los niños como un rechazo de la totalidad del marco que ha dado forma a su visión del mundo. Pero la transición entre la perspectiva del niño y la del adulto no ocurre en ausencia de alguna forma de continuidad (vínculo) entre ambas perspectivas. Intelectual y emocionalmente, el niño enfrenta la misma dificultad que un viajero que se encuentra con su camino bloqueado por quienes le demandan tomar otro. Estos gesticulan y señalan en dirección del nuevo camino aunque saben muy bien que el viajero no puede cruzar de uno al otro porque el paso entre ambos está bloqueado.

En términos generales, cuando una persona está fuertemente convencida de que un punto de vista determinado es correcto, entonces, de acuerdo con lo que exige una conducta razonable, está obligada a intentar persuadir a otros de su justeza, en vez de insistir simplemente en que crean en ella. ¿Por qué? Porque si bien la insistencia podría, en algunas ocasiones, ser apropiada, no es capaz de producir ni conocimiento ni comprensión.[30] Más aún, si la persona que insiste resulta ser un docente, entonces, muy probablemente las consecuencias no deseadas serán que: o bien los estudiantes aprenderán a fundamentar sus creencias sobre el poder de la autoridad más que sobre lo que es razonable y sensato en cada circunstancia, o bien se habituarán a rechazar tal autoridad y aferrarse a sus propias opiniones acríticas e irreflexivas.

El concepto de aferramiento contiene un elemento de desesperación. Los niños que detectan que sus opiniones, ideas y creencias son puestas en tela de juicio podrían resistirse a abandonarlas, en particular si no encuentran el camino para conectarlas con nuevos conocimientos y modos de ver. Tal como el viajero cuyo camino está bloqueado podría decidir permanecer exactamente donde está, los niños pueden fijarse a un conjunto de valores y creencias ingenuos que representan un refugio seguro, aunque bien restringido e ilusorio. Imaginemos ahora el currículum escolar, cuyo contenido se vierte como se vacía el hormi-

gón: una segunda capa de creencias e información puesta en competencia pero no integrada con la primera. (Para continuar con la analogía, sería como si nuestro viajero desfalleciera en el antiguo camino mientras que el nuevo, al que no puede llegar, fuera construido en algún lugar "por ahí cerca".) Bastante poco de lo que estos niños aprenden en la escuela los afecta realmente; no tiene un impacto significativo sobre sus vidas fuera del sistema para el cual estos contenidos han sido creados.

El filósofo Alfred North Whitehead, en la primera mitad de este siglo, utilizó el término "inerte" para referirse a la naturaleza inconexa y, en consecuencia, inactiva del "conocimiento" que es adquirido en los contextos de aprendizaje formal. Richard Paul argumenta que este conocimiento inerte no facilita la transferencia hacia nuevos dominios porque los estudiantes ya disponen de una acumulación de creencias e ideas para aplicar en esas situaciones:

> En la medida en que el aprendizaje escolar simplemente se superpone a la ignorancia activa propia del niño [término de Paul para referirse a las creencias y valores ingenuos a los que se aferra el niño], esa ignorancia continuará gobernando el mundo vital del niño; el aprendizaje escolar permanecerá ampliamente inerte. Tal vez ésta sea en parte la razón por la cual tantos adultos, incluyendo a quienes están en posiciones elevadas, con frecuencia parecen actuar o hablar como niños egocéntricos.[31]

No hay nada malo en ser movilizado por los propios pensamientos, creencias y valores. Por el contrario, esto es parte de lo que implica ser una persona-en-el-mundo. Pero también son parte de ello la capacidad y la disposición a echar una mirada crítica sobre aquellos componentes cognitivos y emotivos que constituyen gran parte de lo que somos. En ausencia de la reflexión crítica, no podemos construir un punto de vista equilibrado sobre nosotros en relación con los otros.

Para clarificar lo que decimos aquí, nos gustaría marcar una diferencia entre una opinión y un punto de vista. Las opiniones son lo que la mayoría de nosotros tiene y despliega en abundancia. Como los dolores de cabeza y las alucinaciones, pueden ser causadas o estimuladas por fuerzas exteriores (en especial, las opiniones de los otros) pero, en sí mismas, son enteramente subjetivas y egocéntricas. La mayoría de nosotros sostiene creencias en algún sentido distorsionadas o prejuiciosas. En la medida en que las mantenemos inmunes a los requerimientos de la reflexión crítica y la justificación, pertenecen al dominio de la "mera" opinión. Las opiniones son con frecuencia inofensivas, pero podrían no serlo: la parcialidad y el prejuicio son a menudo preludios de la violencia.[32] Las opiniones suelen ser sostenidas con una pasión desproporcionada a su valor intelectual.

Los puntos de vista pueden ser sostenidos también con gran pasión, pero tal como el mismo término lo sugiere, un punto de vista no es inmune al análisis crítico –ya sea por uno mismo o por otros– porque su defensor entiende que es uno entre otros; como si fuera modelado por el intercambio que se genera al considerar puntos de vista alternativos, y a su vez ayudase a darle forma. Un

punto de vista debe atenerse a las exigencias de consistencia: una situación en la cual se demuestra que el punto de vista propio es inconsistente con los de otros –o con el balance de los propios– virtualmente obliga a aquellos que están involucrados a reflexionar, a considerar puntos de vista alternativos y reconsiderar los suyos. En este sentido, un punto de vista es siempre autocorrectivo. Como hemos señalado antes, a veces ocurre que un único punto de vista puede forzar a reconsiderar toda una red de pareceres que habían sido previamente aceptados.[33] Es un mérito de la persona razonable el estar siempre abierta a esta posibilidad. Y es un demérito del sistema escolar que no nutra adecuadamente la disposición para la autocorrección y la respuesta apropiadas ante la evidencia y la argumentación.

Los niños que tienen y expresan puntos de vista aprecian el papel del juicio en el buen pensar, y son capaces de formular y analizar los criterios sobre los que se basan los juicios. En efecto, para simplificar la terminología, podríamos decir que los puntos de vista son cuestiones de juicio.

Los valores personales, en tanto que son aspectos de las creencias de una persona, deberían también estar construidos como puntos de vista, más que como meras opiniones. No tendrían que ser vistos como enteramente subjetivos o inmunes a la reflexión crítica y la autocorrección. En efecto, deberían ser los productos de tales procesos cognitivos (véase capítulo seis).

Vale reflexionar que los niños que no realizan la transición de las opiniones a los puntos de vista tendrán dificultades para construir una visión del mundo en la cual sus propios puntos de vista estén equilibrados con los de los otros. Es exactamente este tipo de niño el que se asemejará a la caricatura que hemos esbozado en este capítulo.

Cuando Paul discute la transformación del pensamiento monológico en pensamiento multilógico a través del diálogo (véase capítulo dos), utiliza el término "pasiones racionales" para recordarnos que es apropiado sentir con intensidad los propios puntos de vista, siempre que uno sienta con igual intensidad los procedimientos de indagación que garantizan que el parecer de cada persona es pasible de reconstrucción como resultado de la exposición a los de otros.[34] Las pasiones racionales tienden un puente sobre la presunta brecha entre la razón-intelecto y la emoción-sensibilidad. Estamos de acuerdo con Paul en que los estudiantes pueden desarrollar una pasión (si es que no la poseen ya) por:

> la claridad, la precisión y la equidad, un fervor por llegar al fondo de las cosas [...] por escuchar con benevolencia los puntos de vista opuestos, un impulso que obliga a buscar pruebas, una aversión intensa a la contradicción, al pensamiento no elaborado, a la aplicación inconsistente de estándares, una devoción por la verdad contra el interés centrado en uno mismo –éstos son compromisos esenciales de una persona racional (1987, pág. 142).

En la práctica, sin embargo, muchos estudiantes "no entienden cómo leer,

escribir, pensar, escuchar o hablar de manera tal de organizar y expresar sus creencias... no vislumbran cómo leer [...] críticamente [...] no tienen pasiones racionales" (pág. 137). Más allá de los intereses de su propio grupo de pares, hay pocas cosas que les preocupen realmente o con las cuales sientan algún compromiso genuino. Además de las varias formas de alienación a las que hemos aludido, podríamos decir que están desconectados del mundo mismo.

MAS ALLA DE LA SEGURIDAD ILUSORIA DE LA EXPERIENCIA

Existe una conexión entre ayudar a los jóvenes a desarrollar un sentido apropiado de la pasión –o, como podríamos decir, del cuidado– por un lado, y la idea de la clase como comunidad de indagación, por el otro. Son elementos centrales para estos conceptos los mismos componentes clave que han sido propuestos en nuestro tratamiento del diálogo en el capítulo dos:

- un entorno igualitario basado en principios de reciprocidad y respeto por las personas;
- un entorno sensible a las preocupaciones/intereses de aquellos que participan en él –incluyendo un interés compartido por la indagación misma;
- la ausencia de cierre y finalidad: la sensación de que siempre habrá motivos de preocupación que permanecerán abiertos e irresueltos (problemáticos, polémicos);
- pensamiento autocorrectivo;
- movimiento y crecimiento identificables.

Cuando hablamos de ayudar a los estudiantes a ir más allá de la seguridad ilusoria de sus propias experiencias, estamos diciendo que el proceso de educación debería ayudarlos a transformar sus opiniones en puntos de vista y sus pasiones en bruto en pasiones racionales. Estamos diciendo también que la clave de esta transformación es la redefinición de la clase en términos de una comunidad de indagación dialógica.

El desafío que enfrentan los educadores es el de construir un currículum que exija el compromiso activo de todos los estudiantes, y en consecuencia evitar el extremo de imponer un programa inerte a mentes pasivas, o alentar formas de actividad ajenas a las disciplinas. Como parte de este desafío, los educadores deben ayudar a los niños a hallar los medios de armonizar sus propias experiencias y perspectivas con las de otros, donde "otros" se refiere tanto a quienes tienen una influencia directa sobre sus vidas, como a aquellos que pretenden representar la sabiduría, el conocimiento y las tradiciones acumuladas de generaciones pasadas.[35] En este proceso de armonización, la pertenencia a una comunidad de indagación es vital. Es más probable que los niños cuyo aprendizaje es conducido por la indagación co-operativa encuentren satisfac-

ción intelectual porque están entretejiendo sus propios pensamientos y experiencias en el entramado de la indagación humana.

Hemos argumentado ya que la búsqueda del sentido es un imperativo educacional, y que dar sentido tiene mucho que ver con establecer relaciones o conexiones. Tony Johnson caracteriza la enseñanza y el aprendizaje como impulsos artísticos: "El docente como artista reconcilia 'el respeto por el niño y el respeto por lo que está siendo enseñado'. En tanto que artista, el docente construye puentes que conectan el mundo más general de las ideas con el mundo privado de cada individuo".[36]

Johnson utiliza también la metáfora del docente como "un traductor, que representa los conceptos más importantes de las asignaturas a enseñar en términos que se conectan con las formas previas de comportamiento [del] estudiante".[37] La traducción, en el sentido amplio con que se aplica aquí, es el proceso de tender puentes entre aquello que no es comprendido y aquello que sí se comprende. Es una actividad en la cual el sentido no es sólo preservado (como cuando traducimos de un idioma a otro), sino también constituido y enriquecido. En este aspecto, es más probable que la traducción se produzca donde las personas involucradas comparten –o intentan compartir– un lenguaje común: esto es precisamente lo que ocurre cuando los individuos construyen ideas en una comunidad de indagación, en la medida en que cada uno hace esfuerzos por dar sentido a los pensamientos y las palabras de los otros.[38] Podríamos decir que donde la traducción en su sentido corriente hace posible el lenguaje (y viceversa), la traducción en un sentido más rico como el aquí descripto es una condición esencial para el diálogo (y, nuevamente, viceversa: sin alguna forma de diálogo, la traducción no sería posible).

Nuestra propia terminología de forjar conexiones por medio de un proceso de tejido coincide con la imagen de Johnson de la enseñanza como una forma de arte. Es, tal vez, aún más apropiado hablar de "entretejer", porque así describimos un proceso en el cual los niños avanzan y retroceden entre sus propios puntos de vista y las perspectivas más imparciales que incorporan lo que otros han dicho y pensado, pero intentan trascender o ir más allá de cualquier punto de vista individual. Así entendido, el entretejimiento es inseparable del proceso de construcción del sentido.

La noción de entretejimiento sugiere también un proceso dinámico: un proceso multidireccional que involucra la integración de pequeñas partes –hilos– en totalidades mayores. Este proceso refleja la naturaleza constructiva del sentido, en la cual el propio punto de vista cambia y es cambiado, a un tiempo, por la perspectiva más amplia que incorpora el parecer de los otros. Los niños necesitan sentir que hay espacio para su propio y singular punto de vista dentro de esa perspectiva más abarcadora y menos personal, pero deben aprender también a encontrar lugar dentro de su propio punto de vista para los aspectos del cuadro más general.

Al decir que el entretejer implica la integración de pequeños hilos en totali-

dades mayores, queremos decir que si bien el proceso de construcción del sentido puede focalizarse en ítemes específicos –palabras, experiencias, sucesos–, está dirigido a dar sentido a esquemas más amplios –oraciones, historias, vidas, mundos–. La filosofía, como ejemplo paradigmático, se embarca en el proyecto general de dar sentido a la totalidad, pero en la práctica trabaja con cuestiones más específicas acerca de la verdad, la realidad, el bien y la belleza, al punto de parecer en ocasiones, para el observador casual, pedante o inútil. Tal como los niños embarcados en la filosofía llegan a percibirlo gradualmente, no hay un camino hacia los objetivos que no sea por medio de pequeños pasos dados con vacilaciones y gran cuidado.

El ejemplo de diálogo de pág. 107 ilustra lo que queremos decir con entretejer. En la medida en que los niños y las niñas convienen en el sentido del familiar aunque intrigante concepto de amistad, nótese cómo son capaces de aplicar ejemplos y contraejemplos para fundamentar e impugnar (respectivamente) sus diferentes puntos de vista.[39]

De acuerdo con nuestro enfoque general en este capítulo, pretendemos evitar algunos problemas filosóficos que podrían derivarse de nuestro análisis –por ejemplo, el problema de decir algo coherente acerca de una perspectiva general que trasciende la experiencia de todas las personas–. En términos de sentido común, si bien es una verdad indudable que sobre cualquier tema dado puede decirse más de lo que una persona cualquiera podría pensar (en síntesis, esa persona podría equivocarse o, al menos, no percibir la situación en su totalidad), también es cierto que lo que una persona piensa podría ser, finalmente, verdadero (es decir, podría no estar equivocada). Asumir este enfoque nos permite dar peso y valor a las perspectivas y puntos de vista individuales al tiempo que, al cabo, damos cabida a cuestiones tales como: "Sí, ¿pero lo que estamos diciendo es realmente verdadero/aceptable?", o: "¿Podemos imaginar un contraejemplo o un punto de vista alternativo?", etcétera.

Cuando alguna persona corrige o cuestiona el parecer de otra, tal vez con un contraejemplo que no ha sido descubierto hasta el momento, ésta debe comprender que las correcciones y modificaciones son en sí mismas desplazamientos en la continua tarea de buscar un conocimiento y una comprensión más completos. También aquí se presenta el conocido reto de encontrar un equilibrio entre el retroceso a la (ilusoria) seguridad de la perspectiva personal, y el inalcanzable objetivo de despojarse de las limitaciones de la experiencia y determinar, de una vez y para siempre, cómo son las cosas "en realidad". Se trata de un equilibrio que combina el coraje intelectual con la humildad: buscamos formas de justificar nuestras creencias mientras nos damos cuenta de que estos intentos de justificación podrían ser puestos en duda. Es un equilibrio que nos permite decir, por un lado, que quienes creían que la tierra era plana o que la esclavitud es buena, estaban equivocados (y decir por qué estaban equivocados) y, por el otro, que nuestras propias creencias en contrario podrían, en algún momento futuro, ser puestas en tela de juicio.

Nosotros imaginamos clases donde este equilibrio ya haya sido alcanzado o, al menos, esté siendo buscado de forma autoconsciente. En estas clases, los estudiantes valoran tanto sus experiencias y reflexiones personales como las de otros, en la medida en que intentan construir a partir de estos elementos –dado que no disponen de otros– una representación de cómo son las cosas en realidad, una imagen que trascienda la experiencia propia de cualquier persona. En estas clases, lo personal, lo interpersonal y lo "más allá de lo personal" se funden en una armonía vacilante pero crecientemente satisfactoria. Tales clases son lo que denominamos "comunidades de indagación".

La comunidad de indagación provee un bienvenido colchón entre lo que es personal y subjetivo, por un lado, y una realidad inasequible, objetivamente neutral que exige "el recurso a algún estándar o conjunto de estándares que permitan de alguna manera el acceso a un punto de vista no afectado por creencias particulares personales o sociales", por el otro (Hoestetler, 1991, pág. 3). Este colchón es muy necesario en clases donde los docentes enfrentan el dilema de elegir entre el subjetivismo ("Todo lo que yo pienso es verdad o, por lo menos, lo único que cuenta"), el relativismo crudo ("Todos los puntos de vista son igualmente correctos, de modo que no tiene sentido pensar de manera crítica sobre ninguno de ellos"), la mentalidad (pretender que podemos retirarnos más allá de todo punto de vista y simplemente captar "la verdad"), y la parcialidad (imponer un punto de vista particular denominándolo "objetivo"). En una comunidad de indagación, las opiniones son transformadas en puntos de vista genuinos que conservan su propia integridad aun cuando afectan y son afectados por los puntos de vista de otros.[40]

Parecería que esto es lo que Harry Stottlemeier tiene en mente cuando corrige la metáfora de la comunidad de indagación ofrecida por Ankuna (*H/N*, pág. 94). Ankuna ha señalado que cada persona ve las cosas desde su propia perspectiva, como cuando en la clase el docente, desde el frente, ve todos los rostros mientras que ella, desde el fondo, ve las nucas de sus compañeros. Pero Harry insiste en que esto es sólo un aspecto de la cuestión:

> Lo importante es que si fuera hasta el frente, ella vería únicamente rostros, y si el señor Spencer fuera hasta el fondo de la clase, vería sólo las nucas de los estudiantes.[41]

Podríamos decir que mientras que la interpretación de la metáfora que presenta Ankuna se focaliza en las diferencias de opinión, Harry se esfuerza por articular la idea de que los diferentes puntos de vista están relacionados, y que lograr percibir y comprender estas relaciones es la clave para comprender nuestro lugar en el mundo. Alcanzar una tal percepción y comprensión –y, por lo tanto, alcanzar la construcción del sentido– es un objetivo fundamental de la comunidad de indagación.[42]

Así, no es necesario afirmar que la comunidad de indagación puede revelar

el mundo "tal como es en realidad", como si existiera algún resultado predeterminado o aun preexistente del proceso de indagación. No obstante, sí sostenemos que los miembros de una comunidad tal son capaces de construir una comprensión del mundo –que también los incluya– más profunda, más amplia, tal como ellos la experimentan. Son capaces de comprender que su propio punto de vista es simplemente uno –aunque importante– entre otros, y que pueden construir una concepción de la realidad que sea en sí misma un producto o descubrimiento de la comunidad. En términos de Peirce, una concepción semejante "es independiente de tus caprichos y de los míos", aunque no está fuera del alcance de la comunidad, en la medida en que sus miembros estén preparados para ser persistentes.[43]

En el capítulo dos se presentó el diálogo como una dinámica clave del proceso de indagación. Allí se argumentó que, respecto de los niños (al menos), la indagación comunitaria en la que todos los participantes –incluido el docente– se embarcan en un diálogo genuino (en oposición a una discusión superficial y obstinada en las propias opiniones, a un cuestionamiento calculado ["PRs"], etcétera) debería ser el principal objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta conclusión es reforzada por los principales temas de este capítulo, donde se ha caracterizado la construcción del sentido como un proceso de conexión o entretejimiento. Es el diálogo el que provee los lazos para realizar las conexiones, y los hilos para entretejer. Como ya lo hemos señalado, el diálogo permite que los estudiantes, así como los docentes, funcionen como traductores en el seno de una comunidad de indagación. Tal vez no deberíamos decir que el aprendizaje significativo no puede darse nunca en ausencia del diálogo. Pero podemos afirmar que es mucho más probable que suceda cuando el diálogo está presente, por la simple razón de que la comunicación directa entre iguales es la única dinámica confiable y sistemática disponible para aquellos que están dispuestos a incorporar los puntos de vista de otros a sus propias perspectivas personales.

El diálogo en una comunidad de indagación no sólo pone de manifiesto el entretejimiento sino que lo crea (porque el diálogo refleja y crea el pensamiento). El diálogo que se exterioriza en la comunidad (y tal vez también el que es internalizado como pensamiento) necesariamente produce el tipo de reflexión interpersonal que permite a cada uno de los miembros interactuar cognitiva, emocional, física y estéticamente. Les permite también avanzar y retroceder entre el ámbito concreto/experiencial y el abstracto/conceptual. Esta interacción, cuando se apoya en el procedimiento de dar razones, es un componente esencial de cualquier indagación que aspire a construir, modificar y aplicar conceptos, reglas y principios, y, en consecuencia, de cualquier indagación que pueda afirmar que mejora la calidad del pensamiento. La mera construcción sobre anécdotas personales y relatos de experiencias no es suficiente para el mejoramiento cognoscitivo. Por otro lado, en ausencia de las experiencias concretas familiares, nuestros conceptos y principios generales se reducirían a formas sin sustancia: estructuras vacías o casillas a la espera de que las completen.[44]

En términos de nuestra capacidad para construir sentidos y comprender al mundo, lo que cuenta es el entretejimiento de objetos y experiencias concretas, junto con los pensamientos y conceptos abstractos. De la definición de la educación como el medio de ayudar a los estudiantes a dar sentido a sus mundos, se deduce que los docentes y los programas deben tener en cuenta tanto los aspectos particulares (concretos) como los aspectos conceptuales (abstractos) de las experiencias de los niños. Es aquí donde la comunidad de indagación vale por derecho propio, porque permite a los niños explorar las implicaciones conceptuales y los supuestos que subyacen a sus experiencias concretas; pero también deja espacio para compartir y valorar esas experiencias, y para relacionar los aspectos de la experiencia de una persona con la de otra. Como hemos dicho en el capítulo uno, ser parte de una comunidad de indagación mientras ésta crece y florece es en sí misma una experiencia plena de sentido y significación para los niños.

Si estos comentarios parecen demorarse en lo obvio, les pedimos a nuestros lectores que reflexionen sobre sus propias experiencias en la vida de la clase. Buena parte de las preocupaciones subyacentes a este libro se evaporarían si cada niño, en cada clase, recibiera la oportunidad de participar en un diálogo genuino, al menos una vez por día.

En este capítulo, hemos intentado desentrañar algunas de las condiciones que pueden ser justificadamente aplicadas al proceso de escolarización y al currículum si éstos pretenden mejorar la comprensión de los niños de su propio mundo. El próximo capítulo explorará la conexión entre el pensamiento y la comunidad, por un lado, y la filosofía, por el otro. Además, presentará la tesis de que la filosofía está en el centro de una educación significativa en general, y de la enseñanza para pensar mejor, en particular.

NOTAS

1. Referirse a las preocupaciones es tan ambiguo como referirse a los intereses. Este es un aspecto del problema que aborda este capítulo. Para un enfoque interesante del problema de crear un currículum que integre tanto las preocupaciones de los estudiantes como las de los adultos, véase Silin, 1992. La preocupación de Silin no es la misma que la nuestra, pero sí enfatiza la importancia de crear un currículum que "enseñe a los niños el significado del tiempo" considerando seriamente el concepto de experiencia vivida tanto dentro como fuera de la clase, y relacionando ambos dominios. La afinidad con John Dewey, como se refleja en el epígrafe que abre este capítulo, es clara.

2. Al ocuparse de estas cuestiones, mucho depende de qué es exactamente lo que se transforma. Johnson (1989) describe una forma de transformación, basada sobre el modelo socrático, que es por completo consistente con el enfoque adoptado en este libro. Se trata de transformar al niño para que éste pueda, a su vez, convertirse en un transformador.

3. Dewey ha sido un defensor de este punto de vista. Véanse al respecto sus trabajos

de 1916, 1938b y 1989, págs. 442-454. McDermott (1991) ha expresado preocupaciones semejantes a las expuestas en este capítulo.

4. Costa, 1991, pág. 31; también Tammy, 1984, y Gardner, 1989. Reconocemos que esta imagen del profesional entusiasta y curioso por un lado, y el adolescente desencantado e indiferente por el otro es caricaturesca. Muchos científicos profesionales trabajan bajo limitaciones que son tan malas o aun peores que las soportadas por los estudiantes en las escuelas, y algunos estudiantes nunca pierden su afición por la indagación. Si este último caso señala un mérito de la enseñanza formal es tema de debate.

5. La perspectiva "no privada" no es necesariamente una perspectiva impersonal. Nuestra confianza en la noción de comunidad aclarará esta cuestión. Véase también, Hostetler, 1991.

6. El subrayar la importancia de la experiencia nos remite de nuevo a Dewey, para quien la educación es un proceso de reconstrucción a lo largo del cual la experiencia propia se hace inteligible. Véase Dewey, 1916, pág. 76; 1938b.

7. Tuvimos la intención de utilizar la frase "el precioso valor de la experiencia", pero luego advertimos la connotación negativa de la palabra "precioso", a la que puede atribuirse el significado de algo intocable o sacrosanto. Este punto se aborda más adelante.

8. *H/M*, pág. 44: "En una comunidad de indagación, el punto de vista de cada persona es recibido como una posible fuente de verdad".

9. Si estos dos enunciados son falsos en el mismo sentido no es tan claro, y constituye un problema de interés constante para la epistemología.

10. Glaser (1992a) argumenta que la oposición entre los abordajes de Piaget y Vygotsky respecto del pensamiento de los niños se refleja en los trabajos de Richard Paul y Matthew Lipman, respectivamente. Dewey, en estilo vygotskiano, nos recuerda que la vida de ninguna persona puede ser separada de la de otras: "Cuando se ignora este hecho, la experiencia es tratada como si fuera algo que transcurre exclusivamente dentro del cuerpo y la mente de un individuo... la experiencia no sucede en el vacío. Existen fuentes fuera de un individuo que dan origen a la experiencia. Esta se alimenta constantemente de esos manantiales" (Dewey, 1938b, págs. 39-40).

11. Las preocupaciones de Frances surgieron durante la discusión de un episodio de *The Doll Hospital* (Sharp, en prensa). El niño imaginario podría haber sido un varón, aunque de hecho, en la discusión a la que nos referimos, resultó ser una niña.

12. Hacemos esta afirmación conscientes de la ambigüedad, señalada en el capítulo dos, inherente al concepto de interés (lo que consideran interesante *versus* lo que es en interés de ellos); también somos conscientes de que el reconocimiento de los intereses de los niños es condición necesaria, más que suficiente, para que el diálogo y la indagación tengan lugar.

13. Dewey, 1916, pág. 208. El paso siguiente que relaciona el sentido con la experiencia es también de carácter fuertemente deweyano. La afirmación que hacemos aquí no implica que sólo las actividades o experiencias concretas tengan sentido para los niños. La Filosofía para Niños constituye un claro contraejemplo de esta implicación.

14. La idea de encontrar sentido en la vida está relacionada con la cuestión de qué constituye una vida con sentido. Esta cuestión, a su vez, contiene un fuerte componente normativo. Exige pensar en las experiencias vividas que se juzgan valiosas.

15. La amistad y la justicia son temas recurrentes en Filosofía para Niños; véanse capítulos seis y siete.

16. La balanza también puede inclinarse hacia el otro lado. En vez de enfrentar la perspectiva un poco atemorizante de revisar creencias sostenidas y alimentadas durante mucho tiempo, a menudo es más sencillo rechazar cualquier cosa que las impugne. ¿No es esto lo que les sucedió a Galileo y otros "rebeldes" cuyas ideas pusieron en tela de juicio el *statu quo* predominante?

17. Gardner (1991, págs. 5-6) ofrece experiencia personal que apoya este parecer.

18. Las ideas expresadas aquí están en Bruner (1960). Para apoyos recientes, véanse Crittenden, 1992, Johnson, 1989. El tema de la transferencia en relación con las habilidades de pensamiento y la filosofía es tratado en el capítulo cuatro.

19. Tal interés genuino (en los estudiantes y las asignaturas) es también una característica de los buenos docentes.

20. En *H/N*, cap. 5, el personaje Mark representa al estudiante que anhela sentirse intrínsecamente motivado por sus asignaturas escolares. Young (1992, pág. 89) establece una conexión entre estas dos formas de motivación y los tipos de esquemas de pregunta-respuesta que hemos discutido en el capítulo dos. En nuestra terminología, PRs refleja la motivación externa, mientras que PIs refleja la motivación interna. Un estudio general de las escuelas australianas destaca lo que llamamos motivación interna como una de las mayores preocupaciones de los docentes y los estudiantes. Véase McGaw y col. 1992.

21. Para una exposición elocuente de los lazos entre la pedagogía (educación) y el establecimiento de relaciones (conexiones), y entre éstas y la experiencia, véase McDermott, 1991. Estos temas se exploran de manera permanente en Filosofía para Niños.

22. Las cuestiones que hemos subrayado aquí se reflejan de manera alentadora en afirmaciones tan amplias como las siguientes:

> Aprender significa preguntar y establecer conexiones.
>
> El aprendizaje no es un proceso pasivo de absorción de información; es un proceso activo que involucra una búsqueda constante de sentido. Encontramos sentido en las experiencias de la vida cotidiana al mirar, escuchar, preguntar, investigar y experimentar, y al relacionar lo que descubrimos con lo que ya sabíamos. Idealmente, el currículum debería alentar esta forma de indagación permanente y ayudar a los estudiantes a ver las conexiones entre las personas, los objetos, los sucesos, los procesos y las ideas (Ministerio de Educación y Formación de Ontario, 1993, pág. 7).

23. El debate sobre estrategias de pensamiento general *versus* estrategias de pensamiento de un dominio específico ha sido muy vivo entre los filósofos de la educación contemporáneos, aunque el supuesto de que aquí haya una dicotomía genuina se ha cuestionado; véase Pritchard, 1991, por ejemplo. Para una síntesis de sus reflexiones recientes sobre este tema, véase Hager, 1991, 1992. Como disciplina, la filosofía contiene procedimientos y conceptos que, evidentemente, se abren paso con naturalidad hacia todas las demás. Muchas escuelas han implementado un "currículum integrado" que refleja la comunidad de procesos y temas. La idea de un currículum integrado tiene afinidad tanto con la metodología de la comunidad de indagación como con la Filosofía para Niños.

24. El profesor Alan Bishop, al escribir acerca de sus experiencias escolares en el Reino Unido y Australia, Melbourne Age, 1994b:

> Cuando se definían las evaluaciones, siempre se lo hacía en los términos del currículum de la escuela secundaria. Esto significaba que las escuelas primarias que intentaban llevar a cabo una enseñanza integrada o una enseñanza temática que atravesara las asignaturas se veían penalizadas y tenían que abandonar sus proyectos... Lo que hoy vemos es una precipitación creciente para definir el currículum escolar en términos muy estrechos y muy específicos de las asignaturas.

25. Véase, por ejemplo, una clara manifestación de decepción en dos estudiantes secundarios en Benjamin y Scott (1988, pág. 29).

26. Michael Norman ha escrito acerca de la necesidad de exaltar materias tales como historia "reviviéndolas". Véase Norman, 1992; también Gardner, 1991.

27. Silin (1992) relaciona esta percepción con una semejante por parte de los docentes: "Si los docentes no pueden encontrarse a sí mismos o a las cosas que son importantes para ellos en el currículum, entonces no debe asombrarnos que los estudiantes tengan dificultades para responder a él" (pág. 258).

28. Recuérdese la cita de Dewey al comienzo de este capítulo. En este aspecto, rechazamos tanto la noción de que la escuela es una forma de entrenamiento vocacional como el parecer opuesto de que un currículum tradicional es apropiado para las necesidades de todos los estudiantes.

29. Robert Coles, el eminente psicólogo de Harvard, ha escrito extensamente sobre el tema de las perspectivas y los puntos de vista de los niños. (1977, 1986a,b, 1990, 1992).

30. Más allá de la seguridad física de la clase, la insistencia puede tener una pequeña ventaja sobre la persuasión racional en circunstancias donde la acción es más urgente que la comprensión. La niña que está a punto de tirarse en el agua debería ser detenida primero, para luego razonar con ella. Surge inevitablemente con esto la pregunta de cómo enseñar con vistas a una mejor capacidad de juicio en cuestiones de vida o muerte. Véanse capítulos seis y siete.

31. Paul, 1937, pág. 134. Véase Whitehead, 1929. Masters y Mislevy (1993) exploran el desafío a la evaluación causado por el problema de la "ignorancia activada". Las creencias acerca de la ascendencia del Homo sapiens se sirven a menudo de la ignorancia activada. Así, un informe reciente afirma que uno de cada cinco estudiantes de medicina de la Universidad de Monash, la mayor institución terciaria de Australia, creen en Adán y Eva, y casi uno de cada cuatro rechaza la teoría darwiniana de la evolución humana. Más aún, estas creencias sobrevivieron a un curso intensivo sobre la teoría evolucionista (Melbourne Age, 1994a). Más generalmente, la investigación en ciencias de la educación demuestra que "estudiantes que pueden resolver complejos problemas de examen con frecuencia recurren a explicaciones no científicas y creencias 'populares' cuando se enfrentan con problemas de la vida real" (Doig y col., 1993, pág. 4).

32. Mientras escribimos estas palabras, el gobierno australiano se está preparando para sancionar una legislación que condena los actos de difamación racial. El nexo a veces oscuro entre las palabras y el comportamiento ha provocado dudas sobre la corrección de una ley como ésa.

33. La tesis de que ninguna creencia o conjunto de creencias es inmutable en su revisión a la luz de experiencias futuras, es defendida por W.V. Quine en su clásico ensayo *Two Dogmas of Empiricism* (1953).

34. Paul (1987, págs. 141-142, y 1990a, pág. 566), atribuye el término "pasiones racionales" a R. S. Peters. Véase también Scheffler (1981), quien nos recuerda que Dewey tampoco dudaba en hablar de racionalidad y emoción en un mismo plano.

35. Compartimos la visión de Jonathan Silin de las "escuelas como lugares donde las personas buscan el sentido y enriquecen esa búsqueda mediante un acceso creciente al saber del pasado según está codificado en las disciplinas..." (1992, pág. 259).

36. Johnson, 1989, pág. 35, citando a Passmore (1980).

37. Johnson, 1989, pág. 35. Agregaríamos que en una comunidad de indagación la tarea de traducción, de construcción de puentes, es compartida por docentes y estudiantes. En efecto, Johnson lleva esto un paso más allá al señalar que en una comunidad de indagación "los estudiantes se consagran a una especie de autotraducción, al tomar lo que se dice y relacionarlo con su propio marco de referencia" (pág. 37). La importancia de la traducción, o de la "construcción del sentido", en la indagación filosófica será discutida en profundidad en el capítulo cinco.

38. La traducción en una comunidad de indagación puede también ser más familiar (contenedora) cuando, por ejemplo, se habla más de un idioma, o los niños se mueven entre formas de representación simbólicas y pictóricas, o, también, cuando lo hacen entre el lenguaje ordinario y una forma lógica estandarizada: véase *H/M* capítulo 2, por ejemplo. La comunidad de indagación es un formato ideal para ayudar a los niños que se muestran débiles en un modo con referencia a otros modos (y otros niños) que son más fuertes. La traducción es menos efectiva cuando los recursos semánticos o lingüísticos de una parte o de la otra están seriamente empobrecidos, como ocurre con niños muy pequeños que están aprendiendo a hablar. Es posible argumentar que tales niños requieren un acercamiento más directo, ostensivo, a la adquisición del sentido. Esto nos enfrenta al problema semántico de cómo puede alguien comenzar a comprender algo sobre la base de una confusión o ignorancia completas. Por fortuna, en una comunidad de indagación, uno de los puntos de partida tomados para la indagación es una base de conceptos compartidos –si bien posteriormente algunos son cuestionados y reconstruidos.

39. El diálogo, junto con otros incluidos en este libro, ilustra cuán capaces son los niños de concentrarse en un concepto general al mismo tiempo que se valen de sus claras y hasta vívidas experiencias, con el fin de amplificar, ilustrar y poner en tela de juicio su comprensión de dicho concepto.

40. Encontrar palabras aceptables para describir la dicotomía entre el relativismo y el objetivismo es un tema filosófico espinoso, en especial dada la influencia del pensamiento "posmoderno". Code (1991); Rorty (1989), y Nagel (1986) rechazan la idea de un objetivismo que implique "una mirada desde ninguna parte", sólo posible para Dios. Rorty habla sobre la "solidaridad" en términos de la sensación contingente, pero no obstante real, de conexidad que hace posible el acuerdo, y nos permite pensar en los demás como "nosotros" y no como "ellos". Code se refiere, con mayor cautela, a un relativismo "mitigado" y "crítico" (pág. 320).

41. En el relato, Harry está de acuerdo con la interpretación de Lisa de su comenta-

rio, a saber, que "deberíamos intentar ver las cosas desde los puntos de vista de las otras personas". Pero esta postura ética acerca de la importancia de la empatía no agota la discusión. La posibilidad misma del conocimiento y la comprensión depende de la conciliación de un amplio espectro de puntos de vista o perspectivas.

42. Esta visión del papel de la comunidad posee impresionantes antecedentes. Véanse en Hostetler (1991) referencias a Dewey, Kuhn, Rorty, Arendt, Bernstein y otros.

43. Citado en Sharp, 1993b, pág. 56.

44. Parafraseando a Kant: los conceptos sin contenido son vacíos, las experiencias sin conceptos son ciegas (1787, A51=B75). Van der Leeuw (1993), al escribir sobre sus experiencias como docente coordinador del programa de Filosofía para Niños en Amsterdam, coincide con este punto. Silin (1992) sostiene la idea deweyana de que "el impulso de dar sentido a un mundo mayor está siempre contenido en la experiencia particular" (pág. 263).

CAPÍTULO CUATRO

El pensamiento, la filosofía y Filosofía para Niños

Aun cuando parezcan particularmente profundos e interesantes, no es posible imaginar ningún método obvio para responder preguntas [filosóficas].

MCGINN
1993, pág. vii

"¿Es real el espejo?"

La representante del grupo de las niñas comenzó diciendo: "Creíamos que entendíamos la pregunta hasta que vimos lo que nos diste... Bueno, es un espejo de verdad, por supuesto... (¡Esto fue dicho con un ademán que pretendía restarle importancia!) ...pero cuando yo lo miro, me veo a mí misma, y cuando lo inclino así, veo a Sarah... (en ese momento todas las niñas levantaron la mano, como noté que lo habían hecho antes cuando les di el espejo) pero no veo realmente cómo me veo a mí misma porque un poco veo... bueno, aquí!". (Todas las niñas casi se caen de sus sillas, como si trataran de quedarse donde estaban y saltar detrás del espejo al mismo tiempo. La representante intentó desesperadamente buscar la posición probable de la imagen virtual en su espacio visual.)

Estos chicos hicieron más que hacerlo "bien". Estaban intentando algo que está justo en el núcleo de la filosofía: la lucha por articular ideas hasta el límite de sus capacidades verbales o más allá de ellas. De paso, como resultado de esta y otras experiencias, me convencí de que cuando descubren lo arduo que es pensar, el lenguaje del cuerpo de las niñas y los niños es muy significativo. Obviamente cuando piensas acerca de ello, supongo.

JAMES BATTYE
correspondencia personal 1993[1]

Nuestra posición es que el pensamiento no puede ser enseñado como una disciplina en sí misma, básicamente porque ningún conjunto de habilidades de

pensamiento o de estrategias para resolver problemas puede tener la riqueza conceptual y la profundidad que caracterizan a una verdadera disciplina.[2] Intentar enseñar a pensar fuera de la estructura de una disciplina es separar al pensamiento de las disciplinas, aun cuando algunas como la ciencia y la historia puedan incluso ser conceptualizadas sin tomar en cuenta cuestiones como qué significa pensar científica o históricamente. Con ello, el principio de la transferencia cognitiva –por medio de la cual el pensamiento en un contexto es transformado y aplicado en otro– se convertiría en un misterio o una imposibilidad, o en ambos. Lo que hay que recordar aquí es que tanto el contexto en el que el pensamiento ocurre como el contenido que le da la sustancia, son aspectos cruciales del sentido, y que imaginar un pensamiento que de alguna forma carezca de contenido, es imaginar una actividad vacía de significado. Dejar de lado los pensamientos y las ideas reales en una descripción del pensamiento, es semejante a dejar de lado el vocabulario en la descripción de un lenguaje, o a los miembros de una familia en la elaboración de un árbol genealógico.

Si desechamos la idea de tratar el "pensamiento" como una disciplina por derecho propio, ¿cómo lo trataremos, entonces, en relación con el currículum como un todo? Parecería que la única opción es enseñar las disciplinas escolares tradicionales de una manera que destaque o atraiga la atención hacia su dimensión de "pensamiento", reconociendo de este modo que el pensamiento y la indagación pertenecen a todas las disciplinas. Esta sugerencia proviene del reconocimiento de la intervención de los procesos de pensamiento en todas y cada una de las disciplinas. Es tentador concluir que la manera más efectiva de enseñar a pensar es desde el punto de vista de cada disciplina individual.

Estamos de acuerdo de todo corazón con el objetivo de enseñar las disciplinas tradicionales escolares de una manera que saque a la luz la dimensión del "pensamiento". A decir verdad, hemos instado a que todas las clases se conviertan en comunidades de indagación. Pero estos objetivos, por más deseables que sean, siguen siendo problemáticos por varias razones.

En primer lugar, los objetivos educacionales son fáciles de enunciar pero difíciles de lograr. El entusiasmo por escribir este libro –es el mismo que existe, sin duda, detrás de todo el movimiento por la enseñanza del pensamiento– deriva del amplio consenso acerca de que la principal corriente educativa no ha dado como resultado mejoras sistemáticas en la calidad del pensamiento. Una vez enunciado el objetivo, la pregunta que ahora ocupa nuestra atención se refiere a los medios: ¿cómo efectuar estas transformaciones? Es hora de explorar alternativas que en última instancia nos conduzcan a mejorar el pensamiento en todo el espectro de las disciplinas escolares, y también en la vida "después del colegio".

En segundo lugar, según nuestra experiencia, muchos docentes tienen poco entusiasmo en asumir el peso (así es como lo ven) de "agregar" la dimensión del pensamiento crítico a materias que ya están abarrotadas hasta el límite. Parte del problema es que se los alienta a ver el programa en términos de conteni-

do (materia), el cual debe ser dominado por ellos antes de poder ser enseñado a los estudiantes y posteriormente evaluado. Otra fuente de presión es el programa en sí mismo, el cual gime bajo su propio peso como resultado del crecimiento exponencial del conocimiento producido durante los últimos cien años.

En tercer lugar, la localización de la enseñanza del pensamiento en el contexto de una disciplina específica refleja un error común de percepción de las materias escolares como inconexas e independientes. Si bien es cierto que las diferentes disciplinas tienen sus propios estilos de pensamiento, enfatizamos que hay estrategias de pensamiento, habilidades y disposiciones que son comunes a todas ellas. Queremos que los estudiantes aprendan a pensar dentro del contexto de las disciplinas –a pensar histórica, científica, artísticamente, etcétera–, pero no queremos reforzar el punto de vista según el cual las formas de pensar en el contexto de una disciplina son por completo diferentes de las formas de pensar en otros. Las metodologías científicas y las cuestiones epistemológicas tienen un lugar en el estudio de la historia, así como las consideraciones éticas y estéticas deberían ser exploradas en la ciencia. Aún más, el diálogo reflexivo, las preguntas abiertas y de indagación (PIs), el pensamiento crítico y creativo, el análisis conceptual y el razonamiento en todas sus dimensiones, son aspectos del pensamiento en todas las disciplinas.

Necesitamos, por lo tanto, una estructura de disciplina que introduzca a los estudiantes en formas de pensamiento que ellos puedan emplear en cualquier contexto o situación donde se requiera el buen pensar. Este enfoque de la enseñanza del pensamiento es bastante consistente con el modelo de la "infusión", en el que se fortalece el pensamiento producido en cada materia y disciplina. Idealmente, se emplearán ambos enfoques.[3] Sin embargo, para que los estudiantes internalicen todo lo que se requiere para convertirse en buenos pensadores, necesitan ser conocedores de los componentes del pensamiento –sus habilidades, estrategias y disposiciones– y participantes activos en las situaciones en las que el buen pensamiento es modelado, practicado, alentado, valorado y respetado. Estos requerimientos apuntan a proveer un contexto de pensamiento al cual todos los niños puedan tener acceso, como un prerrequisito y correquisito de su participación en las materias específicas. Creemos que la filosofía, convenientemente adaptada a la estructura de la clase como comunidad de indagación, es ese contexto.

FILOSOFIA Y PENSAMIENTO: UNA SOCIEDAD ESTABLECIDA

La filosofía como disciplina es, por tradición, un lugar para la enseñanza del pensamiento, por estar íntimamente conectada, en términos de proceso y contenido, al pensamiento mismo. Más aún, la filosofía provee un camino hacia las otras disciplinas porque se ocupa de los fundamentos conceptuales y epistémicos de éstas.

Cualquier intento de definir la filosofía está condenado a ser problemático. Por un lado, no hay consenso entre los filósofos mismos acerca de la naturaleza intrínseca de su materia. Lo que es más importante: la filosofía, como todas las disciplinas, es mejor comprendida a través de la reflexión sobre su práctica que a través de una lista abstracta de características. Sin embargo, reconocemos que los docentes que hacen filosofía con niños y niñas a menudo necesitan asegurarse de que lo que están haciendo es efectivamente "filosofía". Además, sabemos por experiencia que las autoridades educativas no siempre aprecian la relación entre el pensamiento y la indagación, por un lado, y la filosofía por otro. Por consiguiente, nuestra estrategia en esta sección será delinear algunas conexiones entre la enseñanza y el mejoramiento del pensamiento y aspectos clave de la filosofía.[4] El argumento para invitar a los niños a participar en esta venerable disciplina se apoya en el entendimiento de estas conexiones.

La filosofía como "el pensar acerca del pensar"

Un currículum [...] es el emprendimiento par excellence *en el cual la línea entre la materia y el método se vuelve necesariamente indistinguible.*

JEROME BRUNER

El pensamiento reflexivo o metacognitivo –el "pensar sobre el pensar"– es necesario para el mejoramiento sistemático del pensamiento. Pero, como la experiencia, no es suficiente. El mejoramiento, como construcción normativa, implica estándares y criterios para determinar qué es lo que vale como mejor pensamiento. Estos estándares y criterios son aplicados por cada persona a su propio pensamiento y –si suponemos que es parte de una comunidad de indagación– al pensamiento de sus compañeros. Dentro de este contexto los estudiantes se acostumbran a formular criterios y normas según los cuales juzgan si el pensamiento es bueno o malo, débil o fuerte, mejor o peor, y por los que procuran mejorarlo.

El pensamiento que tiene lugar en la comunidad investiga, explora y cuestiona el mismísimo proceso de indagación. Si bien la indagación puede constituir su propia materia, inevitablemente se convierte en parte del tema tratado, entrelazada con el tema original. Por cierto, uno de los efectos de la reflexión en la comunidad de indagación es, precisamente, la transformación del proceso en contenido: los procesos del pensamiento se convierten en objetos legítimos de análisis minucioso y evaluación, siempre que se recuerde que la razón de esta transformación es mejorar la calidad del pensamiento. Entonces, por ejemplo, cuando Tim respalda un punto de vista con una razón, y Tara reflexiona sobre lo que él ha dicho, cuestionando la corrección de su razonamiento, ella está pensando acerca del pensamiento de Tim (y, quizás, haciendo un juicio acerca de ese razonamiento). Otro miembro de la comunidad puede ir un paso más adelante y plantear una pregunta acerca de lo que se considera una buena

razón. De este modo, el foco de la atención puede hacer un recorrido de ida y vuelta entre un punto de vista específico y una perspectiva más procedimental; como resultado, los participantes experimentan cierta sensación de crecimiento. Es importante dar a los niños oportunidades de discutir la significación y el valor de su propia indagación, como un paso necesario hacia la internalización de los procedimientos.

El pensamiento reflexivo que se corrige y se mejora a sí mismo es central en filosofía. Esta procura examinar y dilucidar la naturaleza del pensamiento, cuando ese pensamiento concierne a cuestiones de juicio y evaluación. Formular un juicio es comprometerse uno mismo con un punto de vista acerca del mundo (una afirmación que, es innecesario decirlo, puede resultar equivocada). Los juicios –como los conceptos que los constituyen– recorren todas las materias y disciplinas posibles. Pero es la disciplina conceptual de la filosofía la que se ocupa de los fundamentos y criterios mediante los cuales los juicios son formulados y, más importante, evaluados. Si consideramos como uno de los papeles de la comunidad de indagación la preparación –a través de la práctica– de los niños y las niñas como hacedores y evaluadores de juicios bien fundamentados, podremos comenzar a ver cómo la filosofía puede desempeñar un papel en la construcción y el sostenimiento de tal comunidad.

Por consiguiente, la filosofía es vital en el proceso educativo porque concierne a la pregunta de cómo debemos pensar. Nosotros valoramos el hecho de decir la verdad y la búsqueda de una vida buena, y la filosofía plantea preguntas como "¿Qué son la verdad y el bien?" y "¿Está siempre permitido mentir y causar daño?". Argumentamos por analogía y clasificamos cosas como similares y diferentes, y la filosofía examina la naturaleza de la analogía, de la similitud y de la diferencia. Hablamos, pensamos, leemos y escribimos de acuerdo con ciertas normas, criterios, valores y estándares –como los criterios que determinan cuál es una buena razón para algo–, y la filosofía nos urge a reflexionar sobre la naturaleza y la adecuación de estas herramientas prescriptivas. Estos conceptos y preguntas constituyen tanto los procesos como los productos del pensamiento filosófico.

Al ocuparse de las herramientas de indagación, la filosofía provee un punto de equilibrio entre los extremos del aprendizaje de hechos externos sobre los que uno no tiene control, y ve al mundo de una manera completamente subjetiva, como si todo fuera meramente una cuestión de opinión o gusto personal. En el equilibrio, la filosofía enseña a los estudiantes a hacer juicios razonados y razonables.[5]

Los participantes en una discusión filosófica buscan continuamente por debajo de la superficie de la actividad las reglas, razones y criterios subyacentes que dan sentido y sirven para justificar lo que hacen y dicen. Una persona que sostenga que una nueva vacuna contra el VIH/sida es una invención más que un descubrimiento tal vez basará su juicio en el criterio de que sólo se pueden descubrir cosas que ya existían. En el dominio ético, alguien que insista en que

mentir está siempre mal puede considerar la norma de decir la verdad como un principio fundacional de la conducta recta, pero otros podrían admitir una gama de casos y posibilidades que piden especial consideración.[6] En estos casos, habrá que tomar en cuenta las intenciones y las consecuencias de diversos cursos de acción.

En una comunidad de indagación filosófica, los juicios –y por lo tanto los criterios en los cuales descansan– no son vistos como provenientes "de lo alto", sino como el resultado de la cuidadosa deliberación de la comunidad misma. Cada vez que surgen preguntas como: "¿Por qué piensas eso?", "¿Cuáles son tus supuestos?, ¿Están garantizados?" o "¿Cómo haces esa distinción?", podemos estar seguros de que la consideración de los criterios no puede estar muy lejos. Si bien es verdad que las diferentes materias y disciplinas proveerán distintos tipos de criterios para sustentar esos juicios que las caracterizan, es la filosofía la que se ocupa de la cuestión crucial de qué significan verdaderamente conceptos como juicio y criterios. Por consiguiente, al embarcarse en la indagación filosófica se fortalecen las disposiciones y habilidades asociadas a la construcción de buenos juicios, independientemente de los dominios de esos juicios.

Captar la naturaleza de la relación entre la filosofía y otras disciplinas escolares es importante para que el papel de la filosofía en la enseñanza del pensamiento sea adecuamente entendido. La filosofía ocupa un lugar fundacional con respecto a las otras disciplinas porque examina los criterios y estándares que subyacen al pensamiento.

Consideremos, por ejemplo, dos subdisciplinas tradicionales de la filosofía: la lógica y la ética. La lógica se ocupa de la formulación y evaluación de criterios que nos ayudan a distinguir un razonamiento bueno de uno malo. Estos criterios serán de naturaleza principalmente estructural, y recurrirán a ciertas características generales del lenguaje y el pensamiento. La ética se ocupa de la formulación y evaluación de criterios que nos ayudan a distinguir una conducta buena de una mala. Aquí, como lo señalamos, el criterio será tomar en cuenta estas características como intenciones y consecuencias. Independientemente de cómo se enseñen la lógica y la ética (como disciplinas autónomas o como aspectos de otras materias), deberíamos notar que son subdisciplinas de la filosofía que en sí mismas están interrelacionadas; nociones como inferencia y consistencia, por ejemplo, son centrales en ambos campos.[7] Más aún, los deprimentes antecedentes de la educación formal en lo que se refire a la enseñanza de la lógica y la ética están directamente relacionados con la omisión de la filosofía en el currículum escolar, al menos en Australia, Estados Unidos y muchos otros países.[8]

Entre las varias estrategias de pensamiento que son practicadas y desarrolladas en el pensamiento filosófico, destacamos aquí aquellas –como el cuestionamiento de los supuestos y la autocorrección– que reflejan la naturaleza tentativa y polémica de la filosofía. El uso sistemático de estas estrategias en una comunidad de indagación es vital porque protege a la comunidad de caer en el

dogmatismo o la complacencia intelectual. Pero también tienen un propósito constructivo, porque al llamar la atención sobre las creencias, actitudes y valores subyacentes, estas estrategias facilitan a los individuos el examen de los fundamentos sobre los que descansan sus opiniones y, en el proceso, desarrollan una percepción más fuerte de sí mismos como personas. Conducen también a un mejor entendimiento de los conflictos, los cuales a menudo pueden ser atribuidos al fracaso del reconocimiento de las creencias y los valores subyacentes de uno u otro lado.

En este sentido, la filosofía constituye un modelo poderoso: no carga con supuestos o valores que, en principio, no puedan ser cuestionados, y gusta de probar y examinar lo que acompaña el pensamiento autocorrectivo. Por esta razón, la introducción en la filosofía puede ser un poco atemorizante, en especial si se ha sobrevivido años sin sentir ninguna necesidad de cuestionar valores y supuestos, o de embarcarse en el pensamiento autocorrectivo. (¡Todos sabemos lo difícil que es enseñarle a un perro viejo nuevas pruebas!) Por otro lado, una vez que un pensador está preparado para incorporar estas estrategias a su repertorio, los efectos pueden ser verdaderamente liberadores.

La filosofía como búsqueda de sentido

No es accidental que la práctica de la filosofía descanse en las herramientas del análisis conceptual. A menudo escuchamos que se desecha una discusión filosófica porque es "meramente semántica". Sin embargo, la semántica es el estudio sistemático del sentido y la interpretación, lo cual, como lo confirma el capítulo anterior, es de crucial importancia en la educación. Después de todo, fueron los filósofos los primeros en darse cuenta de la importancia de concentrarse en el lenguaje como un medio de alcanzar mayor profundidad en los niveles de comprensión. Puede parecer que los niños están sólo hablando acerca de palabras cuando buscan una respuesta a preguntas como: "¿Puede alguien amarte si no te cuida?", "¿La libertad de expresión es un derecho o un privilegio?", "¿Se pueden tener ensueños diurnos de noche?", "¿Cuándo es razonable inferir 'todos' de 'algunos'?", "¿Algo puede ser feo y lindo (o bueno y malo, verdadero y falso) al mismo tiempo?". Pero al enfrentarse a estas preguntas y a los conceptos a los que se refieren, los niños llegan a apreciar el papel y el poder del lenguaje (es decir, el lenguaje corriente y cotidiano) en la comprensión de la experiencia humana.[9]

Dentro del contexto de la educación formal, cada disciplina puede representarse como una búsqueda sistemática de sentido: el arte busca una mayor comprensión de la expresión y la creatividad humanas; la ciencia, una mayor comprensión de la naturaleza; la historia, del mundo y su pasado, y así las demás. En el capítulo tres, procuramos dilucidar el concepto crucial del sentido al sugerir que construir un sentido consiste en hacer conexiones y relaciones a través del entrelazamiento de pensamientos, palabras y acciones. Sin embargo,

desde la perspectiva del individuo que se compromete en experiencias artísticas, científicas o históricas, la búsqueda del sentido consiste en el descubrimiento, y quizá la creación de relaciones de varios tipos: relaciones de expresiones con otras expresiones, de expresiones con cosas, de cosas con otras cosas, de ideas con otras ideas, de la teoría con la práctica, de las partes con el todo, etcétera.

La filosofía es también la búsqueda del sentido –de conexiones y relaciones–, pero también de niveles más generales de experiencia y comprensión personal.[10] No es accidental, entonces, que una parte tan grande de la filosofía se refiera también a relaciones de una u otra clase: de medios con fines, de causas con efectos, de las partes con el todo, de las palabras con las cosas, de las premisas con las conclusiones, de cómo parecen las cosas cómo son, de las reglas generales con los ejemplos específicos o contraejemplos, de cosas similares con cosas distintas, etcétera.

La percepción de la filosofía como una disciplina general (léase "abstracta", "remota", "esotérica", por no decir "patriarcal") ha llevado a algunos a dudar si las ideas filosóficas están dentro del interés de las niñas y los niños o al alcance de ellos, y ha contribuido a la falta de apreciación del potencial de la filosofía para mejorar el nivel de la educación escolar. De hecho, las palabras, las ideas y los conceptos que pertenecen a la indagación filosófica están entre los más conocidos para las personas pensantes de todas las edades porque constituyen el núcleo de nuestra experiencia diaria. Conceptos como verdadero, bueno, hermoso, real, justo, espacio, tiempo, soñar, amistad y sí mismo son tan fascinantes e intrigantes para los niños como para la mayoría de los adultos pensantes.

El pensamiento y el razonamiento que caracterizan a la indagación filosófica llevan a los niños a regiones que están más allá de los confines de sus propias perspectivas, aunque todavía conectados con su experiencia. En la terminología de Marilyn J. Adams (1989, pág. 34), la filosofía es "abstraída" más que "abstracta", por el entrelazamiento de lo específico y lo general. Es la focalización sobre las ideas la que provee a la discusión filosófica de la flexibilidad para moverse de uno a otro lado entre los diferentes niveles y perspectivas. Esto es evidente en el estudio de transcripciones en las cuales se ve que los niños hacen estos movimientos al mismo tiempo que conservan una clara percepción acerca de lo que están hablando.

A través de la filosofía, uno adquiere la disciplina de prestar atención a aspectos mundanos y familiares de la experiencia que, de otra manera, podrían ser dados por supuestos. En esta disciplina, las herramientas o procedimientos de la indagación filosófica –dar y evaluar razones, formular preguntas relevantes e incisivas, examinar y pulir supuestos e implicancias, modificar y corregir recíprocamente el pensamiento, construir hipótesis y criterios, hacer conexiones y distinciones, usar analogías para explicar, ilustrar y persuadir, reconocer diferentes perspectivas y puntos de vista, analizar conceptos como los que antes mencionamos– son indispensables para conectar pensamientos, ideas y ex-

periencias en una visión coherente y cohesiva del mundo. Por consiguiente, ofrecen a cada persona los medios para construir una comprensión más rica y profunda de su propia vida.

Hace mucho tiempo se dijo que la filosofía comienza con el asombro. Las más de las veces, esta sensación de asombro se desprende de la práctica de la atención cuidadosa a la que nos estamos refiriendo. El mundo es, en verdad, un hermoso lugar –pregúntenle a cualquier niño de tres o cuatro años que esté ocupado descubriéndolo por primera vez–, con tal de que podamos encontrar el tiempo y la energía para mirar debajo de la superficie y ver, realmente ver, los misterios y enigmas que hay allí. Como dice Henry James: "El esfuerzo para ver realmente y representar realmente no es vano trabajo ante la fuerza constante que contribuye a la confusión" (1907, pág. 149).

Llevar la filosofía a la escuela es uno de los caminos para encarar la sensación de desconexión, fragmentación y alienación que experimenta mucha gente joven. Como lo explicamos en el capítulo tres, para darle sentido a sus vidas, tanto dentro como fuera de la escuela, los niños y las niñas necesitan discernir y ser capaces de construir vínculos entre los muy dispares aspectos de su experiencia. Al pertenecer a una comunidad de indagación filosófica, una niña sentirá a su alcance la comprensión de las relaciones y los hilos que entran en la constitución de la trama de la actividad humana. En esta comunidad está autorizada a hacer preguntas que realmente le importen, y a esperar que los demás la escuchen. Y está a su vez preparada para respetar las preguntas y preocupaciones expresadas por los otros.

No hablamos aquí de jugar a juegos psicológicos con los niños, ni sugerimos que los docentes se conviertan en terapeutas. Lo que decimos es que la filosofía es la única disciplina que provee el contexto, los criterios, los procedimientos y los conceptos para pensar acerca de temas que tanto los niños como los adultos juzgan significativos.

La conversación filosófica como diálogo

En el capítulo dos destacamos la importancia del diálogo como una forma de conversación que está fuertemente ligada a las estrategias de pensamiento características de la comunidad de indagación. Nuestra afirmación general –que la filosofía, el pensamiento y la indagación están entrelazados– está fortalecida por la preeminencia del diálogo en la historia y la práctica de la filosofía.

Históricamente, la filosofía ha estado siempre asociada con el tipo de interacción tipificada como diálogo. Los diálogos socráticos de Platón siguen siendo hasta hoy un ejemplo brillante.[11] En la actualidad, filósofos como Richard Rorty han caracterizado la filosofía en términos de conversación extensa. Incluso aquellos escritos filosóficos que aparecen como monólogos extensos, a menudo tienen una estructura que refleja la habilidad del autor para embarcarse en un diálogo, si bien interno.[12] Los profesores universitarios de filosofía implo-

ran a sus estudiantes que lean obras de filosofía, tanto por los beneficios de ver ejemplificada la estructura del pensamiento filosófico como por sus méritos más sustantivos. Esta estructura, ilustrada a través del diálogo, puede ser caracterizada de diversas maneras: lógica, ética, estética, etcétera, las cuales reflejan las muchas dimensiones de la filosofía misma.

La mayoría de los docentes estarían de acuerdo con que, al hacer filosofía, nada puede reemplazar a la participación real en una discusión filosófica con los propios pares. En tales situaciones, la naturaleza polémica de la filosofía, junto con el deseo de los filósofos de moderar la convicción y la certeza mediante el pensamiento autocorrectivo y la humildad, son evidentes por sí mismos.

No suponemos que la conversación o el diálogo sean el único medio en que puede acontecer la indagación filosófica. Ciertamente, en Filosofía para Niños, las actividades no lingüísticas (dibujar, jugar, dramatizar, etcétera) tienen un papel importante que cumplir. Pero en una comunidad de indagación filosófica, la conversación en curso es el hilo unificador que proporciona a otras actividades una sensación de vitalidad y estructura. La textura de final abierto del diálogo facilita el movimiento entre lo concreto y lo conceptual, y entre las perspectivas particulares y más allá de ellas. Los participantes en el diálogo se invitan unos a otros a buscar reglas en apoyo de las afirmaciones específicas, por un lado, y ejemplos y contraejemplos que respondan a las afirmaciones generales, por el otro.

Además, sólo a través del lenguaje (el cual no tiene necesariamente que ser lenguaje hablado) tienen los niños la oportunidad de reflexionar y analizar las muchas y sutiles distinciones y conexiones que aparecen durante el transcurso de la indagación filosófica. Los niños preguntarán acerca de la distinción entre dar una causa y dar una razón; entre estar orgulloso y vanagloriarse; entre un misterio y un secreto; entre el enojo y el resentimiento, o entre el arte y la vida. Sin los enlaces de sentido que el lenguaje hace posibles, estas distinciones filosóficas serían incoherentes.

Los niños involucrados en la indagación colaboradora se alegran al verse a sí mismos como participantes en la lucha por dar sentido a las cosas. En esta lucha, se hacen más decididos, más expresivos y más reflexivos. El potencial del diálogo filosófico tanto para fortalecer como para ser fortalecido por el pensamiento de la comunidad de indagación necesita ser comprendido y reconocido.

Las preguntas filosóficas como preguntas abiertas

Aprendí mucho. Aprendí cómo comunicarme, cómo decir lo que estoy pensando, y aprendí que puedo aprender cosas cuando me detengo, pienso y pregunto. Amo la filosofía.

McARDLE
1994, pág. 94

Por nuestra exposición de las preguntas en el capítulo dos, sabemos que la indagación tiene mucho que ver con los tipos de preguntas y estrategias de interrogación que los docentes y estudiantes valoran y practican. Argumentamos allí que la estructura flexible de la comunidad de indagación es un ambiente apropiado para inducir a las preguntas abiertas (PIs), que reflejan y obligan a pensar bien. Como componentes clave del diálogo, estas preguntas alientan a los estudiantes a sondear aún más profundamente las implicancias de su propio pensamiento.

Las preguntas y la filosofía son aliados naturales. Podría decirse que toda la filosofía es un intento de contestar preguntas relacionadas con el sentido y el propósito de la vida, en uno u otro aspecto. Pero es también un intento de obtener más claridad acerca de las preguntas mismas. Y, por supuesto, estos proyectos están conectados, ya que uno de los rasgos de una pregunta filosófica es que sus "respuestas" sean esencialmente polémicas y problemáticas: no sólo no hay consenso acerca de lo que constituye una respuesta satisfactoria, sino que no lo hay acerca de lo que constituye un método satisfactorio para empezar siquiera a contestar la pregunta. Las preguntas filosóficas estimulan el tipo de pensamiento que incrementa nuestra comprensión y nos lleva a hacer más preguntas.

No queremos decir que las preguntas abiertas, como las hemos caracterizado, sean de la incumbencia exclusiva de la filosofía o de cualquier otra disciplina. En la medida en que todas las materias escolares merecen ser tratadas como una forma de indagación, las preguntas abiertas (procedimentales y sustantivas) desempeñan un papel importante a través de todo el currículum. Sin embargo, reflejando su antigua conexión con el asombro, la filosofía avanza con las preguntas. Es así particularmente apropiada para los niños que, después de todo, están aprendiendo cómo hacerlas. Sin embargo, la curiosidad infantil es una cosa, pero lo que la filosofía ofrece es una oportunidad para que los niños articulen y expandan su repertorio de preguntas: de las conocidas "¿Por qué?" y "¿Por qué no?" a preguntas acerca de la naturaleza y el significado de toda clase de cosas que los intrigan y ponen a prueba. Leemos en clase acerca de un personaje de ficción que tiene que hacer una historia, y los niños preguntarán: "¿Qué quiere decir contar la historia de una historia?", "¿Mentimos cuando hacemos historias?", "¿Todas las historias tienen que tener un principio, un medio y un fin?", etcétera. En estas situaciones, los niños están motivados por un deseo genuino de entender (más que de dar a los docentes la respuesta que éstos quieren escuchar), y les encanta la perspectiva de hacer una auténtica contribución a cuestiones que, se den cuenta ellos o no, son de vieja data.

La filosofía ofrece la oportunidad de enseñar a los niños y a las niñas a tomar las preguntas seriamente. Para emplear la terminología del capítulo dos, adquieren la disposición de buscar y formular "PIs" en contextos en que otros estudiantes no van más allá de "PCs" y "PRs".

La filosofía como pensamiento creativo

La filosofía es crítica [...] de las creencias influyentes que subyacen en la cultura; [esta crítica] termina [...] en una proyección de las mismas en una nueva perspectiva que conduce a nuevos exámenes de posibilidades.

JOHN DEWEY

La relación entre el pensamiento y la filosofía fue, demasiado a menudo, moldeada en términos de lógica y crítica, como si el buen pensamiento fuera, en realidad, idéntico al pensamiento lógico. Pero hay otras dimensiones del pensamiento que, aunque no completamente distintos a la lógica, reflejan aspectos de la condición humana un tanto diferentes de la aptitud de ser lógico. Nos gustaría señalar que también estas dimensiones son centrales en la filosofía.

El pensamiento creativo –el pensamiento que culmina en nuevas ideas, nuevas posibilidades– está dirigido a la construcción de juicios, pero está estructurado por parámetros diferentes de los que determinan el pensamiento lógico o crítico. Donde el pensamiento crítico se manifiesta usualmente en juicios lingüísticos, es más probable que las "declaraciones" que resultan del pensamiento creativo tengan más que ver con el modo expositivo ("mostrativo"). El pensamiento creativo que produce una pintura o un poema, por ejemplo, no es por completo libre ni arbitrario, ni es un proceso en el que algo es creado a partir de la nada. Está gobernado por la calidad del contexto en el que acontece, más que por una estricta obediencia a reglas o criterios. "Son la conciencia y la apreciación del artista de la calidad penetrante de la situación creativa como un todo las que preparan el escenario para la representación creativa" (Lipman 1991, pág. 85). El pensador creativo puede quebrar deliberadamente las reglas lógicas y gramaticales o ampliar las convenciones de la música y el arte, precisamente porque está intentando construir nuevas formas de mirar las cosas.

El pensador creativo no se interesa tanto por la autocorrección –la cual puede ser vista como un intento de acercarse a "la verdad"– sino por la expresión propia o la "autotrascendencia": "Ir más allá... de lo que ha sido, para que no se repita" (Lipman, 1995). El pensamiento creativo es un aspecto del crecimiento personal: un impulso interior, no solamente una reacción a las convenciones o a la tradición.

Como la filosofía alienta a quienes piensan por sí mismos, y al mismo tiempo depende de ellos, implica una dimensión de libertad, la capacidad de tomar lo que uno aprendió y relacionarlo con la propia experiencia de nuevas formas. Los niños que piensan por sí mismos son a la vez pensadores críticos y creativos. Valoran el pensamiento lógico y conceptual, pero también disfrutan especulando, imaginando, inventando, descubriendo y preguntándose. En términos del pragmatismo, crean una visión que podríamos llamar ideal y entonces, junto con sus pares, emprenden la tarea de elaborar los medios por los cuales esa visión pueda realizarse. Pero nótese que el pensamiento creativo impregna la

indagación virtualmente en todas las etapas: cada vez que la comunidad da un paso atrás para reflexionar sobre sus propios procedimientos –como podría hacerlo un artista para examinar su trabajo–, se embarca en el acto de dar forma o crear el todo.

Cuando se trata del aspecto del pensamiento que se relaciona con el sentido y la comprensión –con la atribución de sentido a algo que se presenta como enigmático e intrigante–, la aptitud del niño pequeño para imaginar nuevas posibilidades y pensar creativamente puede ser aún más valiosa que la mayor experiencia y sofisticación lingüística de su contraparte madura. En filosofía, proponemos y enfrentamos preguntas como "¿Qué pasaría si... (todo fuera azul, por ejemplo)?" y "¿Es posible que... (haya una montaña que esté mitad en la Tierra y mitad en la Luna, por ejemplo)? La capacidad de aceptar estas preguntas es una herramienta esencial del pensar bien. Ellas urgen a los niños y las niñas a pensar en ambos aspectos, o más allá de los límites de un concepto específico o una experiencia como un color, un objeto material y la percepción y así reevaluar la forma como interpretan el mundo. (La actividad descripta por Battye al comienzo de este capítulo representa un intento creativo de tratar con enigmas filosóficos.)

Los aspectos creativos del pensamiento son centrales tanto para la filosofía como para la forma como los niños buscan entender las palabras y los conceptos que hacen inteligible la experiencia. Cualquier intento de reducir la riqueza de la filosofía igualándola con una estrecha concepción de la lógica puede y debe ser resistido.

No son sólo los niños los que captan el potencial creativo de su propio pensamiento a través de la participación en una comunidad de indagación filosófica. Hemos tenido la oportunidad de trabajar con maestras en un marco cultural en el cual, tradicionalmente, se las excluía de un diálogo en el que sus pensamientos e ideas fueran valorados y solicitados. El simple acto de hablar entre pares había sido ajeno a ellas. Y no obstante ello, cuando comenzaron a verse como participantes de la indagación dialógica, empezaron a hablar, a reflexionar, a considerar nuevas alternativas y posibilidades, y a comprometerse con las ideas de los otros de una manera que era, a la vez crítica y creativa. Sumergidas en el diálogo casi a pesar de sí mismas, estas maestras experimentaron la emoción de hacer una genuina contribución que, a su vez, fue reconocida y respetada por sus pares.

La filosofía como pensamiento cargado de valores

La filosofía tiene mucho que ofrecer cuando se trata de pensar sobre el comportamiento ético y social. Cuando se empieza a enseñar a pensar no es suficiente, como dijimos en el capítulo uno, con enseñar a los niños las habilidades asociadas al pensamiento sólido, por la razón obvia de que saber cómo hacer algo y estar motivado para hacerlo son dos cosas diferentes. Pero ni siquiera esto es suficiente, ya que la motivación misma para actuar de una mane-

ra determinada estará basada en valores que pueden ser examinados y juzgados deseables o indeseables desde un punto de vista ético, estético o social.

Consideremos, por ejemplo, el fenómeno tan común de los niños que son "pendencieros" en el patio de la escuela. Si se comportan lo suficientemente bien en clase, entonces se tiende a suponer que han fracasado en la internalización de los aspectos disposicionales de su comportamiento, y con ello en la transferencia de ese comportamiento a otros ámbitos. Pero puede ser también que se atrincheren en puntos de vista, actitudes y disposiciones ("valores") que nosotros –y quizá también ellos, si lo pensaran– juzgamos como inapropiados ("Está bien fastidiar a alguien que es más débil físicamente", por ejemplo). Como vimos en el capítulo anterior, estos elementos profundamente arraigados pueden ser muy persistentes.

Con estos aspectos duales de actitud y transferencia en mente, podemos apelar a la disciplina de la filosofía como un contexto apropiado para enseñar a pensar. Los problemas asociados con la transferencia –particularmente en el nivel del comportamiento– nos recuerdan que la indagación acerca de qué constituye el pensamiento hábil debe estar entrelazada con la indagación respecto de qué constituyen la buena conducta y la acción correcta.

La clase como comunidad de indagación es el medio apropiado para estos diferentes aspectos de la indagación; ésta constituye un modelo de la vida real en el cual el buen pensamiento, la buena conducta y el crecimiento interpersonal se reúnen en la práctica de la comunidad (por ejemplo, en el comportamiento recíproco de sus miembros). Pero es difícil ver de qué modo este modelo puede operar de forma adecuada a menos que la comunidad preste una atención explícita a cuestiones como el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto. En síntesis, con independencia del foco principal de la indagación (la cuestión en discusión), una comunidad de indagación en la cual los principios y procedimientos del buen pensar y la buena conducta se enseñan verdaderamente funcionará, de tal modo, como una comunidad de indagación lógica-más ética-más epistemológica-más estética, esto es, como una comunidad de indagación filosófica.[13]

Es claro que las cuestiones exploradas por una comunidad como la que describimos están muy cargadas de valores. A decir verdad, sostenemos que la comunidad de indagación filosófica constituye el medio apropiado para el estudio de los valores en la clase. Adherimos al pedido de "un área central filosófica en el currículum que se encargue de un estudio de los valores y cuestiones del sentido".[14] Esto, por supuesto, es precisamente lo que la filosofía es.

INGRESAR A FILOSOFIA PARA NIÑOS

Filosofía para Niños es un intento de reconstruir (no de diluir) la disciplina de la filosofía: hacerla accesible y atractiva a las niñas y los niños, quienes, en-

tonces, serán capaces de apropiársela y adquirir con ello las herramientas, habilidades y disposiciones que necesitan para pensar por sí mismos.

Filosofía para Niños reconoce que los niños y las niñas tienen tanto la capacidad como el derecho de indagar en cualquier concepto o idea que los intrigue. Filosofía para Niños está basada en la noción de que ellos deben construir sentidos por sí mismos, más que aceptar simplemente aquellos que les son dados.

En su formulación más simple, Filosofía para Niños tiene dos componentes básicos:

- una introducción a un espectro amplio pero estructurado de conceptos y procedimientos filosóficos, provisto por historias que modelan diversos aspectos de la indagación;
- una metodología basada en la comunidad de indagación que provee un medio en el que puede tener lugar el diálogo filosófico.[15]

El lugar de las historias en Filosofía para Niños

¿Por qué colocamos la narrativa en el corazón de Filosofía para Niños? En parte, por razones históricas: de hecho, así es cómo se desarrolló Filosofía para Niños. Pero la razón más importante es que los niños disfrutan con las historias y pueden ser motivados por éstas a pensar e indagar, especialmente si esas historias se centran en temas y hechos que son intrigantes y polémicos, pero que a la vez se mantienen conectados con su propia experiencia. Cuando una historia es presentada o, en ocasiones, construida por la comunidad de indagación, se convierte en un vehículo sobre el cual tienen control los niños, más que los adultos. A diferencia del libro de texto tradicional, ésta es su historia y ellos la usan para planificar la discusión y la indagación.

Sin embargo, hay otra justificación para el lugar central que ocupan los textos narrativos. La motivación por sí misma no es suficiente. No podemos suponer que los niños entran en la clase bien capacitados para hacer filosofía. Necesitan saber cómo proceder, y una manera efectiva de ayudarlos a adquirir este conocimiento procedimental es involucrarlos, tanto intelectual como emocionalmente, en la vida de los personajes que actúan y modelan los procesos de indagación. Estos personajes no tienen que ser los héroes, las heroínas y los villanos que uno encuentra en muchos clásicos literarios (sin mencionar las historietas y películas para niños), sino que pueden ser presentados como personas comunes, semejantes a las niñas y los niños reales mismos. Ellos asumen la lucha por articular lo que constituye una buena razón, una buena analogía, una buena distinción, o el examen de los supuestos e implicancias que ellos y sus amigos, padres y docentes hacen. Mediante lo que piensan, dicen y hacen, muestran que se preocupan por las ideas y valoran el pensar bien, aun cuando no siempre lo ejemplifican en su propio comportamiento. Si podemos alentar a los niños y niñas a identificarse con el proceso intelectual de estos personajes,

entonces también ellos van a empezar a practicar estos procedimientos y a valorarlos.

Esta concepción de la narrativa como una preparación, y un estímulo para que hagan los niños filosofía se asemeja, en parte, al trabajo de Martha C. Nussbaum sobre filosofía moral y literatura, presentado en una colección de ensayos titulada *Love's Knowledge*.[16] Tras advertir que la ética –deberíamos agregar, por cierto, a la filosofía en general– debe estar dirigida tanto a los asuntos prácticos como teóricos (esto es, a la experiencia y al comportamiento humano real), Nussbaum da un preciso argumento en favor del enfoque de las cuestiones éticas a través de las vidas particulares y los complejos aprietos de personajes como los creados por Henry James, Virginia Woolf, James Joyce, Iris Murdoch, Samuel Beckett y Marcel Proust. Son la particularidad y humanidad mismas de estos personajes, con todas sus flaquezas e insuficiencias, las que hacen a conceptos como el amor y la compasión, la confusión y la imperfección, más accesibles al análisis minucioso y la deliberación de lo que lo serían en los textos de la filosofía tradicional "que hablan en términos universales". Más aún, los personajes mismos poseen cualidades (como "una mente sutilmente sensible") que guardan correspondencia con la vida humana en general, y que sirven como modelo o paradigma para nuestra consideración (1990, pág. 139-140). Nussbaum nos recuerda que Aristóteles, para complementar sus escritos filosóficos, se ocupó del drama trágico, que provee "un 'esbozo' o 'resumen' del buen vivir, cuyos contenidos deben ser dados por la experiencia y cuyas afirmaciones centrales deben ser clarificadas solamente apelando a la vida y las obras literarias" (pág. 141).

Nussbaum parece haber estado pensando en los personajes de las historias originales de Filosofía para Niños (Pixie, Harry y Mark, por ejemplo), cuando escribió que

> sin una presentación del misterio, el conflicto y lo riesgoso de las situaciones deliberativas vividas, será difícil para la filosofía transmitir el valor y la belleza singulares de elegir humanamente bien, porque... el objeto oscuro y defectuoso tiene su propia clase de belleza y no sólo un grado menor... Esta idea de que la deliberación humana es constantemente una aventura de la personalidad, emprendida en condiciones terriblemente desventajosas y rodeada de espantosos misterios, y de que éstos son, de hecho, la fuente de gran parte de su belleza y riqueza, es la que a los textos escritos en un estilo filosófico tradicional les resulta insuperablemente difícil transmitirnos (pág. 142).

En alusión a los lectores de estas narraciones, Nussbaum asevera que ellos, como los personajes mismos, están embarcados en una "aventura" que también "involucra aspectos valiosos de la experiencia moral humana que no son tocados por los libros tradicionales de filosofía moral". Cuando consideremos el papel de la narrativa en Filosofía para Niños, esperamos que nuestros lectores

y lectoras tengan presentes estas reflexiones. Los niños, cualesquiera que sean, aún no son adultos, por lo que no les recomendamos, y tampoco a sus docentes, el tipo de libros mencionados por Nussbaum.[17] Sin embargo, coincidimos con su tesis de que la forma narrativa, más que los textos filosóficos, es el camino más apropiado para llevar la filosofía a los niños. También agregaríamos que en esta empresa algunas formas narrativas tienen la probabilidad de ser más eficaces que otras. En particular, queremos abrazar la idea de las historias filosóficas para niñas y niños, una idea que, sospechamos, Nussbaum aceptaría con gusto.

Examinaremos el corpus de historias en las cuales se ha basado Filosofía para Niños, y reflexionaremos sobre su papel en la producción de indagación filosófica en la clase.[18] Tendremos también algo que decir acerca de los caminos alternativos de hacer filosofía con los niños. El papel del docente en la construcción y el sostén de una comunidad de indagación filosófica será tratado en el próximo capítulo.

Piensen en una historia, pero no en cualquiera. Esta historia tiene que tener varias características distintivas. Será de interés para los niños porque sus personajes principales son niños que piensan y hablan sobre ideas interesantes. Su forma literaria –argumento, desarrollo de los personajes, etcétera– servirá para dar cuerpo a los conceptos y procedimientos que la identificarán como "filosófica". Esta estructura conceptual –usamos el término "estructura" de manera deliberada– estará tejida en la trama de la historia misma, de modo que al pensar en el argumento o los personajes, el lector llegará inevitablemente a las ideas filosóficas subyacentes.

Las historias filosóficas pertenecen a un género que puede ser llamado "historia-como-texto". Este género alcanza un equilibrio entre literatura, por un lado, y un texto didáctico o estructurado, por el otro.[19] Invita al lector a asumir y vérselas con las ideas y problemas que contiene. Pero a diferencia de una novela estándar, tiene un propósito claramente didáctico: ayudar a los niños a internalizar y manejar las herramientas de la indagación filosófica. La historia filosófica-como-texto procura encontrar misterio y asombro en las actividades y experiencias cotidianas de sus personajes. De este modo brinda una experiencia cognitivo-afectiva que estimula una fructífera discusión filosófica al dar a los niños y las niñas una sensación de las "complejidades contingentes de una enredada vida humana" (Nussbaum, 1990, pág. 140).

Una buena historia filosófica funciona como un modelo para la actividad filosófica de la vida real en clase. En algunas historias –por ejemplo, *Harry Stottlemeie's Discovery*– queda claramente en evidencia una comunidad de indagación (o quizá varias que se cruzan). Como una bienvenida alternativa al predominio de un narrador omnisciente, Harry y Lisa, junto con sus amigos, docentes y padres, se entregan a una indagación compartida a través del diálogo: piensan acerca de su pensamiento y lo modifican cuando es necesario; se preguntan de manera persistente unos a otros, y exploran con paciencia cuestio-

nes cuyas respuestas parecen frustrantemente elusivas; comparten perspectivas y visiones del mundo alternativas, construyendo como comunidad un entendimiento más coherente y general de lo que ninguno hubiese logrado solo. Lo que es más significativo aún, muestran, a través del modo como viven sus vidas, que les importan las ideas, los procedimientos de indagación, los otros.

Sin embargo, no todas las historias de Filosofía para Niños sirven como modelos de una comunidad de indagación completamente madura, y no quisiéramos prescribir esto como una condición necesaria para escritores de futuras historias. Por ejemplo, el personaje del título en *Pixie* tiene mucho que aprender en lo que se refiere a escuchar con cuidado a los otros y a refrenar su comportamiento egoísta. Es, no obstante, el modelo de la niña que está siempre cuestionando cosas alrededor de ella, a la niña que encuentra fascinación y misterio en el transcurso de su experiencia cotidiana, y que se sorprende cuando descubre que otras personas dan tantas cosas por sentado.[20]

Los niños que están en el proceso de construir su propia comunidad de indagación filosófica van a usar la historia como un trampolín para futuras indagaciones. Lo que comienza como una reflexión sobre la historia se convertirá en una consideración de las preguntas e ideas que surgen de la comunidad misma a pesar de que, causalmente hablando, por lo común será posible seguir el rastro del tema en cuestión hasta un hecho o situación contenidos en la historia. Elfie teme no saber nada, pero, ¿es realmente posible que alguien no sepa nada de nada? Y, en todo caso, ¿qué significa "saber algo"? Gus juega a ser Roger, el gato de Kio, e insiste en que los seres humanos no pueden estar tan orgullosos como los gatos porque no tienen cola. Pero, ¿cuál es la diferencia entre jugar a ser otro y fingir? ¿Gus está justificada en su superioridad felina? Y, a fin de cuentas, ¿qué significa "orgullo"? Pixie nos dice que está escribiendo una historia sobre su historia, pero parece no saber cuál es la que viene primero. Esto les da a los niños la oportunidad de explorar un concepto muy familiar de una forma nueva y emocionante: ¿Todo lo que tengo tiene una historia? ¿Todas las historias tienen que tener un comienzo? ¿Puede haber historias inventadas sobre personas reales o historias verdaderas sobre personas inventadas? Tres amigos de Harry Stottlemeier emplean metáforas gráficas en sus intentos de describir los pensamientos, el pensar y la mente (véase, pág. 164), metáforas cuyas huellas pueden rastrearse hasta algunas de las más famosas teorías de la mente en la historia de la filosofía, y que fuerzan al lector a responder. Cuando Mickey no deja que Lisa entre a jugar en el partido de béisbol, Fran protesta diciendo que Mickey es injusto. Pero, ¿qué es la justicia? ¿Tiene Lisa derecho a batear? ¿Qué son, entonces, los derechos?

El que los niños vuelvan o no a la historia misma en el transcurso de la clase de filosofía dependerá de la dirección de la indagación y del interés de los participantes. Una comunidad de indagación madura bien podrá ser autosuficiente una vez que los estímulos iniciales hayan hecho su trabajo; entonces podremos decir que la historia se ha "disuelto" en los intereses más generales de

la comunidad. Es más probable que sus miembros salgan de la clase discutiendo problemas y cuestiones generales –como los arriba mencionados– que asuntos directamente relacionados con la historia misma. Al mismo tiempo, ellos habrán desarrollado la vista (y el oído) para seleccionar puntos de interés de una gama cada vez más amplia de estímulos visuales y auditivos: avisos de televisión, titulares de diarios, etcétera.

Dicho esto, la historia-como-texto, que se encuentra en el centro de Filosofía para Niños, es, no obstante, una historia pese a todo, con todas las connotaciones usuales que el término tiene para el disfrute estudiantil. En particular las niñas y los niños pequeños se sentirán defraudados si se les ofrece algo que aparenta ser una historia, sólo para ver cómo el docente ignora aquellos aspectos narrativos y estéticos que formaron parte de su atracción por la historia en primer lugar.[21]

Las novelas del aula que constituyen el currículum original de Filosofía para Niños son paradigmas de historias filosóficas en el sentido antes mencionado. También constituyen un vehículo para que los estudiantes accedan al reino de la indagación filosófica. Tomadas en conjunto con su correspondiente manual del profesor, representan aspectos de la tradición de la filosofía que como ésta llega a los niños desde el pasado y el presente, planteando problemas y cuestiones discutidas desde la época de Platón y de los poetas-filósofos presocráticos.[22] Cuando Pixie explora analogías, nos recuerda a David Hume. Pero sus tendencias nominalistas tienen más reminiscencias de George Berkeley. Harry descubre las reglas básicas de la lógica aristotélica tradicional, pero las expande hasta incorporar la lógica de las relaciones y la lógica condicional, desarrollos en los que empleamos 2.350 años desde Aristóteles. La recurrencia de enigmas acerca de la naturaleza de la mente, la personalidad, la libertad, las reglas y los derechos, y el papel de los juicios, reflejan el predominio de estos conceptos en la historia de la filosofía (occidental), desde Platón hasta Spinoza, Hobbes, Descartes, Locke, Hume, Kant, Mill, Wittgenstein, J. L. Austin, Gilbert Ryle y tantos otros.

Vemos la influencia de la filosofía analítica occidental, con su énfasis en el lenguaje y la mente. Aún más sorprendente, vemos la penetrante influencia del pragmatismo norteamericano, cuyos fundadores –Peirce, Dewey, James, Royce y Mead en particular– bien podrían haberse alegrado por las perspectivas liberadoras ofrecidas por Filosofía para Niños.[23]

Por supuesto, es posible que a los niños no les importen mucho estos antecedentes históricos; están animados lo suficiente y nutridos por las ideas mismas, y por la meta-idea de que al pensar y al hablar acerca de estas ideas, pueden "marcar una diferencia".[24] Sin embargo, las tradiciones de la indagación filosófica están preservadas en Filosofía para Niños, de modo que los niños en todo el mundo pueden juntarse en una única comunidad que se extienda en el espacio y el tiempo. La conversación que permite a los presocráticos entablar un diálogo con los filósofos del siglo XX puede ahora ampliarse para incluir a los niños.[25]

Una ventaja de utilizar el currículum construido por el IAPC es que permite que las habilidades y los procedimientos específicos sean desarrollados secuencial y racionalmente. Consideremos, por ejemplo, el conjunto de habilidades asociadas con encontrar distinciones, identificar semejanzas y hacer conexiones, y los conceptos correlativos de semejanza y diferencia. En el relato *Elfie* (para los primeros grados de la escuela primaria), Elfie y sus amigos se van familiarizando con estos conceptos básicos: empiezan a ver que muchas cosas son similares en ciertos aspectos pero diferentes en otros, que las diferencias más interesantes son las existentes entre cosas similares, y que hay conexiones para hacer entre muchas de las cosas que forman el mundo.

Kio and Gus (grados medios de la escuela primaria) consiste en gran medida en una serie de conversaciones entre dos niños amigos, uno de los cuales es ciego. Cada personaje puede ayudar al otro a abordar preguntas acerca de la naturaleza de la percepción y la relación entre los seres humanos y el resto de la naturaleza (incluyendo otros animales).

El mismo tema continúa en *Pixie* (grados medios de la escuela primaria), donde la mayor parte de la discusión está centrada en la naturaleza de las relaciones: relaciones entre las palabras y las cosas; causas y efectos; premisas y conclusiones; parte y todo; cosas que están cerca y a la vez están lejos en el espacio y el tiempo; miembros de una familia y miembros de una clase; cuerpo y mente; una persona y otra, incluso "relaciones entre relaciones", es decir, analogías.[26] La historia también contiene una discusión acerca de la naturaleza de las relaciones mismas. A medida que se van involucrando en la extensa conversación entre Pixie y sus amigos, los niños empiezan a ver que las relaciones se cuentan entre los elementos fundamentales con los que cada persona construye su visión del mundo. Muchos de los problemas con que se topan dentro y fuera de la escuela incluyen relaciones de una u otra forma.[27]

En *Harry Stottlemeier's Discovery* (grados superiores de la escuela primaria y primeros años de la secundaria), el tema de las relaciones se traslada a una introducción a la lógica formal que se ocupa, en parte, de las relaciones de inferencia entre grupos de proposiciones. En el comienzo de la historia, Harry y Lisa descubren ciertas proposiciones que expresan relaciones: por ejemplo, "Ningún águila es un león" puede ser dada vuelta, mientras que otras, como "Todas las zanahorias son vegetales", no pueden serlo.[28] Esto los lleva a examinar las formas como algunas oraciones "conducen" a otras, por ejemplo, en silogismos como:

Todos los mamíferos son criaturas que experimentan dolor.

Todos los perros son mamíferos.

Luego todos los perros son criaturas que experimentan dolor.

Los niños que leen *Harry* llegan a entender que estas relaciones de inferencias están vinculadas al significado de palabras familiares como "todos", "ninguno", "algunos". No se trata sólo de una cuestión de lógica, ya que se ven llevados inevitablemente a reconsiderar el significado de palabras en apariencia

familiares como "mamíferos", "experiencia" y "dolor", así como la cuestión central de qué hace verdadera a una oración. Aún más, pueden sumergirse en una discusión acerca de las implicaciones éticas asociadas con la generalización apresurada y la inducción defectuosa (como cuando algunos concluyen que todos los chinos inmigrantes son esto o aquello basándose en una muestra muy limitada o parcial).

Los principales personajes de *Harry* representan diferentes paradigmas de indagación: diferentes maneras de pensar y de ver el mundo. Harry adhiere, aunque sin darse cuenta, a una clásica metodología de la ciencia: su descubrimiento de las reglas de conversión es el resultado de un "error" cometido en clase ante sus compañeros; es formulado como una hipótesis que es puesta a prueba posteriormente perfeccionada después de ser recusada por Lisa; y se le da una aplicación práctica cuando la falta de distinción entre "Todos los A son B" y "Todos los B son A" conduce a un pensamiento confuso en relación con sus padres y amigos.

No obstante su amistad y empatía con Harry, Lisa tiene fuertes sospechas de que tanto los procedimientos como los contenidos de su indagación están abiertos al cuestionamiento. Ella duda de que las reglas de la lógica y el método de la ciencia se apliquen cuando uno está durmiendo o imaginando otros "mundos posibles". Aun en la "vida real", Lisa prefiere "hacerle caso a sus corazonadas" antes que aferrarse a un conjunto de procedimientos basados en reglas rígidas. La tensión dialéctica entre los dos personajes llega a su punto máximo en el capítulo final cuando, de forma apropiada, surge la pregunta de si podemos saber cómo son las cosas en realidad (objetivamente). Se insinúa un compromiso entre las posiciones representadas por Harry y Lisa –basado en la noción de que aprendemos más cuando estamos preparados para tomar en cuenta las opiniones de los demás– pero, de manera característica, queda indeterminado en el final de la historia.

Este proceso de entretejer diferentes perspectivas y enfoques del pensamiento provee un modelo útil a los estudiantes que se esfuerzan por armar una visión del mundo coherente a partir de los aspectos discordes de su propia experiencia. Empiezan a darse cuenta de que lo que importa es ensanchar su comprensión del mundo y de los demás. Esta comprensión, y el respeto mutuo que aporta, son más valiosos que cualquier consenso o acuerdo superficial.

El hilo de las relaciones es retomado en *Lisa*, *Suki* y *Mark*, concebidos para los estudiantes de la escuela secundaria. En *Lisa*, muchas de las cuestiones problemáticas experimentadas por los personajes giran alrededor de la dimensión ética de las relaciones entre las personas y entre los seres humanos y otros animales. La matanza de animales para comer y por deporte, y la cuestión de la reciprocidad en las relaciones interpersonales, son dos temas específicos que se exploran. Los estudiantes que leen *Lisa* se dan cuenta de que la lógica y el razonamiento sólido son componentes necesarios pero de ninguna manera suficientes cuando hay que resolver problemas éticos.

Suki está centrado en la construcción del sentido a través del pensamiento creativo y la escritura, y en relaciones estéticas: relaciones en el lenguaje como se expresan en prosa y poesía, y relaciones entre forma y contenido como se expresan en pintura. Como observaron a menudo los filósofos, la manera como experimentamos el mundo es vital para el modo como lo entendemos y lo enfrentamos. Filosofía para Niños está construida sobre la idea de que los niños puedan encontrar asombro en lo que ven, escuchan, sienten, gustan y huelen.

Finalmente, en *Mark*, una confrontación con las fuerzas de la ley y el orden estimula una indagación en las complejas relaciones entre individuos y sociedad. Democracia, libertad y justicia están entre los conceptos clave explorados.

No queremos dar a entender que el currículum del IAPC, como lo hemos ilustrado en lo precedente, tiene una clara estructura lineal. Es verdad que las habilidades y los procedimientos filosóficos están tratados de forma más o menos secuencial, a fin de que los niños puedan adquirir dominio en ellos de un modo coherente y continuo. Pero los conceptos que hacen a la sustancia de la indagación filosófica se repiten una y otra vez, aunque incorporados a nuevos contextos apropiados a las edades de quienes se las ven con ellos. Estos conceptos son extraídos de la experiencia cotidiana de los niños comunes. Al invitarlos a pensar y hablar acerca de ellos, les damos la oportunidad de reconstruir y comprender mejor esas experiencias. El concepto de libertad abunda tanto en *Elfie* como en *Mark*. Problemas de identidad aparecen en *Pixie* así como en *Lisa* y *Suki*. Los temas de la amistad, la justicia, el bien, la verdad y la belleza reaparecen en todas las novelas. La justificación de esta recapitulación conceptual está en el hecho de que los conceptos filosóficos están interrelacionados de diferentes formas, no sólo en la filosofía sino en la experiencia en general.[29]

Para ilustrar este punto, pensemos en los conceptos mediante los cuales una niña pequeña podría intentar organizar su experiencia en el transcurso de un día común. Le dicen que tiene que ser una nena buena, le enseñan a decir la hora y la retan cuando miente. Grita "¡no es justo!" cuando un hermano recibe un favor especial. Su maestra le dice que tiene que pensar antes de hablar, promete ser la mejor amiga de alguien, le dicen que las flores en los floreros no son reales y le aseguran que su mami y su papi se aman aunque se peleen muy seguido. Si se espera que entienda tales cosas, seguramente tiene el derecho de preguntar acerca del significado de conceptos como bueno, tiempo, verdadero, justo, pensar, amigo, real, promesa y amor.

Extender Filosofía para Niños

Quienes acometen la tarea de construir nuevos currículos de Filosofía para Niños podrían reflexionar sobre la riqueza y la profundidad filosóficas del currículum original producido por el IAPC, el cual se mantiene como un paradigma histórico en el desarrollo de un movimiento concebido para acercar la disciplina de la filosofía a los niños.

Los programas del IAPC constituyen un currículum genuino al menos en dos aspectos. Primero, sus contenidos filosóficos son parte del contenido de la filosofía tal como éste evolucionó en la realidad. Los conceptos y preguntas que llenan las páginas de las novelas y los manuales del docente del IAPC se tomaron prestados de más de dos mil años de indagación filosófica.[30] En segundo lugar, cada programa (novela más manual) tiene una estructura que contiene una gama de conceptos y procedimientos, de tal modo que los niños y las niñas que trabajan con los materiales, ya sea de forma separada o en secuencia, se ven moviéndose de un punto al otro. Esto no es sorprendente dado que cada historia está construida alrededor de una columna vertebral de conceptos filosóficos y estrategias diseñadas para reflejar, por un lado, aspectos de la tradición filosófica y, por el otro, la clase de ideas y estilos de pensamiento que son bienvenidos por los niños que reflexionan sobre sus propias experiencias.

Sin embargo, reconocemos que para que la filosofía se convierta en un componente aceptado e integrado al currículum escolar, será necesario que se desarrolle una amplia gama de materiales, enfoques y metodologías escolares. Algunos de éstos tal vez no pasen la prueba del tiempo; otros son y serán tema de debate en cuanto a su valor filosófico y/o pedagógico. El currículum original del IAPC tendrá que ser modificado y extendido para que Filosofía para Niños se convierta en una materia escolar plenamente madura. Después de todo, la idea de un solo texto de ciencia o un único currículum de historia para todos los estudiantes del mundo parece ridícula a la luz del desarrollo y la envergadura de estas disciplinas. Y así debe ser para Filosofía para Niños. Por cierto, debemos decir que sólo a través del crecimiento gradual de un corpus amplio de materiales filosóficos, adaptados de manera conveniente para el uso en la clase, y que reflejen cada vez más la herencia transmitida de generación en generación, comenzaremos a ver que la filosofía se toma con seriedad en la escuela.

Mientras escribimos estas palabras, filósofos y docentes de muchos países están construyendo, publicando y dirigiendo historias filosóficas para niños, que van desde unas pocas páginas hasta novelas enteras, y acompañadas por libros del tipo de los manuales con material para los docentes, centrados en la identificación y exploración de conceptos clave.[31] Estas historias cubren un amplio espectro de temas y grupos de edades y son, a menudo, el resultado de la colaboración con los niños mismos. Nosotros aplaudimos y alentamos estos esfuerzos creativos, con la esperanza de que más y más individuos consagrados a la introducción de la filosofía en el currículum de la escuela se vean involucrados.

El uso de literatura estándar en Filosofía para Niños

Muchos docentes se preguntan acerca de la realidad práctica de dar cabida a la filosofía en el currículum. Esta preocupación plantea la cuestión de cómo se relaciona la filosofía con otras disciplinas escolares, pero también tiene que ver

con toda idea de traer a la clase historias escritas con un propósito (las que llamamos "historias filosóficas") cuando parece que ya existe un cúmulo de materiales literarios que podrían servir para estimular el pensamiento y la indagación filosófica. Estos materiales existen en todos los niveles de clase, y van desde los cuentos infantiles y los libros ilustrados hasta los grandes clásicos de la literatura. Para el docente consciente desde el punto de vista filosófico, estos libros podrían servir para estimular la indagación de la misma manera que las historias escritas con una finalidad expresa. Más aún, desde una perspectiva literaria, tales obras podrían ser juzgadas como mejores modelos para presentar a los niños y a las niñas. ¿No sería, entonces, más eficiente y más valedero en lo educativo usarlos y, de este modo, construir un valioso puente entre filosofía y literatura?

Podríamos agregar que este argumento también se aplica al uso de materiales no literarios: películas, publicidades de televisión, letras de canciones populares, artículos de diarios, cuadros, poemas, etcétera.

Las cuestiones aquí planteadas son bastante complejas. Por un lado, nos parece muy valioso ayudar a los docentes a encontrar caminos para explorar las dimensiones filosóficas de los materiales que ya usan –o podrían usar– en la clase. Uno de estos caminos consiste en proveerlos, como muestra, de un conjunto de "ideas principales" y actividades asociadas concebidas para estimular el pensamiento de los estudiantes.[32] No es difícil encontrar materiales didácticos que contengan ideas filosóficas, aunque sólo sea porque esas ideas son muy penetrantes. Si una novela toca cuestiones éticas relacionadas con lo que está bien y lo que está mal, la justicia, la rectitud, etcétera, seguro querremos estimular a los estudiantes a identificarlas y explorarlas (por cierto, muchos docentes sienten que ya alientan a sus alumnos a hacer justo eso). Este punto es válido aunque la dimensión filosófica no haya sido parte del marco de referencia original del autor, y aún más si lo fue.

Las consideraciones antes formuladas, en relación con el tratamiento de Nussbaum de la filosofía en la literatura y a través de ella, pueden también ser vistas como un fortalecimiento del argumento en favor del uso de literatura estándar en Filosofía para Niños.

Por otro lado, quisiéramos pedirles a aquellos que están persuadidos acerca del uso de literatura estándar en la clase de filosofía que consideraran los siguientes aspectos.

Aunque algunos podrían creer que abordar cuestiones filosóficas a través de un libro ilustrado o de una novela es más fácil que trabajar con materiales escritos con ese propósito, nosotros sospechamos que es al revés. Hoy, en muchos países los docentes no están entrenados en el arte y el oficio de la indagación filosófica. Para explorar las dimensiones filosóficas de la literatura –y enseñar a los niños a hacer lo mismo– se requiere una experiencia que no puede presuponerse, en especial dada la complejidad de una buena obra literaria. Como hemos dicho, si el análisis de la trama y el desarrollo de los personajes

son metas cruciales en una clase de literatura, en cambio lo que uno busca en filosofía es un camino hacia las estrategias de pensamiento e ideas que están bajo la superficie de la historia. Las historias-como-texto filosóficas proporcionan un pasaje directo a esas estrategias e ideas, aunque no garantizan, por supuesto, que la tarea de hacer realmente filosofía se cumpla, y mucho menos que se cumpla bien.

La literatura estándar en general no pretende proporcionar al lector las herramientas necesarias para hacer verdaderamente filosofía. Hablando de manera relativa no le conciernen la formación y el análisis de conceptos, las preguntas abiertas y el diálogo, la generación de hipótesis especulativas y creativas acerca de la naturaleza de las cosas, la identificación de la estructura de los argumentos y falacias del razonamiento, el enlace –en una forma reflexiva y autocorrectiva– de los procedimientos de indagación con la materia original. Estos procedimientos a menudo se convierten en el centro de atención en una discusión filosófica, y no puede darse por sentado que los docentes y los estudiantes simplemente los van a tomar en el transcurso del análisis literario. Aun el reconocimiento de un concepto específico como de final abierto y, por lo tanto, maduro para la indagación, es algo que tiene que ser aprendido a través de determinada práctica.

Aquí cabría agregar que cuando el docente, los estudiantes y quizá también el autor muestran conocer las dimensiones filosóficas inherentes al material en cuestión, el problema al que nos estamos refiriendo desaparece en gran medida. Este conocimiento se reflejará en la elección de los textos por parte del docente. Como antes lo dimos a entender, en especial cuando se trata de educación ética, el status del héroe en la literatura clásica impedirá el proceso de construcción del modelo si los niños lo encuentran demasiado remoto y "más grande en la vida real" para ser fácilmente transferible a sus propias situaciones y circunstancias. Tomar el concepto de construcción del modelo como un instrumento pedagógico serio implica entender que los modelos de ficción para niños comunes e imperfectos deben ser ellos mismos comunes e imperfectos. Deben ofrecer un fragmento de vida a la reflexión y el examen, para que los niños de verdad se sientan alentados a hacer traducciones apropiadas a aspectos de sus propias vidas.

La importancia de elegir historias adecuadas se aplica también a los niños más pequeños. Los libros ilustrados infantiles, por ejemplo, contienen a menudo un cúmulo de alusiones filosóficas potencialmente ricas que pueden o no ser accesibles a los niños y los docentes. Además, el característico despliegue de hermosos dibujos en esos libros puede representar un beneficio ambiguo si induce, en niños por otra parte imaginativos, la expectativa de que el autor ya ha determinado la naturaleza visual de los personajes y el contexto. Si pensamos que los dibujos cumplen una función similar a los textos en la estimulación de la indagación, deberíamos sostener, por analogía, que un buen dibujo filosófico es aquel que propone y refleja, más que resuelve, una pregunta o un enigma.

Las historias de Filosofía para Niños funcionan como un trampolín apropiado para la indagación porque: 1) exponen al análisis minucioso emociones y sentimientos comunes, sin poner a los niños de verdad y sus problemas "bajo el reflector"; 2) además de su valor como arte, describen la práctica filosófica como un oficio que puede ser enseñado y aprendido, y 3) presentan los conceptos, los procedimientos y las situaciones filosóficas en contextos de la vida real que son transferibles con facilidad.

Por fin, queremos hacer hincapié en que Filosofía para Niños aspira a ser un currículum de filosofía en la clase, y no meramente un pasatiempo que brinde a los docentes y estudiantes la oportunidad de "hacer filosofía" de forma desestructurada y *ad hoc*. De seguro habrá mucho para criticar en la enseñanza de materias como matemática, ciencia e historia. Pero pocos sugerirían seriamente que el currículum de estas materias pueda consistir en una colección azarosa de historias que pueden generar alguna discusión de naturaleza matemática, científica o histórica. Nuestro argumento primario no es que los materiales del IAPC –o cualquier otro– tienen, en algún sentido, "capturado el mercado", sino, más bien, que la indagación filosófica seria involucra el estudio de un currículum de filosofía estructurado, del cual el único ejemplo es el que ha sido construido por el IAPC y adaptado y modificado por filósofos y docentes de todo el mundo. Por supuesto, los docentes deben alentar a sus estudiantes a leer, pensar y hablar filosóficamente a través de un amplio espectro de contextos y materiales. Pero este aliento tiene más posibilidades de dar frutos cuando estos mismos estudiantes tienen la oportunidad de adoptar la filosofía como una disciplina y un currículum. Debemos enfrentar la realidad y asumir que si queremos dar un sentido de estructura, continuidad, comprensión y hasta profundidad a la filosofía en la clase, es improbable que baste con encontrar una colección de temas y conceptos filosóficos en las páginas de un libro ilustrado o una novela.

En síntesis, no decimos que los procedimientos que se encuentran en el centro de la indagación filosófica no puedan ser dominados por docentes y estudiantes mediante el uso de literatura estándar y otros recursos. Pero creemos que esta estrategia, cuando la comparamos con la aplicación de un programa estructurado, es más difícil, más *ad hoc* y tiene más posibilidades de ser trastrocada u omitida en el curso general de la actividad de la clase. Un maestro con habilidades filosóficas, que trabaje con una comunidad de indagación madura, sin duda dará un buen uso filosófico a cualquier obra literaria de mérito.[33] Sin embargo, un currículum estructurado de filosofía ayudará a estudiantes y docentes a trabajar en pro de ese objetivo.

En términos prácticos, recomendamos la estrategia respaldada por los docentes experimentados de filosofía: avanzar por medio de los currículos estándar –y en expansión– de Filosofía para Niños hacia una gama más amplia de materiales y recursos de estimulación. Hasta cierto punto, esta recomendación refleja la práctica corriente, porque mucha gente en diferentes partes del mun-

do se está ocupando de probar tanto los materiales escritos con un propósito expreso como la literatura estándar, en un esfuerzo cooperativo para llevar la filosofía al currículum principal.

Quisiéramos ahora ampliar el enfoque de la discusión. Para muchos educadores, dadas las exigencias y restricciones del horario actual, si se quiere agregar filosofía a ese horario habrá que considerar su probable impacto en la enseñanza y el aprendizaje de otras materias escolares. Es improbable que una materia más, distinguible por su contenido pero que ofrezca poco de nuevo en lo estructural, y procedimental, atraiga algo más que unos pocos devotos. Pero una materia que afirme construir cimientos sólidos, en los cuales puedan basarse toda enseñanza y todo aprendizaje, merece una consideración más seria.

LA FILOSOFIA A TRAVES DEL CURRICULUM: LA CUESTION DE LA TRANSFERENCIA

En los capítulos precedentes argumentamos que el pensamiento dialógico que caracteriza a la indagación comunitaria debería ser visto como fundacional en todas las formas de aprendizaje. En este capítulo pusimos de relieve la relación entre el pensamiento, la comunidad de indagación y la filosofía. De acuerdo con esto, parecería razonable inferir que la filosofía misma es fundacional en el aprendizaje y el conocimiento en general. Por cierto, supondríamos que el lugar de la filosofía en el currículum debería reflejar su lugar histórico *vis-à-vis* otras disciplinas "modernas" como la psicología y la ciencia. Sin embargo, sería útil poder decir un poco más que esto, porque lo que se necesita es destacar algunos detalles de cómo funciona la filosofía como una disciplina genérica o "capacitante" –específicamente, cómo facilita la transferencia de habilidades, disposiciones, conceptos y procedimientos– en el contexto del pensamiento y el aprendizaje producidos en las materias y disciplinas escolares corrientes.[34]

Nos aproximaremos a esta cuestión de detalle por dos caminos, que en líneas generales pueden denominarse procedimental y sustantivo respectivamente. Entre los procedimientos, habilidades y estrategias que se practican y se refuerzan en filosofía, los más conducentes a la transferencia son los procedimientos que implican la construcción y percepción de relaciones o conexiones. La indagación y el diálogo filosóficos, en las clases que actúan como comunidades de indagación, permiten a los estudiantes construir por sí mismos las interconexiones que facilitan un mayor entendimiento. De manera más específica, cuando los estudiantes tienen una apropiada captación de las partes y los todos relacionadas unas con otros, tienen posibilidades de entender cómo se aplican los conceptos y los procedimientos aprendidos a contextos nuevos y con frecuencia imprevistos.

Estos procedimientos son parte integrante de toda disciplina. Están entre los

componentes que contribuyen a la eficacia del pensamiento en ciencia, historia, arte, matemática, etcétera, así como en los contextos cotidianos, más allá de la clase. Lo que sostenemos aquí es que, al pensar y hablar acerca de cuestiones filosóficas, los estudiantes, por necesidad, pensarán y hablarán acerca de estas cuestiones de procedimiento, y desarrollarán criterios y guías para mejorarlas.

Este tipo de competencia procedimental permitirá a los estudiantes ver más allá de la fragmentación y especialización que caracterizan el aprendizaje escolar, hacia una concepción más holística del conocimiento y sus interconexiones. Porque los procedimientos mismos son multidisciplinarios. Al distinguir una razón de una causa, una premisa de una conclusión, una inferencia inductiva de una deductiva, estos procedimientos son vitales tanto en matemática y ciencia como en historia, literatura y, por supuesto, en filosofía. Lo que estamos señalando aquí es nada menos que el hallazgo de los procedimientos de la filosofía incorporados a las estructuras lógicas y epistemológicas de todas y cada una de las disciplinas. Al embarcarse en el cuestionamiento, la conversación, la escritura y el razonamiento que caracterizan a la indagación filosófica, estudiantes (y docentes) pueden convertirse en mejores cuestionadores, mejores conversadores, mejores escritores y mejores razonadores.

Del mismo modo, la voluntad de acoger y confrontar puntos de vista, paradigmas o incluso culturas enteras divergentes es un aspecto crucial de las diferentes formas de indagación (histórica y científica, por ejemplo). Estas actitudes intelectuales, promovidas en la filosofía, son esenciales en "la tarea crítica y deliberativa de alcanzar buenos juicios acerca de los fines y los valores que deberían guiar el pensamiento y la acción".[35]

La idea de la competencia procedimental en filosofía nos recuerda la importancia del diálogo en la clase como comunidad de indagación. No es sorprendente que Filosofía para Niños le dé un lugar especial al diálogo –esto es: el arte y el oficio de hablar con los compañeros acerca de temas en los cuales puede haber desacuerdos sustantivos–. Pero es improbable que el diálogo, como en general la conversación, tenga un impacto de largo plazo en las formas de pensar dentro de todas las disciplinas, a menos que sea reforzado y entretejido con otras habilidades igualmente fundamentales, en especial la lectura y la escritura. La transferencia puede ser llevada a cabo de forma más probable cuando nos demos cuenta de que las habilidades y disposiciones conceptuales y procedimentales que son inherentes a Filosofía para Niños pueden ser incorporadas a la práctica de la lectura y la escritura. Así, por ejemplo, podemos enseñar a los niños a buscar supuestos e inferencias no manifiestos cuando leen, y a explorar límites y posibilidades conceptuales cuando escriben, en la medida en que leer y escribir, así como hablar y escuchar, sean vistos por ellos como formas genuinas de indagación, y no sólo como actividades mecánicas mediante las cuales adquieren, registran y transmiten información.

Aquí hay implicancias tanto para docentes como para estudiantes. Aquellos que enseñan filosofía pueden ayudar a sus alumnos a hacer la transición de la

indagación basada en el diálogo a la indagación dentro de la lectura y la escritura, y de vuelta al diálogo reflexivo. Docentes de otras materias (especialmente si también están haciendo filosofía con los mismos estudiantes) pueden ayudarlos a transformar su lectura y escritura en formas de indagación crítica y creativa mediante la generación de un diálogo basado en cualquier cosa que lean o escriban. Amparados por tales docentes, los estudiantes tendrán más posibilidades de adaptar y transformar las habilidades críticas y reflexivas de la filosofía cuando aborden otras materias. En este escenario ideal, el resultado final es un currículum coherente y conectado en el cual hablar y escuchar, leer y escribir y, por supuesto, pensar y razonar, son practicados y valorados.

El cultivo de las disposiciones es una clave vital para la transferencia eficaz. Y las disposiciones que tienen que ver con una preocupación por la verdad, la razonabilidad y la indagación y un compromiso con ellas –como la voluntad de autocorrección– están en el corazón de la filosofía. La niña a la que mueven su propia sensación del asombro y una pasión por llegar al corazón de las cosas, aplicará estas actitudes a cualquier tema o cuestión que la fascine o la intrigue. No sólo alcanza un entendimiento más profundo de los procedimientos de la indagación al incorporarlos a su propia práctica, sino que también desarrolla un genuino sentido del cuidado por ellos. En combinación con la adquisición de las habilidades de pensamiento y la conciencia reflexiva de la comunidad de indagación, este sentido del cuidado por los procedimientos del buen pensamiento es un componente vital en el proyecto de dar origen a un mejor pensamiento con carácter generalizado.

Filosofía para Niños comienza con estos mismos componentes y de este modo promueve las disposiciones que hacen a la transferencia. La misma disciplina del abordaje de la filosofía asiste a los estudiantes cuando se acercan al estudio formal de otras disciplinas. Ellos aprenden no sólo a hacer preguntas de final abierto y basadas en la indagación, sino a valorar esas preguntas por encima de las que procuran cerrar las cuestiones con soluciones preestablecidas; no sólo a buscar supuestos subyacentes, sino a despreciar el dogmatismo y los intentos de adoctrinamiento; no sólo a considerar alternativas y diferentes perspectivas, sino a seleccionarlas activamente aun cuando estén convencidos de que su punto de vista es el correcto. Al aprender estas cosas, logran verse a sí mismos como participantes activos en la construcción del conocimiento, más que como recipientes pasivos de una tradición intelectual sobre la que no tienen ningún poder. Internalizan además un concepto propio que puede servir como trampolín para un aprendizaje y una indagación activos, y no uno que niegue su propia creatividad intelectual.

El pasaje desde el procedimiento hacia el contenido en filosofía es, en parte, sólo una cuestión de perspectivas cambiantes. Podríamos describir los procedimientos y herramientas de la indagación filosófica en términos de conceptos como razón, criterios, supuestos, creencia, hipótesis, evidencia, argumentos, pruebas, compromiso con la verdad, cosmovisión, etcétera –conceptos, todos,

que están en el centro de la rama de la filosofía conocida como epistemología (teoría del conocimiento).[36]

La transferencia es facilitada por un crecimiento en el entendimiento conceptual. Como señalamos en el capítulo uno, los conceptos funcionan como puentes que permiten a los estudiantes pasar de un contexto a otro. Consideremos lo siguiente. Para que haya una transferencia significativa, los estudiantes necesitan darse cuenta de que si bien los detalles de una situación problemática particular pueden ser nuevos e imprevistos, habrá invariablemente similitudes entre esa situación y otras sobre las que ellos ya hayan discutido o pensado antes. Pero la similitud misma es altamente dependiente de los conceptos. En efecto, de una u otra manera, todo es diferente de todo lo demás o similar a ello.[37] Sólo percibimos la similitud al abstraer las características concretas de objetos o experiencias particulares (como en una percepción, cuando reconocemos similitudes de color y forma al prestar atención de manera específica a ellas e ignorar virtualmente los objetos que tienen ese color y esa forma).[38] Es por esta razón que la enseñanza y el aprendizaje, que poseen en gran medida contenidos específicos, tienen pocas posibilidades de pasar la prueba de la transferencia: el tipo apropiado de pensamiento abstracto –o abstraído– difícilmente acontezca.[39] La filosofía provee a los estudiantes la muy necesaria práctica en el tipo de abstracción conceptual que requiere la transferencia.

En el capítulo precedente, adoptamos la idea de que la enseñanza para la transferencia debe centrarse en el marco conceptual incorporado a la estructura de cada disciplina. Al explayarse sobre este punto, Johnson argumenta que: "El docente como traductor, además de científico, psicólogo o especialista de alguna otra materia, debe ser también un filósofo del campo de estudio que está enseñando" (1989, pág. 37) porque la filosofía, única entre todas las disciplinas, se ocupa del tema de los límites conceptuales, así como de cuestiones epistemológicas ("¿Cómo sabemos...?", "¿Estamos justificados cuando decimos saber...?") que subyacen a las estructuras, los principios y los conceptos de todas las disciplinas.

Si nos adentramos aún más en el centro sustancial de la filosofía, encontramos un conjunto de conceptos que son parte del fundamento de todas las disciplinas porque operan en los niveles más generales de la experiencia humana. Preguntar qué es un número, qué es una causa, qué es la justicia, qué es la belleza, qué hace que yo sea yo, si soy realmente libre, si la vida tiene algún propósito, cómo es posible el conocimiento, etcétera, es hacer preguntas que tienen un gran alcance aunque estén colmadas de sentido y significación. Cuando los niños hacen estas preguntas –y las hacen–, revelan su sed de comprensión de "la gran idea" o "cómo encaja todo". Y como lo sabe todo docente de filosofía, estas preguntas llevan a otras preguntas, algunas de las cuales tendrán un enfoque más limitado y otras uno aún más amplio. Estas preguntas representan la intersección de la filosofía y sus subdisciplinas –lógica, ética, epistemología,

estética, metafísica, etcétera– con las diversas disciplinas según se reflejan en el currículum escolar. La figura 2 (véase pág. 158) transmite esta idea de intersección, junto con la interconexión entre las disciplinas, que es probable se pase por alto si sacamos la filosofía del currículum.[40]

Nuestra demanda a la educación formal para que preste atención a la disciplina de la filosofía no debe concebirse como un menosprecio a la enseñanza de las otras materias. Por el contrario, la filosofía se entreteje con la concepción de estas materias como disciplinas de indagación. Reconocer el lugar de la filosofía en el aprendizaje y el pensamiento es un aspecto crucial de lo que significa enseñar efectivamente las disciplinas.[41]

Los docentes astutos aprovecharán la ocasión de dar una dimensión filosófica a otras materias. Encontrarán muchas oportunidades de transferir y aplicar preguntas y actividades que originalmente figuran en el currículum de Filosofía para Niños.[42] La exploración y la indagación filosóficas pueden rendir grandes beneficios cuando se trata de dilucidar conceptos a través del currículum.

Para subrayar las conexiones entre la filosofía y otras partes del currículum, consideraremos una vez más el caso de la ciencia. Como lo han señalado varios autores (Gazzard, 1988a, Pritchard, 1991, Sprod, 1994a), la filosofía en general y Filosofía para Niños en particular ofrecen modelos de procedimientos y marco conceptual que pueden ser de gran beneficio para docentes y estudiantes de ciencia. El punto importante aquí es que la enseñanza y el aprendizaje en ciencia usan, y por lo tanto presuponen, muchas de las habilidades, disposiciones y comprensiones que se abordan directamente en la filosofía. Consideremos, por ejemplo, lo siguiente:

- razonamiento lógico y analógico; el discernimiento de semejanzas y diferencias; la consideración de alternativas;
- comprensión de relaciones de causa y efecto; distinción entre hipótesis, observaciones, predicciones, pruebas y explicaciones;
- formulación y dilucidación de preguntas epistemológicas que están en el centro de la indagación científica: "¿Tenemos buena evidencia para...?", "¿Es esto realmente verdadero (o verificable)?", "¿Es esto una teoría o una hipótesis?";
- conciliación de la búsqueda de una verdad científica con una tendencia hacia la universalidad, con una apreciación del contexto, la particularidad y una percepción de la falibilidad de la teorización científica;
- comprensión de la naturaleza problemática y polémica de la indagación científica;
- participación en una indagación colaboradora acerca de los significados de los conceptos científicos.

Filosofía para Niños es, entonces, fundacional respecto de la educación científica. O, para expresarlo con otras palabras, la enseñanza de la ciencia al-

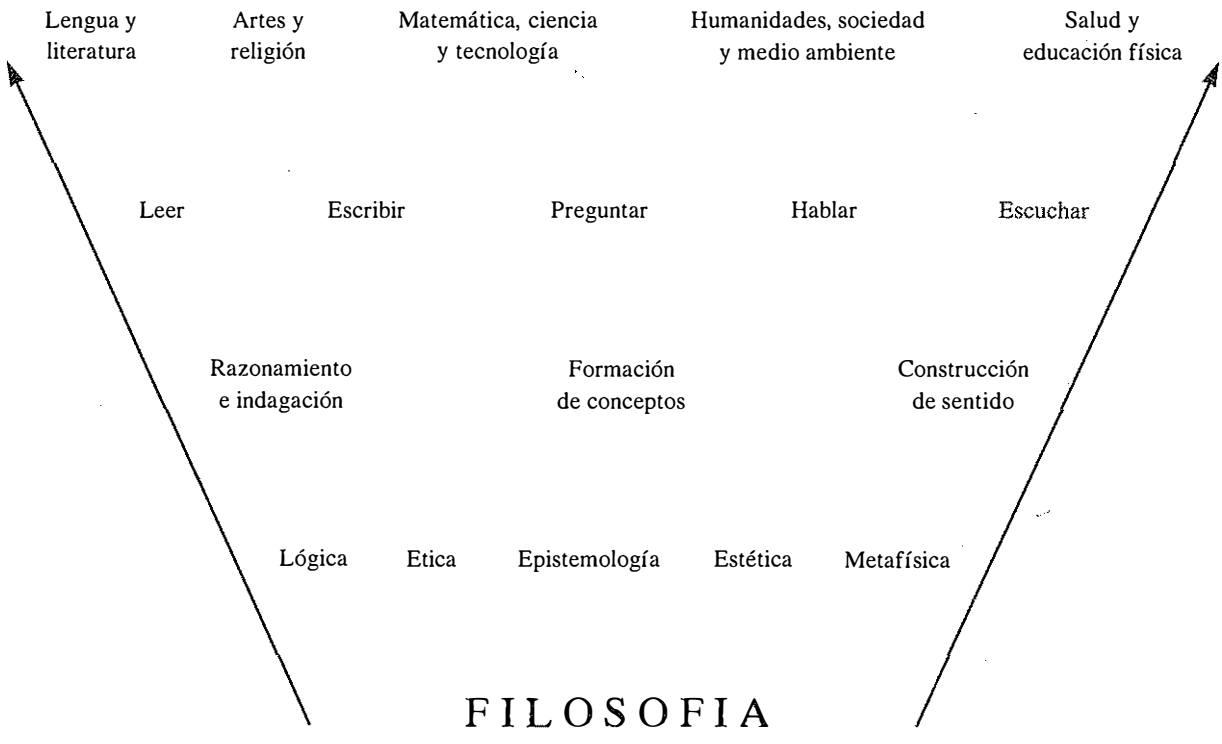


Figura 2. La filosofía y el currículum

canza su máximo nivel cuando la clase funciona como una comunidad de indagación.[43]

Es tan cierto en ciencia como en otras áreas del currículum que los niños traen al aprendizaje formal sus propias ideas y "teorías" acerca de cómo funciona el mundo. La metodología de la indagación, como se ejemplifica en Filosofía para Niños, es apropiada aquí, porque propicia tomar las ideas y los pensamientos de los niños como punto de partida de la indagación. Como sugiere Gazzard, la enseñanza de la ciencia puede y debe seguir un modelo similar. En particular, debería "dirigir la indagación de los niños, sistemática y gradualmente, desde donde ellos están hacia donde están los científicos".[44*]

James Greeno también es optimista acerca de las capacidades de los niños para pensar matemática y científicamente. Pero argumenta que los estudiantes de diversos niveles carecen de competencia cuando se trata de hacer ciertas distinciones clave en ciencia y matemática –como las existentes entre hipótesis y evidencia, y entre conclusiones de argumentos y pruebas que llevan a esas conclusiones–. Nosotros apoyamos la demanda de Greeno de que los niños "aprendan" estas distinciones "antes de que les sea útil abordar el pensamiento científico [y matemático]".[45] ¿Dónde aprenderlas mejor que en la disciplina que se ocupa, directa y naturalmente, de cuestiones que pertenecen a la lógica y la epistemología?

Los niños y las niñas que aportan una dimensión filosófica a su pensamiento en materias tales como la ciencia, tienen más posibilidades de considerarse a sí mismos como auténticos pensadores. Es precisamente esta dimensión la que hace posible para los niños pequeños el descubrimiento y la invención (por lo tanto, la creatividad) en ciencia.

Cabría sostener que la mayoría –si no todas– de estas competencias científicas se aplican en el currículum, y de lo que en realidad hablamos aquí "no es de la producción de más físicos, biólogos o matemáticos, sino del desarrollo de una persona cuyo enfoque de la vida como un todo es el de una persona que piensa –una persona racional–".[46] Es vital que los educadores acepten la estructura conceptual del currículum, y que su enseñanza refleje esta estructura. Aquí es donde la filosofía puede cumplir un papel clave, dado que provee un contexto en donde los niños pueden examinar los conceptos, los procedimientos y las distinciones que forman la base de su pensamiento en otras materias escolares.[47]

Consideremos las diversas formas de pensamiento incluidas bajo el título de "inducción". Procedimientos como elaborar generalizaciones y razonar analógicamente son estrategias comunes en el currículum (Pritchard, 1991, pág. 224). En filosofía, los niños y las niñas indagan en la significación del pensa-

* Esta clasificación en realidad es obra de Jorge Luis Borges, que la menciona en "El idioma analítico de John Wilkins", *Otras inquisiciones*, en *Obras Completas 1923-1972*, 7ª edición, Buenos Aires, Emecé, 1976, pág. 708 [N. de los T.].

miento analógico y formulan criterios para hacer generalizaciones apropiadas.[48] Discuten el sentido de palabras tan "inocuas" como "todos" y "algunos" –palabras que, como lo descubren, tienen implicaciones tanto lógicas como éticas (el pasaje de "algunos" a "todos" está a menudo detrás de la formación de prejuicios raciales y otros estereotipos destructivos)–. Estos temas llevan sin duda a la consideración de cómo practican los científicos sus disciplinas, y son propicios para un ámbito de la clase donde los estudiantes sienten que también ellos son descubridores e indagadores.

Como segundo ejemplo, consideremos una vez más los conceptos de igualdad y diferencia. De una u otra forma, estos conceptos están involucrados en todas las investigaciones conceptuales: cada vez que usamos un concepto, agrupamos las cosas que son de alguna manera similares y las separamos de otras que son diferentes. Empero, el sentido de "igual" y "diferente" no debe darse por sentado, aunque más no sea porque, a menudo, necesitamos "discernir diferencias entre cosas que en la superficie parecen similares, y similitudes entre cosas que superficialmente parecen diferentes" (*E/M* pág. 53). Filosofía para Niños reconoce el papel que estos conceptos clave juegan en el pensamiento: lo prueba, por ejemplo, la atención dada a ellos en el programa Elfie para la primera infancia.[49] Sabemos de clases que de la identificación de distinciones, supuestos, criterios y ambigüedades hacen un juego; de este modo, desarrollan confianza y habilidad cuando se trata de usar estos conceptos en diferentes contextos. Quizás estos estudiantes desarrollarían esos atributos sin embarcarse en la filosofía, pero por otra parte, como una cuestión de realidad práctica, también es posible que no lo hicieran. Nos parece difícil pensar en una mejor forma de prepararlos tanto para explorar los conceptos y procedimientos correspondientes a cada disciplina, como para discernir los temas y estructuras que constituyen el currículum como un todo integrado.

Como Filosofía para Niños continúa creciendo y ganando apoyo entre los profesionales de la enseñanza, podemos esperar que el descubrimiento de conexiones entre la filosofía y otras disciplinas sea cada vez más frecuente y más provechoso para docentes y estudiantes.[50]

Es esta sensación de conexidad la que motivó el siguiente contraste, propuesto por dos adolescentes que reflexionaban sobre su comprensión de las diferentes materias que estaban estudiando:

> Cada materia de la escuela secundaria parece mostrar el mundo a través de distintas ventanas desconectadas de las ventanas que presentan otras clases... la filosofía, al contrario, intenta mirar a través de todas las ventanas a la vez (Benjamin y Scott, 1988, pág. 29).

LA FILOSOFIA Y LOS NIÑOS: UNA COMBINACION NATURAL

Filosofía para Niños implica la transformación de las clases en comunidades de indagación, una transformación que tiene el potencial de enriquecer y dar vigor al aprendizaje y la enseñanza de todas las disciplinas. Pero nuestro punto de vista acerca de la naturaleza fundacional de la filosofía va mucho más allá del currículum escolar según se lo elabora habitualmente.

En primer lugar, no queremos subestimar el valor intrínseco de la filosofía –una dimensión fácilmente pasada por alto, dada su "tardía" llegada al atestado escenario del currículum–. A menudo escuchamos la opinión de que el valor de la filosofía es puramente instrumental, y que su razón de ser es promover el buen pensamiento en materias "reales", como matemática, ciencia y artes del lenguaje. Quienes apoyan esta opinión están dispuestos a encontrar lugar para la filosofía, pero sólo en el corto plazo. Cuando la comunidad de indagación se afiance en la enseñanza y el aprendizaje como una metodología aceptable, la necesidad de una materia "especial" llamada filosofía desaparecerá. Por lo menos, esto es lo que a veces se argumenta.

Nosotros sugerimos que esta opinión no logra captar el verdadero potencial de la filosofía para mejorar "la vida de la mente". Incluso vista en términos instrumentales, la filosofía, como matemática y lengua, es una importante disciplina "capacitadora": su contenido y procedimientos están entretejidos en la trama de todas las materias. Suponer que la filosofía puede llegar a ser redundante es imaginar que el marco conceptual de cada materia –que se presenta como problemático y valioso para la indagación– simplemente puede ser dejado de lado.

Sin embargo, incluso esto no hace justicia a la idea de la filosofía como una disciplina por derecho propio. Su verdadero valor se hace evidente para los docentes y padres que participan en discusiones filosóficas con niños. Porque la filosofía explora cuestiones que los niños mismos construyen y que se relacionan tan íntimamente con temas de propósito y sentido, porque funciona acorde con una metodología que ellos mismos construyen, y porque esta metodología genera sus propios criterios de evaluación y desarrollo, el hacer filosofía se convierte en su propia recompensa.

Según nuestro punto de vista, los niños tienen derecho a hacer filosofía, y a contribuir, a su manera, a las ideas y tradiciones que han surgido tras varios miles de años de reflexión e indagación. La filosofía no sólo es interesante para los niños, sino que éstos tienen un interés en ella, así como un pariente lejano puede tener un interés (una participación) en una propiedad –aunque no la conozca–. Los niños adquieren este interés como parte de su herencia intelectual.

En caso de que este lenguaje parezca demasiado dramático o grandilocuente, es importante tener presente que la idea de Filosofía para Niños descansa sobre varios supuestos. Uno es que los niños tienen una disposición natural para asombrarse y pensar sobre las ideas, incluyendo aquellas en las cuales la mayoría de los adultos han perdido interés hace mucho tiempo. Otro es que las

ideas son importantes para los niños y para la manera como éstos perciben, interpretan y construyen sus mundos. Un tercer supuesto es que como educadores, podemos ayudarlos en la construcción de caminos, estructuras y estrategias que faciliten, y no que obstaculicen, el proceso de hacer filosofía.[51] Visto desde esta perspectiva, lo sorprendente no es que los niños se involucren en filosofía, sino que la filosofía haya sido ignorada, o en el mejor de los casos marginada por generaciones de educadores. Aquí vuelven a nosotros las reflexiones de un maestro de primaria, tras haber probado por primera vez los frutos de la filosofía en un reciente taller de Filosofía para Niños:

> Es triste pensar que tendremos que luchar para encontrar espacio en el horario escolar para filosofía. Lo que ahora entiendo –y simplemente no tenía idea de esto antes– es que la filosofía es el tronco del árbol educacional, a partir del cual se originan todas las otras materias y actividades y al que finalmente regresan.

Como la presión sobre el currículum se intensifica, es tiempo de examinar –o de reexaminar– todas las materias existentes, para estimar su valor y sentido para las futuras generaciones de estudiantes. Confiamos en que la filosofía pasará la prueba con creces, y esperamos ansiosos el momento en que sea incluida como un programa central en el currículum; cuando el derecho de los jóvenes a hacer filosofía ya no sea sólo un tema de discusión.

Resaltar el valor intrínseco de la filosofía puede no ser suficiente para persuadir a los dirigentes de la educación y a los gobernantes, en particular cuando –como en nuestros propios países– todo el proceso educativo está siendo reformado en términos fuertemente instrumentales, y hasta (podrían decir algunos) crudamente profesionales. No renegamos de la afirmación de que la presencia de la filosofía en la escuela pueda justificarse con argumentos intrínsecos –incluyendo el derecho natural de los niños a hacer filosofía–, pero reconocemos que adoptar el "elevado argumento moral" puede ser contraproducente. Da la casualidad de que hay consideraciones adicionales que aluden a la cuestión de por qué debería ser incluida la filosofía. Estas consideraciones evocan una vez más el concepto de transferencia, pero nos llevan más allá de los límites del currículum, a la idea de que la filosofía mejora las "posibilidades de vida" de los niños, al prepararlos para vivir una vida que ellos mismos juzguen valiosa.

Cuando hablamos de preparar a los estudiantes para la vida, no queremos limitar nuestros horizontes a la cuestión de capacitarlos para funcionar en un futuro de "alta tecnología" –como si esto fuera todo lo que hay en la vida (McDermott, 1991; también Crawford y Rossiter, 1993)–. Nos referimos a la cuestión más fundamental de vivir una vida que valga la pena en todos los aspectos posibles (tanto profesionales como no profesionales). En ella son centrales preguntas filosóficas como: "¿Qué me hace ser la persona que soy?", "¿Cómo puedo saber que algo es cierto?", "¿Por qué cosas debería preocuparme?" y

"¿Cómo debería vivir?" –preguntas que siempre corren el riesgo de ser dejadas de lado en el choque entre las normas académicas y la utilidad profesional–. La ocurrencia de problemas y cuestiones que remiten a los estudiantes una y otra vez a la consideración de valores y creencias básicos, es un rasgo prominente de Filosofía para Niños.

Las megapreguntas planteadas en el párrafo anterior sólo pueden ser abordadas con sensatez por aquellos que entienden la necesidad de basar juicios y decisiones en criterios y razones bien fundados, y que están preparados para participar pacientemente con otros en un examen reflexivo de algunas de las cuestiones más importantes y perdurables de la vida. En los capítulos seis y siete demostraremos que la educación filosófica tiene mucho que ofrecer a los jóvenes cuando éstos intentan alcanzar un acuerdo con una amplia gama de temas personales, morales y sociales.

EL PODER LIBERADOR DE LA FILOSOFIA

La liberación intelectual de los niños

Los niños que hacen filosofía ven el mundo de una manera nueva. Tienen acceso a ideas que, de otra forma, nunca se hubieran cruzado en su camino, y empiezan a hacer conexiones que los conducen a una mayor comprensión y penetración. Hacen juicios basados en criterios y estándares sobre los cuales, colectivamente, tienen cierto control. En vez de tener que medir el progreso con la vara de las respuestas de otras personas, son libres de contemplar nuevas posibilidades y formas de pensar que son tan fascinantes como fructíferas. Estos niños pasan a ser parte de una tradición de dos mil años de antigüedad y, sin embargo, por la ausencia de nombres tradicionales, datos y vocabulario técnico, tienen la libertad de pensar en las ideas de la filosofía sin sentirse oprimidos por esa misma tradición.

Además, con la disciplina del pensamiento autocorrectivo originada en la pertenencia a una comunidad de indagación, los niños se liberan de las cadenas impuestas por sus propios egos y compromisos con valores. No queremos decir que piensan de una manera que está vacía de compromiso personal –por el contrario, en la indagación filosófica cada persona se siente comprometida con la tarea de construir el sentido y la comprensión–, sino que disfrutan de la oportunidad de desarrollar sus propias opiniones en colaboración con sus compañeros de indagación, dándose cuenta de que el dogmatismo es tan fatal para el proceso de indagación como el total apartamiento –o, alternativamente, que se les niegue acceso a ese proceso.

En el capítulo uno nos referimos a la confianza y el cuidado como condiciones necesarias para establecer una comunidad de indagación. Sin estos poderosos componentes afectivos y procedimentales, la libertad de la que estamos ha-

blando es una charada. La comunidad de indagación de la clase debe ser vista por los niños como un "lugar seguro" en el cual puedan experimentar con las ideas sin la amenaza del ridículo, y discutir con sus pares cuestiones que les interesen. La libertad, en este sentido, también requiere coraje y perseverancia, en particular por parte de aquellos niños que están dando sus primeros pasos tentativos en la configuración –y la reconfiguración– de sus puntos de vista acerca del mundo. En una comunidad que respeta y nutre esta libertad, es inevitable que aparezcan preguntas y respuestas nuevas, dado que los niños proyectan su propio pensamiento hacia regiones hasta entonces inexploradas.

El sentido de libertad intelectual que describimos aquí no es tanto político como personal, a pesar de que la libertad de formar comunidades de indagación y de expresar abiertamente el propio pensamiento es fundamental para todos los aspectos de la vida en una sociedad democrática.[52] Llega a un niño que no sólo tiene ideas y es capaz de expresarlas, sino que es consciente de sí mismo como un pensador creativo que puede descubrir ideas importantes. Quizás esto sea lo que Lisa y sus amigos tienen presente en sus intentos metafóricos de captar la naturaleza del pensamiento y la mente:

> Mi mente siempre está llena de pensamientos. No sé de dónde vienen. Supongo que son como las burbujas de una gaseosa: no salen de ningún lado (Ankuna/Fran).[53]

> Para mí [los pensamientos] son como murciélagos, que cuelgan dormidos cabeza abajo en una caverna oscura. A la noche se despiertan y vuelan por la caverna haciendo un ruido terrible, y no puedo dormir por todos esos pensamientos que corren en mi mente. Pero cada vez que uno sale de la caverna y se convierte en un pájaro –como un águila, quizás–, es libre, y no hay nada que lo retenga y puede alejarse, irse lejos, tan lejos como quiera (Jill).

> Mi mente es como un mundo propio. Es como mi habitación en casa, donde tengo mis cosas preferidas en un estante y, a veces, tomo una para jugar y, otras veces, tomo otras. Es lo mismo con mis pensamientos, tengo algunos preferidos y tengo otros sobre los que ni siquiera quiero pensar (Lisa).

Filosofía para Niños promete libertad, pero la verdadera libertad no es totalmente irrestricta. Comporta un sentido de la responsabilidad y el compromiso. Como dice Dewey, el cumplimiento inmediato de impulsos y deseos no es libertad; la verdadera libertad implica un sentido de finalidad, una consideración de las consecuencias y, por lo tanto, observación, información y juicio.[54] Estas restricciones a la libertad de un individuo son reconocidas en Filosofía para Niños; por cierto, la consideración y el respeto por los demás son constitutivos de la comunidad de indagación. La referencia de Dewey a las consecuencias nos recuerda que la pertenencia a una comunidad de indagación filosófica implica

entender que las ideas son parte de un todo interrelacionado en el cual pensamientos, palabras y creencias repercuten en el comportamiento, y contribuyen al tipo de persona que cada uno de nosotros es en el proceso de serlo. Al promover Filosofía para Niños, hacemos hincapié en la necesidad de tratar las ideas y opiniones de las niñas y los niños con respeto y de brindarles la oportunidad de pensar por sí mismos. También resaltamos la necesidad de proporcionarles una percepción de la estructura y los procedimientos que les permitan aprovechar sus ideas y hacerlas rendir frutos. Lo que llamamos la natural disposición de los niños a hacer filosofía necesita ser alimentada e intensificada para transformar el asombro y la curiosidad ingenuos en una comunidad de indagación, y por lo tanto, en un comportamiento juicioso y razonable. La conexión entre libertad y razonabilidad es mencionada por C. S. Peirce:

> Esto es, la persona puede, o, si les gusta, se ve obligada a hacer más razonable su vida. ¿Qué otra idea distinta de ésta me alegraría saber que puede ser relacionada con la palabra "libertad"?[55]

La liberación de los filósofos

Pregúntenle a cualquier profesional de la filosofía que trabaje con niños en forma regular, y les confirmará lo que nosotros hemos experimentado una y otra vez: que formar parte de una comunidad de indagación con gente joven cambia la manera como uno hace filosofía –en particular, la manera como la enseña–. Los filósofos que no han recibido un entrenamiento docente formalizado, empiezan a usar los procedimientos de la comunidad de indagación para estructurar su propia enseñanza en la universidad. Tras haber predicado las virtudes de no dar nada por sentado, de cuestionar los supuestos y del pensamiento autocorrectivo, los niños –y los docentes con quienes éstos establecen una fuerte relación de trabajo– les exigirán que pongan en práctica estos atributos ellos mismos. Más aún, redescubrirán la refrescante ingenuidad infantil, que les permitirá pensar de un modo nuevo e imaginativo en su propia disciplina. Liberados, aunque sea por un momento, de la inexorable carga de la erudición, pueden aprender a pensar, "parados sobre sus propios pies", de forma original, una forma que preste atención a una pluralidad de puntos de vista, y no de la manera que está de moda en la comunidad filosófica.

La liberación de los docentes y el currículum

Más aún que la comunidad de indagación, es la filosofía, con su énfasis en el procedimiento cuidadoso y en los contenidos abiertos, la que tiene el potencial de liberar a los docentes de la carga de deber tener razón siempre. Como lo explicamos, no es que las respuestas no sean importantes en filosofía; tampoco que todos los temas y puntos de vista sean igualmente dignos de atención. Sin

embargo, las respuestas, los puntos de vista y los temas son parte del amplio marco de la indagación filosófica en la cual los derechos y las responsabilidades son compartidos entre todos los involucrados, incluyendo a los estudiantes.

En la comunidad de indagación filosófica, todos estudiamos, todos indagamos, todos nos hacemos preguntas. Sin duda, el docente, como modelo del proceso de indagación, tiene la especial responsabilidad de guiar a sus alumnos y asistirlos de manera de no trastrocar o minar sus propias iniciativas. Pero la comunidad funciona a contrapelo de muchas de las metáforas tradicionales empleadas para describir el papel del docente. Este no actúa como un transmisor de conocimiento y valores, tampoco como un banquero que hace depósitos intelectuales en la mente de sus alumnos. Enseña al tener curiosidad, al pensar y al hacer, de una forma reflexiva y autocorrectiva, y al ayudar a sus alumnos a hacer otro tanto.

Nos gusta pensar que el currículum, con todas sus permutaciones y variaciones, también puede ser transformado por la introducción de la filosofía. Recuerden al maestro que se dio cuenta de que la filosofía era "el tronco del árbol educacional". Sin duda, su propia enseñanza cambiará como resultado de implicarse en la filosofía, pero también lo harán, inevitablemente, sus concepciones de todas las disciplinas según estén representadas en el programa escolar. Ya no verá a las materias en términos de cuerpos inertes de información para ser diseminados, absorbidos y regurgitados por estudiantes en gran medida pasivos. Aquéllas se transformarán en marcos conceptuales y dinámicos en las cuales el pensar y el hacer son las claves del aprendizaje. Lo intrigarán y desconcertarán tanto como a sus alumnos, porque ésa es la naturaleza de las disciplinas que son nuestra herencia intelectual.

La experiencia nos dice que el papel del docente en la transformación de la clase en una comunidad de indagación filosófica necesita una consideración más detallada. Incluso en el contexto de las teorías existentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, hay muy poco acerca de esta transformación que pueda darse por sentado. Por consiguiente, en el próximo capítulo dirigiremos nuestra atención a la práctica de la enseñanza en Filosofía para Niños.

Posdata: ¿los osos y los peces pueden realmente hablar?

La siguiente transcripción está basada en una conversación en una clase de niñas y niños de 5° y 6° grados.[56] Ilustra el uso de la analogía para apoyar o iluminar un determinado punto de vista.

Nina: Quizá no puedan en la vida real, pero esto es un cuento y en los cuentos puede pasar cualquier cosa.

Brett: Pero yo pienso que sí pueden realmente hablar. Quiero decir, los osos gruñen y eso puede ser sólo un ruido para nosotros, pero quizá cuando nosotros hablamos, eso sea sólo un ruido para ellos.

Megan: Sí, estoy de acuerdo con Brett. Mi gata maúlla y estoy segura de que así trata de decirme algo. Cuando maúlla a otros gatos, se pueden entender entre sí.

Docente: ¿Cómo lo sabes?

Megan: A veces les quiere decir a otros gatos que no se acerquen, entonces les maúlla, y ellos entienden porque, a veces, le contestan y después se van.

Docente: ¿Alguno tiene otros ejemplos que quiera compartir con nosotros?

Michael: ¿Qué pasa con los bebés cuando lloran y todo eso? ¿No es eso un lenguaje también? Solamente porque no los entendamos, no quiere decir que no tengan pensamientos y todas esas cosas.

Nina: ¿Estás diciendo entonces que cuando algo hace un ruido podemos llamarlo lenguaje, y decir que sabe hablar?

Kwong: No creo que funcione para todo. Fíjense en ese reloj que está en la pared. Hace un ruido, saben, tic-tac, y a lo mejor hasta sonaría si fuera un despertador. Pero no habla, ¿no?

Michael: Pero cuando hace tic-tac está tratando de decirnos algo. Tiene un significado que podemos entender.

Nina: Estoy de acuerdo con Kwong. No creo que el reloj hable, pero es porque no está vivo. Solamente las cosas vivas pueden tener un lenguaje.

Kwong: Aparte, el reloj no les puede hablar a otros relojes, sólo nos habla a nosotros porque nosotros los hacemos para que hagan ese ruido. Cuando la gente y los animales hablan, hablan entre ellos. Quiero decir, nosotros hablamos con otras personas y los animales hablan con otros animales de la misma especie.

Avi: ¿Pero, el oso Otto no le habla a Una, el pez? Ellos no son de la misma especie...

NOTAS

1. Correspondencia personal de James Battye, 5 de junio de 1993. Los niños involucrados tenían nueve años y eran de la Escuela Primaria Parkland, de Nueva Zelanda.

2. Un análisis más detallado de este punto en Splitter, 1995a.

3. Véase el capítulo tres, nota 23, para referencias sobre el debate acerca de si el pensamiento es específico de un dominio.

4. En el capítulo cinco, esta estrategia se extiende al contexto de la clase para ayudar a los docentes a identificar las características filosóficas de las conversaciones de las niñas y los niños.

5. En el capítulo tres, apuntamos a algunas difíciles cuestiones concernientes a la naturaleza de la verdad y la distinción subjetivo/objetivo, principalmente la de si estos conceptos pueden hacerse inteligibles. Pero la disciplina de la filosofía en sí misma sale enriquecida, y no perjudicada, por tales temas contemporáneos y polémicos.

6. La tentación de la "mentira piadosa" es ilustrada por la historia de la novia que, momentos antes de la boda, le pregunta a su mejor amiga: "¿Cómo me veo?" [a lo que ésta responde "Hermosa"] cuando la verdadera respuesta es "Horrible".

7. Dupont, 1987, pág. 21. Véase también la introducción a *L/M*. Esta interrelación es, en sí misma, una cuestión de constante interés. Pedagógicamente hablando, es preciso que evitemos dos extremos: reducir la conducta humana a un conjunto de reglas lógicas, por un lado, y por el otro, abandonar nociones tan ricas desde lo cognitivo como la consistencia ética y la reciprocidad.

8. Pero no en todos los otros países. En las tradiciones española, francesa y portuguesa, la filosofía forma parte del currículum de la escuela secundaria.

9. Nótese que el lenguaje traslada el foco de atención desde conceptos abstractos (amor, libertad, verdad) cuya existencia puede ser materia discutible, hacia palabras (amor, libre, verdadero) que son en sí mismas más familiares y cómodas, incluso si sus significados son polémicos. W. V. O. Quine se refiere a este cambio como "ascenso semántico" (1960, pág. 271).

10. El filósofo Wilfred Sellars (1963, pág. 1) lo dice así:

> El objetivo de la filosofía... es entender cómo las cosas, en el sentido más amplio posible del término, permanecen juntas, en el sentido más amplio posible del término... No sólo incluyo elementos tan radicalmente diferentes como "repollos y reyes", sino números y obligaciones, posibilidades y chasquidos de dedos, experiencia estética y muerte. Tener éxito en filosofía sería... "conocer al dedillo" estas cosas...

Esta caracterización de la filosofía es problemática: amenaza ignorar los rasgos particulares y contextuales que hacen únicas a cada situación y experiencia. Compárese, por ejemplo, con la concepción pragmatista propuesta por Richard Rorty (1991, pág. 6):

> La función de la filosofía es... despejar el camino para poetas y profetas, hacer la vida intelectual un poco más simple y segura para aquellos que tienen la visión de nuevas comunidades.

11. No obstante la tendencia de Sócrates a desviarse del "método socrático" –véase capítulo dos, nota 56–, la práctica de la comunidad de indagación de entrelazar procedimiento y sustancia está bien representada en estas obras clásicas. Una y otra vez Sócrates urge a sus compañeros a pensar tanto sobre los procedimientos de su pensamiento como acerca del tema en cuestión.

12. Vale la pena reiterar que la aptitud –para no mencionar la inclinación– para entablar un diálogo interno se ve muy facilitada por una historia de participación en una comunidad dialógica.

13. La conexión entre el buen pensar y la buena conducta es esencial en la filosofía y en particular en Filosofía para Niños, donde la razonabilidad, el buen juicio y el cuidado se contraponen a instituciones e individuos que son irrazonables, injustos y descuidados.

14. Crawford y Rossiter, 1993, pág. 40. El argumento en favor de la enseñanza de valores y la ética como parte de la filosofía se dilucida en los capítulos seis y siete.

15. No hay razón, por supuesto, para que Filosofía para Niños no sea enseñada fuera de las clases y escuelas. Las comunidades de indagación pueden funcionar en los hogares, las iglesias, las sinagogas, los grupos juveniles y muchos otros lugares.

16. Nussbaum, 1990; véase también Nussbaum, 1988. También debemos mencionar aquí la obra de Kieran Egan sobre el potencial de los cuentos infantiles para desarrollar el entendimiento abstracto. Hay una exposición de su punto de vista en Egan (1987).

17. Tampoco decimos que los niños y las niñas no pueden leer esos libros, especialmente en la adolescencia. Por cierto, un corolario de lo que decimos en el texto es que la participación en una comunidad de indagación que emplea historias filosóficas como estímulo, es un preparativo ideal para compartir la "aventura" de la buena literatura.

18. Véase capítulo uno, nota 20.

19. Adams (1989, pág. 37), describe la novela de Filosofía para Niños como "un esquema simple, con un contexto rico, pero integrado en lo temático y bien articulado lógicamente".

20. Glaser (1993) argumenta que Pixie "mejora" como resultado de contar su propia historia.

21. También podrían experimentar una sensación de frustración si se les dijera que no pueden leer más allá de cierto punto. Por estas razones, algunos docentes alientan a sus estudiantes para que lean todo un capítulo, o incluso todo el relato, antes de volver a leer partes más breves para generar las preguntas y la discusión.

22. Una de las características de los manuales es que brindan pocas respuestas y hasta pocos procedimientos para determinar la corrección de una respuesta. Así, la comunidad de indagación debe descubrir sus propios procedimientos y juicios.

23. Las percepciones de Dewey (1916, pág. 332) acerca de la relación entre filosofía y educación (en rigor de verdad, para él, "la filosofía es la teoría de la educación como una práctica deliberadamente conducida"), y de la participación de la experiencia en ambas, le dan un lugar especial en los fundamentos de Filosofía para Niños. Vale la pena señalar que su propio pensamiento representa un modelo de autocorrección. Compárense, por ejemplo, sus libros de 1916 y 1938b, el último escrito como resultado de la reflexión crítica y la experiencia personal que siguieron al primero.

24. Algunos podrían argumentar que los niños efectivamente disfrutan al identificarse con los pensadores del pasado, siempre que puedan sentirse orgullosos y dueños del diálogo. De ese modo, podrían establecerse estos vínculos históricos una vez que los niños tuvieran la oportunidad de explorar sus propias ideas. Lo mismo vale para los docentes, a quienes el descubrimiento de conexiones entre el currículum de Filosofía para Niños y la tradición filosófica puede llevarlos a un mejor entendimiento y disfrute de la filosofía como disciplina.

25. En relación con la pregunta: "¿Por qué incluir al método socrático entre los grandes logros de la humanidad?", Vlastos (1987) argumenta que la indagación socrática está al alcance de todos los pensadores, siempre y cuando estén dispuestos a ser sinceros, humildes y valerosos, y a demostrar que se consagran a la búsqueda de la verdad.

26. En el centro del razonamiento analógico se advierte una similitud o semejanza entre dos (o más) relaciones: por ejemplo, la relación de la mano con el guante comparada con la del pie con la media. Se podría argumentar que, así como nos cambiamos las medias todos los días, deberíamos hacer lo mismo con los guantes. O, para tomar un

ejemplo de la conversación reproducida en la posdata en este capítulo, la relación entre los relojes y el tic-tac es como la relación de los gatos y el maullido, la que, a su vez, es como la relación de los seres humanos y el habla. En cada caso, la relación es una forma de lenguaje. Como lo revelan estos ejemplos, las analogías son, a menudo, problemáticas. Sin embargo, son componentes vitales de la lógica inductiva, y también pueden cumplir una función estética, al dar origen a imágenes de belleza y creatividad.

27. Extraña, entonces, que el tema de las relaciones ni siquiera se señale como digno de atención, en el currículum tradicional de la escuela. Para más detalles acerca de este tema en el contexto de Filosofía para Niños, véase Splitter, 1995c.

28. Los niños pueden refinar la regla lógica de la conversión. Por ejemplo, pueden insistir en que la oración a ser convertida o dada vuelta es verdadera, y que el fracaso de la inversión significa en realidad que al darla vuelta, se convierte en falsa.

29. Estas interrelaciones también valen para las subdisciplinas tradicionales de la filosofía. La interacción de ética y estética ("¿Puede una cosa bella ser mala?", "¿Experimentar el mundo es una cosa intrínsecamente buena?"), de lógica y ética ("¿La consistencia garantiza una acción correcta?", "¿Tener una buena razón ayuda a justificar nuestro comportamiento?"), de epistemología y lógica ("¿Qué podemos saber por deducción e inducción?", "¿Pueden ser considerados 'válidos' los argumentos inductivos?") o de epistemología y ética ("¿Los juicios éticos pueden ser llamados 'verdaderos' o 'falsos'?", "¿El compromiso con la verdad es un valor absoluto?") da origen a posibilidades que conducen a una comprensión filosófica más profunda.

30. La gama de temas filosóficos cubiertos por estos materiales es vasta y notable, pero no absolutamente completa. Por ejemplo, vemos la necesidad de incorporar aspectos de la filosofía oriental e indígena en los nuevos materiales de Filosofía para Niños.

31. Un ejemplo paradigmático del trabajo actual en esta dirección es *The Children's Philosophy Series: Thinking Stories I and II* (Cam, 1993a/b, 1994a/b).

32. En Australia e Inglaterra se publicaron varias de estas guías para docentes (Sprod, 1993; De Haan, MacColl y McCutcheon, 1995a,b,c,d; Murris, 1992).

33. Nos viene a la mente el trabajo de Gareth Matthews. (1980, 1984). Además, en cada edición de *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Matthews explora las posibilidades filosóficas en un texto literario particular. Una táctica que emplea en su propio trabajo con los niños es empezar un relato que plantee preguntas filosóficas, y luego invitarlos a terminarlo. Véase también Sheffler, 1989. El tema de invitar a los niños a contar sus propias historias se amplía de una forma interesante en Millstone (1989). Una buena ilustración del poder de la literatura para generar indagación filosófica en los niños es ofrecida en Hetzler (1988). Sobre la cuestión acerca de qué materiales estimulan mejor la indagación filosófica en la clase, véanse Glaser, 1992b, Weinstein, 1988b.

34. Adams (1989) asevera que la transferencia es la piedra de toque del buen pensamiento: "Si los procesos no se transfieren, ni siquiera se los puede llamar pensamiento" (pág. 30).

35. Hostetler, 1991, pág. 9.

36. La interpretación de estos conceptos epistemológicos tendrá un profundo efecto en la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Véanse Benjamin y Echeverría, 1992.

37. En un relato llamado "The Bird's Nest", de Yeh Hseng Hong (Cam, 1993a), un niño y su madre discuten acerca de si un peinado y un piano son iguales o diferentes. Sin un contexto que especificara la naturaleza de la similitud alegada, este desacuerdo no tendría sentido.

38. La práctica de reconocer semejanzas –p. ej., el pensamiento analógico– es una habilidad básica de razonamiento. Lipman la llama "la más genérica de las habilidades creativas y la más imaginativa de las habilidades analíticas" (1991, pág. 153). Véase la posdata a este capítulo.

39. Adams prosigue explicando que es igualmente improbable el éxito de los enfoques de la enseñanza del pensamiento que pretenden estar "libres de contenido": están demasiado aislados y lejos de los contextos en que se aplica el pensamiento. Filosofía para Niños no tiene un contenido específico pero tampoco está libre de contenido (Adams 1989, págs. 33-34).

40. Adaptado de *E/M*, p.v. Véase capítulo cinco para el análisis de las tres categorías: razonamiento e indagación, formación de conceptos y construcción de sentido. Las diferentes áreas de las materias de la tabla reflejan el énfasis contemporáneo en el aprendizaje por áreas más que por disciplinas académicas *per se*. El programa del Bachillerato Internacional usa una clasificación similar y –lo que es importante– sitúa a la teoría del conocimiento (epistemología) en el punto de intersección de todas las otras materias. Muchas escuelas están descubriendo que Filosofía para Niños provee una excelente "entrada" al exigente programa del bachillerato internacional.

41. Este punto no resuelve necesariamente la cuestión estratégica de cómo hacerle lugar a la filosofía en el horario escolar en relación con las otras materias y actividades escolares. Véase el capítulo cinco para un análisis más detallado del tema del horario escolar.

42. Estas oportunidades pueden ser limitadas cuando el docente enseña una materia específica a muchas clases más que una serie de materias a una sola clase. Esta es una de las tradicionales diferencias entre la escuela primaria y la secundaria.

43. La relación entre filosofía y ciencia es bastante compleja. Puede ser históricamente correcto decir que con un incremento de la comprensión científica, una gama de cuestiones antes clasificadas como filosóficas pasaron a la ciencia. Pero es también cierto que los avances en la comprensión científica dieron origen a nuevos conjuntos de cuestiones que merecen ser llamados "filosóficos". En este sentido, toda comunidad de indagación es una comunidad filosófica.

44. No son sólo los niños los que construyen novedosas teorías acerca de la naturaleza, como revela la siguiente clasificación de animales –de "cierta enciclopedia china" (Gazzard, 1988a, pág. 39):

> a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas (citado en Foucault, 1970, Prefacio).

Esta obra maestra de la taxonomía nos fue señalada por Sally Biskupic, del Power-

house Museum de Sydney, quien la usó para suscitar una discusión con niños acerca de los aspectos filosóficos de la clasificación.

45. En los términos de Greeno, el pensamiento científico [matemático] es el pensamiento que adopta los conceptos, métodos y procedimientos de la ciencia [matemática]. (Greeno 1992, págs. 58-59). Véanse también Northfield y Symington, 1991; Royer, 1987. Sobre la idea de llevar una perspectiva filosófica a la educación científica, Tammy (1994); Wagner (1979). Wagner y Lucas (1977), argumentan explícitamente en favor del uso del análisis filosófico y el cuestionamiento en los primeros años de la escuela primaria, para desarrollar la comprensión científica (por ejemplo, las habilidades lógicas y analógicas de razonamiento). Escribiendo desde la perspectiva de Dewey sobre la importancia de las ideas en el método científico, señalan que "como las ideas conducen, dirigen y controlan la indagación en ciencia, un apropiado ordenamiento de las ideas acerca de qué significa ciencia es un prerrequisito lógico para instruirse acerca de los hechos y métodos de la ciencia" (pág. 550).

46. "Razonable" es aquí más apropiado que "racional". La cita es de un documento titulado "Education and the Spirit of Science" (1966), de la United States Educational Policy Commission. Aparece en Pritchard (1991, pág. 218) y también en Martin (1982, pág. 20). Esta oportuna observación de los años sesenta nos recuerda que en ciencia, como en todos lados, educación no es lo mismo que capacitación. El mismo informe identifica siete valores como las bases de la educación científica, incluyendo: el anhelo de saber y entender, el cuestionamiento de todas las cosas, el respeto por la lógica, y la consideración de las premisas y consecuencias (Wagner y Lucas, 1977, pág. 549).

47. Recordamos aquí la referencia de Bruner acerca del currículum como un emprendimiento donde el límite entre contenido y proceso se hace cada vez más indistinguible. En filosofía, esta línea es indistinguible desde el comienzo mismo porque la indagación filosófica incluye la reflexión sobre los procedimientos que usamos para pensar y aprender en general. Bruner puede no haber tenido a la filosofía en mente, pero nos lleva a confirmar que la filosofía está incorporada a cada materia y disciplina.

48. Gazzard (1986a) registra una interesante discusión sobre las relaciones entre relaciones (p. ej. analogías). Además de la analogía y la generalización, los niños también examinan la naturaleza de las explicaciones causales, como cuando un hecho (el viento que cambia de dirección) es postulado como la causa probable de otro (la puerta que se cierra de golpe), con lo cual se plantean cuestiones tales como si la ocurrencia de un hecho es necesaria o suficiente para que el otro ocurra, y si un solo caso puede ser generalizado: cada vez que la puerta se cierra de golpe es porque el viento cambió de dirección. Esta clase de razonamiento "científico" es también una especie de inducción.

49. En *E/M*, "igualdad" y "diferencia" son analizados en los siguientes lugares (al menos): págs. 53-54, 100-101, 136-137, 147-148, 170-172, 180, 266-299, 353, 419, 487, 526.

50. En el área del lenguaje, Filosofía para Niños asiste a los estudiantes en las clases de LOTE (Languages other than English [idiomas que no son inglés, por ejemplo, en la Argentina, es el área de Lengua extranjera]) porque aquéllos disfrutan de la lucha por articular sus propias ideas. Lardner (1989) reflexiona sobre este aspecto de la filosofía en la enseñanza del "inglés como segunda lengua". Cam (1995) asume el desafío de mostrar a los docentes de primaria cómo identificar y explorar cuestiones, conceptos y

procedimientos filosóficos en el contexto de los materiales del currículum de lengua y literatura inglesas.

English (1992, 1993) escribe sus experiencias, usando tanto la metodología de la comunidad de indagación como el marco conceptual de Filosofía para Niños, en las clases de matemática para docentes. Sus alumnos hacen y discuten preguntas tales como "¿Cómo piensas en matemática (en palabras, imágenes, símbolos, reglas)?"; "¿Puedes pensar ejemplos de matemática cuando sabes algo pero no lo entiendes?"; "¿Cómo describirías a un buen pensador matemático?", y "¿Hay alguna diferencia entre el conocimiento matemático y pensar matemáticamente?". Estos docentes de matemática del futuro reflexionan sobre los conceptos de número, infinito, resolución de problemas, y los méritos de ver el mundo de la matemática de una forma abierta y problemática. Daniel y col. (1994) esbozan la construcción de "un currículum filosófico-matemático" basado en una novela para niños y los manuales para el docente. Slade (1989) provee evidencia empírica en apoyo de su afirmación de que Filosofía para Niños –específicamente la lógica– puede ayudar a las estudiantes mujeres en matemática. Para una exposición más general e histórica de la filosofía y la matemática en la enseñanza, véase Drabman, 1986.

Ryan (1988) y Hamrick (1987) discuten el potencial de Filosofía para Niños para ayudar a los niños a pensar coherentemente acerca de la naturaleza. Pritchard (1981) (reimpreso en 1985) registra un diálogo en que se empieza pidiendo a la clase de quinto grado que imaginen un mundo en que todos los animales son gatos. El diálogo agregó una dimensión de empatía, humor y emoción a un tema de biología ("La familia del gato") que de otra manera hubiera sido tratado de una forma tradicional y poco inspirada. La discusión se extendió a las semejanzas y diferencias entre animales y hombres, la naturaleza del razonamiento analógico, la evidencia y la prueba y a muchos otros temas. El concepto "gato", pese a ser familiar para los niños, como lo reveló el diálogo, puede contener mucho de intrigante y enigmático.

Un enfoque conceptualmente rico de la educación artística incorpora necesariamente a la estética, otra de las subdisciplinas tradicionales de la filosofía. Véanse Hagaman, 1990; Hamrick, 1989.

Sobre la idea de filosofía social para (no sólo "acerca de") los niños, véase Katzner, 1994. Para una adaptación de los ejercicios al estilo de Filosofía para Niños a los estudios sociales, véase Rembert, 1983, y compárese con Paul, 1989a, capítulo 7.

51. El lado oscuro de estos supuestos es que a medida que los niños entran en la adolescencia su sentido del asombro y su fascinación por las ideas palidecen. Como lo informan algunos autores, estas chispas pueden reavivarse (véase, por ejemplo, Turgeon, 1991), pero seguramente tiene más sentido alimentarlas desde el principio mismo.

52. ¿Está preparada la sociedad para dejar que los niños sean libres en este sentido? A medida que más y más escuelas y clases se transforman en comunidades de indagación, los niños y niñas empezarán a cuestionar más que a dar todo por sentado; buscarán razones y esperarán que sus amigos y amigas hagan lo mismo; formarán parte de un diálogo permanente con los adultos; y, en general, "se convertirán en actores más serios de la política de la escuela". Kennedy agrega:

> Históricamente, esto representa un retorno dialéctico a la integración de los mundos de los niños y de los adultos, que fue interrumpida por la primera moderni-

zación, en que la edad clasificó y separó a los niños en instituciones y teorías psicológicas (Kennedy 1993. pág. 6).

Reed (1993) propone una novedosa interpretación de Filosofía para Niños en que esta valida o extrema "tradiciones de la escolaridad infantil sobre las cuales podrían basarse los niños contemporáneos" (pág. 34).

53. En la edición australiana "Fran" se reemplaza por "Ankuna". (*H/N*, pág. 10).

54. Dewey, 1938b, pág. 69.

55. Citado en Sharp, 1993b, pág. 58.

56. La conversación tuvo lugar en la escuela primaria de Altona, Australia, en mayo de 1994. Los niños acababan de leer un relado llamado "Your Place or Mine?", de Steven Bear (en Cam, 1993a).

CAPÍTULO CINCO

La práctica de la filosofía en la clase

Filosofía para Niños está a la vez centrada en las niñas y los niños y es sensible respecto de los docentes. Estimula a los estudiantes a ahondar y basarse en ideas, conceptos y problemas que ellos mismos eligen tanto por su interés como por su importancia. No obstante, es el docente quien, al menos en primera instancia, debe alentar a sus alumnos a que hablen y escuchen, a hilvanar sus dispares pensamientos e ideas en una forma coherente, y a ejemplificar modos reflexivos y razonables de comportamiento. El ámbito del aprendizaje y el pensamiento se determina, en gran medida, a través de su comportamiento, tanto verbal como no verbal, explícito o implícito. En sus manos están el poder y la autoridad para sofocar el pensamiento de los estudiantes, o para enseñar el camino de la transformación de la clase en una comunidad de indagación. En este capítulo examinamos algunos aspectos clave del papel del docente para facilitar esta transformación.

Originalmente, habíamos planeado centrar nuestra discusión en un conjunto de estrategias, dispositivos e "indicios" para docentes de filosofía interesados en transformar sus clases en comunidades de indagación filosófica. Esperábamos, asimismo, contribuir al debate sobre la formación de los docentes en Filosofía para Niños, presentando uno o más modelos detallados –basados en nuestra experiencia de trabajo con los docentes– para ser sometidos a consideración. No obstante, cuando tuvimos que llevar la pluma al papel (o, mejor dicho, los dedos al teclado), esta misma experiencia exigió prudencia. Desde nuestra perspectiva, la diversidad de estilos y metodologías de la enseñanza en general, y de la enseñanza de la filosofía en particular, hace precarias las tareas de asesorar a los docentes y de hacer un relevamiento del panorama de su formación, y dudoso su valor. Esta diversidad, que refleja tanto un alto nivel de individualismo y de creatividad entre los docentes, como los contextos políticos, sociales y culturales en los que éstos actúan en todo el mundo, es, en general, sana –se trata, después de todo, de un subproducto inevitable del tipo de crecimiento que (al momento de escribir) sitúa a Filosofía para Niños en más de cuarenta países alrededor del mundo.

No estamos diciendo que la consideración de los temas aludidos necesaria-

mente carezca de valor o sea inútil. Apoyamos el objetivo de organizaciones como el ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children) de documentar y compartir los modelos de formación de docentes, y reconocemos que los muchos artículos aparecidos en publicaciones especializadas en Filosofía para Niños que se ocupan de estos temas, como *Analytic Teaching, Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Critical and Creative Thinking* y *Aprender a pensar*, juegan un importante papel, tanto en la tradición emergente que es Filosofía para Niños, como en la formación de los docentes en general. Sin embargo, a la luz de la dirección general que hemos tomado en este libro, creemos que se justifica una contribución más amplia y general. Los temas que consideraremos son los siguientes:

- Las características de una discusión filosófica ("¿Esto es filosofía?").
- El tema del cierre ("¿Cómo finalizo una sesión de filosofía?").
- El tema de la intervención del docente ("¿Qué sucede si me disgusta lo que mis alumnos dicen o cómo lo dicen?").
- El papel del docente en la transformación de la clase en una comunidad de indagación ("¿Esto es una comunidad de indagación?").
- Evaluación y estimación ("¿Cómo podemos saber si la filosofía tiene influencia?").
- La filosofía y la educación de la temprana infancia ("¿A qué edad deberíamos empezar?").
- Dando cabida a la filosofía ("¿Cuáles son nuestras prioridades?")
- Posdata : Filosofía para Niños alrededor del mundo. El trabajo del ICPIC.

CARACTERISTICAS DE UNA DISCUSION FILOSOFICA

Docente: ¿Así que todo el mundo está de acuerdo con que todos los insectos tienen seis patas? Rachel, no pareces muy segura.

Rachel: Bueno, yo estaba pensando que si se le corta una pata, la cosa sigue viviendo. El perro de mi primo perdió una pata cuando un auto lo chocó. Todavía está vivo, y todavía es un perro, ¿no?

Alex: ¿Y qué sucedería si hubiera nacido con tres patas? Algunos niños nacen deformes pero igualmente son humanos, ¿no?

Simon: El ciempiés, ¿no es un tipo de insecto?

Danielle: Ustedes saben que una oruga puede convertirse en un insecto. ¿No es cierto que no tiene patas? Pero sigue siendo un insecto.

Kit Fong: ¿No tienen algunos bichos más de seis patas? Yo pensaba que insectos y bichos eran lo mismo.

Doshi: Yo pienso que todos ustedes están equivocados porque el diccionario dice que los insectos tienen seis patas. Las definiciones no tienen excepciones.[1]

Adviértase que cada una de las posibles respuestas a la pregunta (aparentemente empírica) del docente podría ser el inicio de un posterior diálogo. Por ejemplo, alguien puede responder a Rachel o Alex insistiendo en que en circunstancias "normales", un insecto (o ser humano) "normal" tendrá seis (dos) patas (piernas). Este comentario puede generar una pregunta acerca de qué significa "normal"; y en todo caso, no zanja la cuestión de si tener una determinada cantidad de patas es cierto por definición o por descubrimiento y observación científicos. La apelación de Doshi a la autoridad del diccionario puede tener algún poder persuasivo, pero la comunidad de clase probablemente podría decidir que las definiciones de aquél dan, en el mejor de los casos, una aproximación al uso común de una palabra. Como todos los demás estímulos, son incentivos para una posterior indagación.

Adviértase, también, que una maestra diferente, más proclive a extenderse en lo que ella percibe como el programa de ciencia, puede hacer una pregunta inicial en la forma de una PRs, esto es, con una respuesta predeterminada en mente y sin un interés real de generar un diálogo (véase capítulo dos). Esta maestra desestimará la clase de comentarios hechos más arriba por ser perjudiciales, irrelevantes o lisa y llanamente erróneos. Por supuesto, nos gusta pensar que los docentes estimularán la indagación en tales situaciones, pero no es muy probable que capten las oportunidades para un diálogo genuino, a menos que sean conscientes de las posibilidades filosóficas latentes debajo de la superficie de la pregunta inicial.[2] Esta conciencia implica la comprensión de la naturaleza problemática o polémica de conceptos en apariencia tan inocuos como insecto; pero también implica la disposición de permitir que los niños sigan sus inclinaciones filosóficas naturales.

En un curso reciente en horas de trabajo, una maestra luchaba con la cuestión de cuáles son las señas de una discusión filosófica. Se la escuchó casualmente cuando preguntaba a un compañero: "¿Estamos haciendo filosofía ahora?" Discernir cuándo una discusión o actividad es filosófica es frecuentemente un verdadero problema para docentes y estudiantes que son neófitos en filosofía, y es un triste consuelo recibir la noticia de que tal comprensión llega con la experiencia. Como la mayoría de los docentes, en virtud de su formación, se han concentrado en los aspectos empíricos de sus áreas temáticas y tienen una limitada experiencia en formación y análisis conceptual, no es sorprendente que tengan dificultades con la filosofía, que es, después de todo, una disciplina conceptual. Esta dificultad y la inseguridad que genera tienden a desanimar a los docentes y a incrementar la probabilidad de que lo que tiene lugar bajo el nombre de filosofía en la clase sea algo por entero diferente –los estudios sociales o análisis literario, por ejemplo, o simplemente un intercambio de anécdotas u opiniones.

Para ayudar a los docentes a identificar los rasgos filosóficos de una discusión o indagación, proponemos clasificar las habilidades, procedimientos y estrategias propios de una indagación filosófica bajo tres encabezados:

- Razonamiento e indagación.
- Formación de conceptos.
- Construcción de sentido.[3]

Razonamiento e indagación

Las siguientes estrategias no son, en general, específicas de la filosofía pero sí indicadores de razonamiento e indagación (comunitaria) en cualquier contexto en que tengan lugar. Están incorporadas a cualquier disciplina con pretensiones de ser una forma de indagación (aunque, tal vez, con diverso énfasis, según la naturaleza del objeto en cuestión):[4]

- dar razones;
- distinguir las buenas razones de las malas;
- construir inferencias y evaluar argumentos;
- generalizar y usar analogías (razonamiento inductivo);
- identificar, cuestionar y justificar supuestos;
- reconocer contradicciones;
- detectar falacias;
- procurar la consistencia;
- hacer distinciones y conexiones (parte/todo, medios/fin, causa/efecto);
- hacer preguntas y hallar problemas;
- basarse en los intereses comunes de los involucrados;
- escuchar a los otros;
- hacer predicciones, formular y probar hipótesis;
- proponer ejemplos y contraejemplos;
- corregir el propio pensamiento;
- formular y usar criterios;
- detectar vaguedades y ambigüedades;
- pedir evidencias;
- tomar en cuenta todas las consideraciones relevantes;
- tener apertura mental y ser imaginativo;
- desarrollar coraje intelectual, humildad, tolerancia, perseverancia, etcétera;
- estar comprometido en la búsqueda de la verdad;
- ser cuidadoso con los procedimientos de indagación;
- respetar a las personas y sus puntos de vista.

Lo que importa en una comunidad de indagación filosófica no es sólo que los estudiantes apliquen estas estrategias, sino que lo hagan de manera reflexiva o autoconsciente, y con vistas a evaluar con cuánta eficacia se usa una determinada estrategia. Habilidades como dar razones y formular criterios son de poco valor si aquellos que las utilizan no pueden indagar, al mismo tiempo, si las razones dadas o los criterios formulados son buenos. Del mismo modo, las

estrategias de generalización y argumentación analógica son inútiles a menos que tanto el que habla como los que lo escuchan puedan determinar qué vale como una generalización razonable o una analogía apropiada en un contexto dado. Un signo de que estos aspectos reflexivos y evaluativos (p. ej., filosóficos) están en su lugar es el vocabulario empleado por los estudiantes. Por ejemplo, un aspecto son las preguntas de la forma "¿Por qué...?", "¿Qué sucedería si...?", "¿Estás de acuerdo?", etcétera. Lo que genera la comunidad de indagación es una estimación de que estas preguntas son una petición de razones, predicciones y puntos de vista que pueden, a su vez, ser evaluados como buenos o malos, mejores o peores, razonables o no razonables.

Estamos diciendo, en otras palabras, que embarcarse en la indagación requiere la comprensión de conceptos tales como razón (y buena razón), que se manifiesta óptimamente en el uso competente de palabras tales como "razón" y "bueno". Al hacer filosofía, los estudiantes se familiarizan con un vocabulario de términos –que incluyen "razón", "criterios", "sentido", "concepto", "juicio", "pregunta", "supuesto", "distinción", "relación", "analogía", "inferencia", "ejemplo", "contraejemplo", "consistente", "verdadero", "bueno", "razonable", "ético", "lógico"–, términos que son aplicados y pensados en el curso de la indagación filosófica y con los cuales pueden manejar después cualquier indagación.[5] De acuerdo con esto, una pista importante en cuanto a la naturaleza o existencia de una discusión filosófica radica en el uso autoconsciente (reflexivo y evaluativo) de estos términos. No alentamos a las niñas y los niños pequeños para que presuman por usar "grandes" palabras, sino que los incitamos para que desarrollen una mayor conciencia del "lenguaje" del pensamiento y, de ese modo, para transmitir esa conciencia a través del diálogo en la comunidad de indagación.

Formación de conceptos

Justo... verdadero... bueno... amistad... belleza... espacio... tiempo... persona... reglas... real... derechos... obligaciones... libertad... identidad... mente... arte... conocimiento...

Conceptos como los aquí apuntados forman parte de la columna vertebral de la filosofía y son:

- comunes a las experiencias de todos –o la mayoría de– los seres pensantes, incluyendo a los niños (esto es, nos podemos relacionar tanto con los conceptos como con las experiencias que implican);
- centrales para el modo como entendemos o damos sentido a nuestra experiencia;
- polémicos o problemáticos (esto es, parecen resistirse a nuestros mejores intentos de definirlos con completa claridad y exhaustividad).[6]

- Razonamiento e indagación.
- Formación de conceptos.
- Construcción de sentido.[3]

Razonamiento e indagación

Las siguientes estrategias no son, en general, específicas de la filosofía pero sí indicadores de razonamiento e indagación (comunitaria) en cualquier contexto en que tengan lugar. Están incorporadas a cualquier disciplina con pretensiones de ser una forma de indagación (aunque, tal vez, con diverso énfasis, según la naturaleza del objeto en cuestión):[4]

- dar razones;
- distinguir las buenas razones de las malas;
- construir inferencias y evaluar argumentos;
- generalizar y usar analogías (razonamiento inductivo);
- identificar, cuestionar y justificar supuestos;
- reconocer contradicciones;
- detectar falacias;
- procurar la consistencia;
- hacer distinciones y conexiones (parte/todo, medios/fin, causa/efecto);
- hacer preguntas y hallar problemas;
- basarse en los intereses comunes de los involucrados;
- escuchar a los otros;
- hacer predicciones, formular y probar hipótesis;
- proponer ejemplos y contraejemplos;
- corregir el propio pensamiento;
- formular y usar criterios;
- detectar vaguedades y ambigüedades;
- pedir evidencias;
- tomar en cuenta todas las consideraciones relevantes;
- tener apertura mental y ser imaginativo;
- desarrollar coraje intelectual, humildad, tolerancia, perseverancia, etcétera;
- estar comprometido en la búsqueda de la verdad;
- ser cuidadoso con los procedimientos de indagación;
- respetar a las personas y sus puntos de vista.

Lo que importa en una comunidad de indagación filosófica no es sólo que los estudiantes apliquen estas estrategias, sino que lo hagan de manera reflexiva o autoconsciente, y con vistas a evaluar con cuánta eficacia se usa una determinada estrategia. Habilidades como dar razones y formular criterios son de poco valor si aquellos que las utilizan no pueden indagar, al mismo tiempo, si las razones dadas o los criterios formulados son buenos. Del mismo modo, las

estrategias de generalización y argumentación analógica son inútiles a menos que tanto el que habla como los que lo escuchan puedan determinar qué vale como una generalización razonable o una analogía apropiada en un contexto dado. Un signo de que estos aspectos reflexivos y evaluativos (p. ej., filosóficos) están en su lugar es el vocabulario empleado por los estudiantes. Por ejemplo, un aspecto son las preguntas de la forma "¿Por qué...?", "¿Qué sucedería si...?", "¿Estás de acuerdo?", etcétera. Lo que genera la comunidad de indagación es una estimación de que estas preguntas son una petición de razones, predicciones y puntos de vista que pueden, a su vez, ser evaluados como buenos o malos, mejores o peores, razonables o no razonables.

Estamos diciendo, en otras palabras, que embarcarse en la indagación requiere la comprensión de conceptos tales como razón (y buena razón), que se manifiesta óptimamente en el uso competente de palabras tales como "razón" y "bueno". Al hacer filosofía, los estudiantes se familiarizan con un vocabulario de términos –que incluyen "razón", "criterios", "sentido", "concepto", "juicio", "pregunta", "supuesto", "distinción", "relación", "analogía", "inferencia", "ejemplo", "contraejemplo", "consistente", "verdadero", "bueno", "razonable", "ético", "lógico"–, términos que son aplicados y pensados en el curso de la indagación filosófica y con los cuales pueden manejar después cualquier indagación.[5] De acuerdo con esto, una pista importante en cuanto a la naturaleza o existencia de una discusión filosófica radica en el uso autoconsciente (reflexivo y evaluativo) de estos términos. No alentamos a las niñas y los niños pequeños para que presuman por usar "grandes" palabras, sino que los incitamos para que desarrollen una mayor conciencia del "lenguaje" del pensamiento y, de ese modo, para transmitir esa conciencia a través del diálogo en la comunidad de indagación.

Formación de conceptos

Justo... verdadero... bueno... amistad... belleza... espacio... tiempo... persona... reglas... real... derechos... obligaciones... libertad... identidad... mente... arte... conocimiento...

Conceptos como los aquí apuntados forman parte de la columna vertebral de la filosofía y son:

- comunes a las experiencias de todos –o la mayoría de– los seres pensantes, incluyendo a los niños (esto es, nos podemos relacionar tanto con los conceptos como con las experiencias que implican);
- centrales para el modo como entendemos o damos sentido a nuestra experiencia;
- polémicos o problemáticos (esto es, parecen resistirse a nuestros mejores intentos de definirlos con completa claridad y exhaustividad).[6]

Estos conceptos han sido la moneda corriente de la filosofía –y del discurso en general– por más de dos mil años. Dar a los niños la oportunidad de sondearlos en la comunidad de su clase es ayudarlos, no sólo a que les resulte más claro lo que esos conceptos significan en su propia experiencia, sino también a que comiencen a darse cuenta cómo son interpretados de manera diversa por distintas personas y cómo estas distintas interpretaciones tienen importancia en la propia vida. Así, los niños llegan no sólo a una comprensión más profunda de sí mismos sino también a una más rica comprensión de los otros.

En la medida en que esos conceptos puedan ser identificados y localizados en el seno del diálogo que está teniendo lugar en la comunidad, tenemos, nuevamente, un indicador de la naturaleza y existencia de una discusión filosófica. Más generalmente, allí donde algún concepto satisfaga los tres aspectos señalados más arriba, el diálogo que surge de su investigación también puede ser llamado filosófico. Vimos una ilustración de este aspecto en las respuestas de los niños al enunciado en apariencia inocuo de que todos los insectos tienen seis patas. Alentados, como efectivamente lo fueron, a hallar algo digno de ser cuestionado en el significado de un concepto "familiar", estos niños tomarán, probablemente, menos cosas como evidentes de allí en adelante.

Los conceptos filosóficos están incorporados en todas las disciplinas. Pero preguntar acerca de conceptos como causa, espacio, tiempo, hipótesis, teoría y ley es distinto de preguntar cómo funciona de hecho el mundo de acuerdo con ellos. Responder esto último implica valerse de modos científicos de indagación como la observación, la formación de hipótesis, la predicción y la experimentación. Cuando los niños preguntan acerca del significado de los conceptos científicos –por encima de investigar cómo se aplican éstos en la práctica– están haciendo filosofía (en este caso, filosofía de la ciencia).[7]

Construcción de sentido

Incluimos aquí aquellas estrategias que la comunidad de indagación emplea en su búsqueda constante por dar sentido a lo que es desconcertante, confuso, ambiguo, vago o problemático en otros aspectos. Como hemos visto, existe una importante conexión entre la disciplina de la filosofía y la búsqueda de sentido. ¿Cómo se manifiesta esta conexión en el diálogo en clase, de modo que pueda ayudar a los docentes a comprender la naturaleza filosófica de la discusión?

Casi todos los ítemes de la lista de pág. 178 podrían ser categorizados como estrategias de construcción de sentido. Lo que necesitamos identificar son esos signos reveladores que indican cuándo la construcción del sentido es parte de la tarea de hacer filosofía.

Vimos en el capítulo tres que construir el sentido tiene mucho que ver con hacer conexiones de varios tipos –como entretejer los hilos de nuestros pensamientos, ideas y experiencias–. La herramienta primaria para estas actividades es el diálogo. Por consiguiente, en las conversaciones de los niños podemos esperar

hallar muchos ejemplos de traducción, tanto en su significado habitual de conservación del sentido, como en el más rico de su construcción y ampliación, mediante el establecimiento de conexiones y puentes entre lo que no ha sido comprendido y lo que sí lo ha sido. Nuestro uso del término "construcción de sentido" se refiere a ambas posibilidades de la traducción. Las herramientas de la indagación dialógica permiten a los niños crear y comunicar sentido; en particular, les permiten comenzar con el proceso de la verdadera comprensión mutua.[8]

Las siguientes preguntas y comentarios esquemáticos proporcionan evidencias de la búsqueda de las conexiones que contribuyen al sentido:

¿Qué quieres decir con...?
¿Puedes explicar el significado de (o dar un nombre a) tu dibujo?
¿Qué piensas que la historia quería decir con...?
Cuando dijiste..., ¿querías decir...?
¿Estás diciendo lo mismo que ella dijo hace un rato? ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias?
¿Podría alguien sugerir una analogía para explicar lo que ella quiso decir?
¿Quién podría decir lo mismo que Juan con otras palabras?
¿Cómo se conecta lo que dijo Hilda con lo que yo dije?
¿En qué contexto o marco de referencia tendría sentido eso?
No creo que haya sido eso lo que quiso decir (creo que te equivocaste). Quiso decir...
Para él, un amigo es... pero para ella, un amigo es... Poner juntas estas opiniones nos da una nueva percepción del significado de la amistad.
Yo pensaba que la libertad era simplemente la ausencia de coerción. Pero ahora advierto que su significado es mucho más complejo.

En suma, proponemos las siguientes características como "indicadores filosóficos" para ayudar a los docentes:

- aplicación de, reflexión sobre y evaluación de procesos de razonamiento e indagación, como los que se ven en el lenguaje de la comunidad de la clase;
- referencia a conceptos generales que contribuyen a nuestra comprensión y se consideran polémicos;
- preguntas y enunciados que revelan una búsqueda de las conexiones que contribuyen al sentido.

Nótese que estas tres características operan con frecuencia juntas. De este modo, la reflexión sobre los sentidos de los conceptos polémicos puede servir como único indicador de un diálogo o indagación filosóficos.

Cuando pensamos cómo elabora la docente su comprensión de estos indicadores filosóficos, de una manera que los estudiantes puedan adoptar y emular, llegamos, una vez más, a la importancia de las preguntas que ella propone y su-

giere. Pide razones y pregunta si las razones propuestas son buenas, hace preguntas que exigen a los estudiantes que piensen más profundamente acerca de conceptos que son filosóficos (en el sentido antes especificado), y que examinan las distinciones y conexiones que contribuyen al sentido.[9] *

A modo de ilustración, concluiremos esta sección con la muestra (reconstruida) de una discusión con alumnos de cuarto grado. Los ejemplos de los tres tipos de "indicadores filosóficos" sugeridos antes, son señalados como sigue:

- Reflexión y evaluación de habilidades de razonamiento e indagación (RI).
- Análisis de conceptos filosóficos (CF).
- Construcción de sentido (CS).

Tema para la discusión: *¿deben las historias tener un comienzo?*

Docente: Qué piensan: ¿toda historia tiene un comienzo? (CF)
Alison: Por supuesto que lo tiene. La primera página es el comienzo.
Debbie: Pero ése es sólo el comienzo del libro, no de la historia. La historia misma empieza a veces antes o a veces después del comienzo del libro. (CF)
Docente: Esa es una buena distinción, Debbie. ¿Comprende todo el mundo lo que dice Debbie? (RI) (CS)
Alison: Pero a veces "libro" e "historia" pueden significar lo mismo. Tal vez, la palabra "libro" es ambigua. (RI) (CS)
Craig: Sí, yo estoy de acuerdo con Alison. Si yo alzo este libro, ¿estoy alzando también la historia? ¿Será la historia una parte del libro? (CF)
Helen: Según lo que dijo Debbie, ¿debo considerar que una historia que no comienza por el principio no será una muy buena historia? (CF)
Debbie: ¿Por qué no?
Helena: Porque sería realmente confusa, como si no supieras dónde estás realmente. (CS)
Debbie: Pero eso dependerá de cómo fue escrita, ¿no? Quiero decir, podrías estar leyendo acerca de alguien que está haciendo algo, como robar un banco; y después, en la página diez, el autor dice: "Si quieren saber por qué tuvo necesidad de robar el banco, deberemos volver al comienzo, donde el ladrón, que es realmente pobre, se ve obligado a eso para comprar comida para su familia". (CF) (CS)
Hassam: Debbie, iba a darle la razón a Helen, pero creo que tus argumentos

* En la Argentina trabajamos con lo que denominamos "aprestamiento", una tarea de preparación previa a la lectura de los textos en la clase, basada en el trabajo de T. Jackson que se cita en la nota 9. En los textos teóricos referidos al aprestamiento, denominamos a la caja de herramientas con las siglas PRaSESIC –pregunta, razón, supuesto, ejemplo, si...entonces, contraejemplo [N. de los T.].

son muy buenos. Podría seguir siendo una buena historia si está bien escrita, y ese tipo de cosas. (RI) (CF)

Docente: Entonces, Hassam, ¿estás sugiriendo que una buena historia es la que está bien escrita? ¿Sería ése un criterio que podríamos usar? (RI) (CF) (CS)

Hassam: Supongo que sí.

Ganesh: Está bien, pero no es el único. Para mí, una buena historia tiene que ser realmente interesante, ustedes saben, del tipo de las que no se pueden dejar de leer, aunque se suponga que debes ir a dormir o hacer los deberes. (CF) (CS)

Helen: ¿No depende de lo que entendamos por la palabra "bueno"? Mi mamá quiere que yo lea libros que me enseñen algo, en vez de "toda esa basura", así es como llama a mis historietas. Pero estoy de acuerdo con Ganesh: yo leo historietas y esas cosas porque son verdaderamente emocionantes. (CS) (CF)

Docente: ¿Estás diciendo que algo no puede ser bueno en ambos sentidos a la vez? (CS) No, yo tampoco estoy segura. Pero parece que Fiona quiere decir algo.

Fiona: Todavía estoy pensando en lo que dijo Debbie. Si realmente quieres volver al comienzo del cuento, tendrías que decir cómo nació el ladrón y todo eso. No creo que sea muy interesante. (CS) (RI)

Debbie: No estoy segura de eso. Tal vez tengas que volver sólo a las cosas que estén de algún modo conectadas con el resto del cuento. (CS) (RI)

Fiona: ¿Entonces las partes de un cuento tienen que estar conectadas entre sí? Sí, me gusta esa idea. (CS).[10]

EL TEMA DEL CIERRE

Independientemente de la naturaleza de final abierto de la indagación y del carácter en esencia polémico de las conclusiones y soluciones filosóficas, una buena maestra de filosofía querrá transmitir a sus alumnos cierta idea de cierre. No hablamos aquí del cierre que es inherente al plan tradicional de clase, en el que metas y objetivos claros (usualmente en la forma de contenido fáctico específico) son preestablecidos como parte del programa, con frecuencia sin tomar en cuenta el interés del estudiante o la dirección que sigue la clase. Pero tampoco queremos arrojar al proverbial bebé junto con el agua de su baño, y comprendemos la necesidad –tanto desde el punto de vista del estudiante como del currículum– de incorporar alguna forma de cierre en la actividad de hacer filosofía con niños.

El tema se torna más urgente aún si estamos de acuerdo con que la comunidad de la clase tiene el derecho de indagar en cuestiones éticas delicadas y

otros temas que interesan en gran medida a los estudiantes. En ausencia de algún tipo de cierre, corremos el riesgo de generar situaciones en las que los niños sientan que sus creencias y valores básicos son lesionados, sin que exista nada determinado que pueda reemplazarlos.

Permítasenos trazar una distinción entre un cierre procedimental y otro sustantivo. El cierre procedimental –ya sea iniciado por el docente o los estudiantes– implica la conciencia grupal del punto hasta el que ha llegado la indagación y de aquel al cual puede llegar en lo sucesivo. Admite las contribuciones hechas sin juzgar sobre su corrección. Y llama la atención sobre aquellos procedimientos que, en algún sentido, han influido en el curso de la indagación. El cierre sustantivo, por su parte, incluye una presentación o resumen de puntos y conclusiones específicos, sin que esto implique que la indagación en torno a un tema o cuestión particular haya concluido.

El cierre procedimental es importante porque refleja la naturaleza de la comunidad de la clase como comunidad de indagación. Los estudiantes necesitan que se les recuerde (y recordarse unos a otros) que los movimientos y estrategias que tuvieron lugar en el transcurso de la tarea son aspectos importantes del proceso de indagación. Esto es una parte integrante del desarrollo de un sentido del cuidado de los procedimientos de indagación y del compromiso con ellos. Más aún, aquellos que han participado merecen sentir que su participación ha sido valiosa por propio derecho. El cierre brinda la oportunidad de una reflexión conjunta sobre quién ha participado, y acerca de la naturaleza de esa participación.[11]

No obstante, el cierre procedimental no es suficiente. No da a los estudiantes una sensación suficiente de progreso en relación con el tema que suscitó la indagación en primer término. Si, como sucede a menudo, la indagación se origina en un problema o pregunta planteados por los estudiantes, sería apropiado que alguien (una vez más, no necesariamente el docente) preguntara: "¿Nos hemos acercado a la solución del problema o a la respuesta a la pregunta?" Cuándo y cómo son concebidas o interpoladas ésta y otras "metapreguntas" similares en la tarea, es una cuestión que deben decidir docentes y estudiantes; pero los participantes en la indagación se cansarán en seguida si sienten que no hay un interés real en llegar al corazón de las inquietudes que han planteado.

Al responder a una metapregunta del tipo sugerido, la comunidad se embarca inevitablemente en la tarea del cierre sustantivo. Esta tarea es parte integrante de la indagación como un todo y no hay que verla como una rutina que deba ser cumplida sólo por el docente. Bien puede haber desacuerdos sobre cuáles son exactamente las posiciones o conclusiones alcanzadas. Más aún, es posible que las respuestas generen ulteriores preguntas, incluyendo la transformación del modo como la comunidad consideró la pregunta original. Es probable, en efecto, que el desacuerdo sustantivo persista, al menos entre algunos participantes. Alentar a los estudiantes a que reflexionen sobre el valor de ese desacuerdo para el proceso de indagación como un todo, es un ejemplo del entretejimiento de proceso y contenido en filosofía.[12]

El hecho de que ninguna conclusión pueda considerarse como final o inmune a toda indagación posterior, no implica que no pueda llegarse a conclusión alguna ni que la indagación misma haya sido inútil. Puede ser verdad que para muchos estudiantes sólo serán valederos un hecho inmutable o una conclusión final, pero necesitamos reparar en las respuestas de los niños que están empezando a ver los frutos potenciales de su propia indagación. Cuando los niños dicen "Ahora me doy cuenta de que existe más de un tipo de realidad" o "La cuestión de qué es lo correcto o lo incorrecto es mucho más compleja de lo que pensé"; cuando revelan que su propia perspectiva ha sido ampliada o impugnada por la perspectiva de otro; cuando reconocen que hay más de un modo de ver las cosas, entonces nosotros, y ellos, podemos sentir justificadamente que se ha hecho un genuino progreso.

Es propio de la naturaleza de la indagación filosófica que lo que comienza de manera procedimental adquiera un componente sustantivo que puede imbricarse en la indagación misma. Los enunciados de cierre deben reflejar tal entretejimiento. Así, por ejemplo, los estudiantes pueden decidir que el progreso sustantivo más significativo ha sido el trazado de alguna distinción. Esta decisión puede, por su parte, alertarlos acerca de la importancia de hacer cuidadosas distinciones en otros contextos.

Finalmente, la comunidad de la clase debería tomar sus propias decisiones sobre la naturaleza y frecuencia de las actividades de cierre. Pero sugerimos que en los estadios tempranos de la construcción de una comunidad de indagación, el docente asuma la responsabilidad de instar a los participantes a que consideren la dirección que toma la indagación, siempre que sus incitaciones no alteren el flujo de la indagación misma. Por supuesto, si se han alcanzado conclusiones sustantivas específicas, podría ser muy apropiado referirse a ellas. Pero lo que los estudiantes en realidad necesitan es la confirmación de que sus esfuerzos no han sido desperdiciados: un informe del progreso que, repetimos, puede llegar a formar parte de la indagación posterior. Construir y lograr una percepción de cierre que preste atención a los componentes procedimentales y sustantivos de la indagación satisfaría este requisito –con la condición, por supuesto, de que ni los estudiantes ni los docentes retomen el viejo hábito de cerrar la tarea con conclusiones sumarias que sofocan la indagación en vez de mejorarla–. Una forma apropiada de cierre será también la que deje a los participantes con una idea anticipadora del modo como las cosas se desarrollarán de allí en adelante.

Esta manera de resolver el tema del cierre conduce, en cierto modo, a un dilema. Por un lado, existen peligros asociados con el intento de dar un rápido resumen de una tarea que puede haber tenido muchos aspectos y dimensiones. Por el otro, el intento de hacer una recapitulación precisa del procedimiento y la sustancia de la indagación podría amenazar con convertirse en una reiteración completa de la tarea.

En la práctica, cada comunidad de clase debe hallar aquí su propio equili-

brio. Bien puede ser que la importancia del tema del cierre decrezca a medida que la comunidad madura, con la gradual apreciación por parte de los participantes de la naturaleza progresiva del proceso de la indagación. En cualquier caso, cabría insistir en que el propósito primario del cierre es confirmar una sensación de progreso e identificar posibles direcciones futuras. Aunque la indagación pueda ser impulsada por un deseo de responder a ciertas preguntas, su valor reside más en ayudar a los participantes a que comprendan los temas en cuestión que en llegar a soluciones que sean, en algún sentido, finales. Sentido, no certeza, es lo que los niños reclaman. Si los estudiantes más grandes tienen expectativas de conclusividad y certeza, esto se debe probablemente a que han sido condicionados para hacerlo.

Como estrategia de cierre, recomendamos el uso de los tres encabezados que distinguen una discusión filosófica y que fueron esbozados antes. Formular preguntas como "¿Qué razones se dieron?, ¿Fueron buenas?", "¿Qué conceptos fueron desarrollados, analizados, articulados y aplicados?" y "¿Qué nuevos sentidos o comprensiones fueron construidos y transmitidos?", hace más fácil para los estudiantes la tarea de elaborar juicios acerca del progreso y el valor de la indagación en la que han estado comprometidos.

EL TEMA DE LA INTERVENCION DEL DOCENTE

La indagación, en tanto actividad educativa, camina por un sendero estrecho. Por un lado, corre el riesgo de ser demasiado dependiente del docente y el libro de texto, perdiendo así de vista el objetivo de enseñar a los estudiantes a pensar por sí mismos. Pero, por el otro, se enfrenta a una caída en el subjetivismo y la engañosa seguridad de refugiarse en las propias opiniones acríticas. Ayudar a los estudiantes a encontrar y conservar aquí un equilibrio apropiado es parte de lo que significa ser una maestra de indagación.

Firmemente mentalizados con esta exigencia de equilibrio, ¿qué podemos decir a los docentes que creen que es posible que sus alumnos lleguen a conclusiones equivocadas o inapropiadas en algún sentido? Como antes, permítasenos trazar una distinción entre errores procedimentales y sustantivos. Por un lado, una docente puede juzgar que una conclusión o punto de vista particular es el resultado de un razonamiento pobre o incompleto, que no logró tomar en cuenta consideraciones relevantes, se rehusó a aceptar contraejemplos o diferencias de perspectiva, etcétera. Lo que ella estaría objetando es, no tanto la conclusión misma, sino los procedimientos empleados para llegar a ella. Por otra parte, puede disentir fuertemente con una conclusión o punto de vista particulares, aunque no desee o sea incapaz de encontrar las fallas de los procedimientos que los produjeron.[13] Podemos incluir a las maestras de materias como matemáticas en el primer punto, y a maestras de educación moral o religión en el segundo.

Dada la responsabilidad del docente de salvaguardar y modelar los procedi-

mientos de indagación, parece natural que pensemos que debe estar preparado para poner en tela de juicio e incluso rechazar los errores de procedimiento. No obstante, hay dos puntos en los que deberíamos reparar aquí. En primer lugar, hay una importante diferencia entre el desafío del docente –tal vez, mediante una pregunta que invite a los estudiantes a volver a pensar– y su completo rechazo o desacuerdo. Aun en las situaciones en que estas respuestas pueden ser defendidas o justificadas, es importante que los docentes aprecien la magnitud de su poder en la clase, en especial durante el período crucial de la formación de la comunidad de indagación. Después de todo, es esta apreciación la que nos previene de hacer afirmaciones y desafíos sustantivos frente a alumnos que posiblemente aceptarán lo que digamos, no porque sea particularmente persuasivo o razonable, sino porque el docente lo dice. Pero –y éste es el segundo punto– por la misma razón instaríamos a las maestras a que consideraran la índole de su clase, aun cuando se tratara de cuestionamientos o desafíos relativos a cuestiones de procedimiento. Una de las notas esenciales de la indagación filosófica en la clase es que el proceso y el contenido se hallan entremezclados. De modo que el docente que piensa que está ofreciendo una contribución procedimental bien puede afectar la sustancia de la discusión, en particular si su intervención es considerada un "desaire" a la contribución de un estudiante. En general, nuestra obligación de lograr y fomentar el cuidado de los procedimientos de indagación tiene que ser equilibrada con la de permitir a los estudiantes que piensen por sí mismos.

En la práctica, la misma comunidad de la clase actúa como una salvaguardia contra el pensamiento descuidado y los errores de procedimiento. No es que el grupo como un todo sea incapaz de cometer errores, ni que deba gobernar la opinión de la mayoría, sino que, con el tiempo, resulta más probable que alguien de la comunidad impugne lo que consideran inaceptable. En este contexto, el docente necesita asegurarse de que los estudiantes puedan hallar una voz para expresar lo que realmente tienen en mente, lo contrario de sentirse atados a o atrapados por la presión de sus pares o la simple indiferencia. En una comunidad de indagación, las voces más altas y estridentes, así como los puntos de vista de la mayoría, no poseen un mayor peso que las de aquellos que son más tímidos y reacios.

La cuestión de la intervención de los docentes, como estrategia usada para evitar los errores sustantivos de la comunidad de la clase, suscita el problema general de si deben hacer contribuciones sustantivas propias, o no. En ocasiones, se sugiere que no deberían hacerlo y, más aún, que deberían evitar que la comunidad discuta temas polémicos, que podrían sentirse tentados a resolver de un modo excesivamente didáctico o autoritario. Dado que la filosofía es el paradigma mismo de la indagación abierta de temas polémicos, nos oponemos decididamente a tales sugerencias. En primer lugar, la supresión de la indagación –en especial cuando el tema interesa y concierne a los estudiantes– es en sí misma una forma de adoctrinamiento. Por otra parte, como hemos visto, el docente que es sensible ante la emergencia y el crecimiento de la indagación

comunitaria en la clase sabrá cuándo y cómo intervenir. Es simplemente falso que la intervención (o corrección) del docente durante el transcurso de la indagación abierta subvierta inevitablemente la marcha de esa indagación. A decir verdad, alentamos a los docentes a que trabajen en función de un involucramiento más sustantivo como participantes de la indagación –después de todo, tienen mucha experiencia y pericia que ofrecer–, pero debemos aclarar lo que esta tarea implica. Su componente más crucial es la preparación de los estudiantes para que puedan considerar razonable e imparcialmente puntos de vista y opiniones que les son presentados, independientemente de su origen.[14] El resultado de esto es que la comunidad de indagación puede vérselas con las contribuciones sustantivas de los docentes (o de los libros de texto, medios masivos de comunicación, grupos de pares, etcétera), en la medida en que sus miembros hayan sido equipados con una comprensión de las herramientas de indagación y que estén dispuestos a aplicarlas. En pocas palabras, no hay nada de malo en los intentos de persuasión, siempre que: i) estos intentos sean en sí mismos razonables y éticos (descartando apuntar a alguien con un arma como técnica persuasiva o, de manera más realista, desechando la insistencia en la obediencia estudiantil so pena de una medida disciplinaria, lo que sería un abuso para la ya frágil estructura de poder que existe en la clase), y ii) quienes hayan de ser persuadidos tengan tanto la capacidad y la libertad de responder con sus propias técnicas persuasivas, preguntas, argumentos y contraejemplos, como de tomar sus propias decisiones.

Por consiguiente, el docente que juzga que la comunidad de la clase (o parte de ella) ha aceptado una conclusión o punto de vista equivocado, puede decidirse a intervenir sujeto a las mismas restricciones. No obstante, esta decisión deberá tomar en cuenta su juicio de valor de la clase en tanto comunidad de indagación (retomaremos este punto más adelante).

El espinoso tema de cómo hacer que la participación del docente sea coherente con los principios de la indagación abierta también surge cuando las deliberaciones de la comunidad de la clase parecen estar reñidas con procedimientos o posiciones que, desde el punto de vista del docente, no son negociables. Llamaremos a esto el problema de la conclusión predeterminada (PCP), porque intentamos saber si el espíritu de la indagación abierta –que es un aspecto de la comunidad de la clase– es consistente o no con un resultado que es, en algún sentido, predeterminado.[15]

El PCP se aplica a todas las disciplinas, aunque parece más acuciante en el contexto de materias tradicionalmente "duras", como matemática y ciencia, en las que ciertas conclusiones, reglas, fórmulas y principios son aceptados por aquellos que, de diverso modo, representan estas disciplinas (principalmente, docentes y libros de texto). Tampoco la filosofía es inmune a este problema, como veremos en el capítulo siete, en donde argumentamos que se debería alentar a la comunidad de indagación a que explorara una serie de cuestiones éticas a las que muchos estiman sensibles y predeterminadas.[16] Los comenta-

rios que siguen son por fuerza de una naturaleza muy general; en la práctica, será tarea de los docentes de las distintas disciplinas preguntar si hay o no cabida para la indagación legítima, democrática y abierta.

El PCP puede ser expuesto en la forma de un dilema que es tanto ético como pedagógico. Si el docente enfoca la indagación con una fuerte presunción sobre las conclusiones (en la forma de creencias y valores) a las que la comunidad debería llegar, ¿cómo puede seguir siendo lo suficientemente imparcial y justo para guiar la indagación "dondequiera que conduzca"? Si, por otra parte, permite que los estudiantes se embarquen en una indagación con final abierto, ¿no pone en peligro su compromiso con la verdad y la acción recta (correcta)?

Desde lo que podría llamarse un punto de vista filosófico ideal, ningún procedimiento o parecer sustantivo es considerado sagrado, esto es, inmune a todo examen o crítica posible. Esto implica que el docente debe estar dispuesto a negociar cada cuestionamiento procedimental y sustantivo que pueda suscitarse: desde la cuestión de por qué debemos dar razones para nuestras opiniones o tratarnos mutuamente con respeto en la comunidad de la clase, hasta las cuestiones éticas básicas de lo correcto e incorrecto.[17]

Puede parecer algo extraño que se sugiera que el examen de procedimientos básicos como el cuidado, el respeto y la justicia sea propuesto a la comunidad de la clase, aunque el significado preciso de estos conceptos sea, como es aceptado, polémico. ¿Por qué deberían los docentes estimular a los estudiantes para que negocien valores o procedimientos que deben ser considerados no negociables?[18] Es más, ¿cómo puede siquiera iniciarse una comunidad de indagación si sus miembros no se tratan equitativamente y con respeto?

Pensamos que es bastante razonable que el docente insista con ciertos valores procedimentales –como los antes mencionados–, en la medida en que admita la posibilidad de que estos valores, como cualesquiera otros, pueden necesitar revisión y modificación con el tiempo. La comunidad de indagación crece y cambia, y es natural esperar que desee reflexionar sobre su propio comportamiento y progreso. Los niños pueden dar razones a favor o en contra de tratar equitativamente al otro –y en el proceso pueden surgir cuestiones y dudas acerca del significado de la justicia–, aun cuando continúen tratando al otro con equidad por el bien de la indagación misma. Pueden reflexionar sobre su propio comportamiento colectivo para lograr que sea más justo, si esto es lo que consideran deseable. Es extremadamente difícil conducir cualquier tipo de diálogo o indagación cuando no se respetan ciertos valores clave o se abusa de ellos. Los estudiantes llegarán a ver rápidamente por qué la justicia, el cuidado, la razonabilidad, etcétera, son tan cruciales, una vez que hayan intentado operar sin ellos.

Si, como resultado de una indagación deliberativa en la que el concepto de justicia fuera considerado discutible en su propio derecho, se generara un consenso en contra de tratar equitativamente al otro, entonces los miembros de la comunidad tendrían que hallar algún modo de atenerse a las consecuencias. Es

esto en lo que se piensa cuando se describe a la comunidad de indagación como una forma de vida: una auténtica experiencia, que debe incluir la asunción de las consecuencias de los juicios, decisiones y acciones propias. Debemos recordar, como siempre, que imponer procedimientos y valores, sin dar a quienes los reciben ninguna oportunidad de reflexionar sobre su significado, particularmente cuando ya poseen una serie de creencias e ideas (¿y qué niño no posee ideas acerca de lo que es justo o injusto?), es éticamente cuestionable y susceptible de generar consecuencias negativas. Inversamente, es mucho más probable que aquellos procedimientos y valores que la comunidad evalúe positivamente sean internalizados en la práctica cotidiana.

Volviendo al PCP en su aplicación a temas sustantivos, recordamos de nuestra discusión de las preguntas abiertas del capítulo dos, que el diálogo y la indagación pueden tener lugar incluso cuando el docente siente que las "soluciones" son ya conocidas o fácilmente disponibles. Lo que importa es cómo se lleva a cabo la indagación: como un proceso de descubrimiento e invención –que unifica diferentes perspectivas y construye a partir de estas diferencias–, o como un proceso dirigido inexorable e inflexiblemente hacia un resultado predeterminado. La comunidad debería tratar todas las preguntas y respuestas ofrecidas como materia provechosa para una indagación posterior, aun cuando alguien afirmara, tal vez justificadamente, que "sabe la respuesta". En la práctica, es inevitable que los miembros de la comunidad de la clase presenten una diversidad de puntos de vista en torno de casi cualquier tema que hayan sido invitados a investigar. Esta diversidad se debe reflejar en el proceso de la indagación, si sus participantes han de adueñarse y valorar cualquier conclusión a la que se haya llegado. Más aún, el descubrimiento y la confirmación de buenas razones para creencias y valores sostenidos con anterioridad seguramente los imbuirán de una renovada vitalidad, fuerza y sentido de la relevancia. Los estudiantes sabrán no sólo qué creen y sienten sino también por qué. Por consiguiente, el espíritu de la indagación no será subvertido por el mero hecho de que la autoridad sostenga determinados puntos de vista que, a su vez, quiere que sus estudiantes compartan. Los miembros de una genuina comunidad de indagación serán justificadamente influidos por lo que se dice y por las razones propuestas a favor y en contra, pero no lo serán por el hecho de que sea el docente (o cualquier otra figura de autoridad) quien lo dice.

Es obvio que esto hace recaer mucha responsabilidad sobre los hombros del docente, ya que él es el primer motor de la transformación de la clase en una comunidad de indagación. Es por eso que ponemos tanto énfasis en el tipo de preguntas que utiliza, diseña y estimula, más que en su habilidad para persuadir a los estudiantes en favor de un determinado punto de vista. En efecto, la decisión de presentar sus propios puntos de vista o los de otras autoridades dependerá del juicio de que la clase funciona en realidad como una comunidad de indagación madura y de que no será inducida indebidamente por la voz del poder y la autoridad. Esta toma de decisiones profesional es tan importante como

cualquier otro juicio más sustantivo al que la comunidad misma pueda llegar. Retomaremos este punto más adelante.

Por otra parte, más de una maestra de indagación dará testimonio de que sus propios puntos de vista –aun aquellos que puede haber considerado definitivos– han sido formados y reformados por su participación en la comunidad de la clase. El pensamiento autocorrectivo es, por supuesto, tan importante para los docentes como para los alumnos. En rigor de verdad, puede ser aún más importante precisamente porque la práctica de la autocorrección que llevan a cabo los alumnos puede realzarse al observar que el docente también está preparado para autocorregirse.

Es posible que la comunidad de la clase como un todo arribe a una conclusión predeterminada, esto es, que acepte un punto de vista particular sin el debido proceso. En ocasiones, se toma la decisión consciente de aceptar una posición particular para explorar sus consecuencias e implicancias. La revisión siguiente puede traer aparejado un cambio de actitud respecto del consenso original. Lo que realmente importa aquí es que la comunidad permanezca abierta a la posibilidad de error y ulterior autocorrección. Cuando se halle en peligro de perder de vista esta posibilidad y caer en la complacencia, el docente puede asumir el rol de *agent provocateur* –por ejemplo, señalando la inconsistencia que existe entre las creencias que la comunidad profesa y el modo como se comporta.

TRANSFORMAR LA CLASE EN UNA COMUNIDAD DE INDAGACION

En el capítulo anterior, analizamos el papel de la narrativa como un estímulo para la indagación y la discusión filosóficas. Pero, por supuesto, es sólo un estímulo; la naturaleza y la calidad de la indagación posterior dependen de la respuesta que la comunidad de la clase ofrezca a la narración, además de la respuesta del docente a sus inquietudes. Ahora bien, todos estos temas dependen, por su parte, del nivel de desarrollo y crecimiento de la clase en tanto comunidad de indagación. Es por eso que hablamos de una transformación de la clase, tarea que usualmente lleva un tiempo considerable y no puede evitarse en modo alguno.

Consideremos una clase que se halla en una temprana etapa de transformación, adaptándose todavía a la idea de la filosofía como una forma de indagación y a los procedimientos de indagación comunitaria en general. La clase está compuesta por estudiantes que tienen una serie de puntos de vista y preocupaciones, sin duda con cierto grado de superposición, pero también con diferencias significativas. Muchos de estos estudiantes carecen del dominio, e incluso de la comprensión, de las herramientas y procedimientos que subyacen a la indagación comunitaria. Pueden no estar dispuestos a escucharse entre sí o no ser

capaces de ello, resistirse a interpolar críticas y comentarios humillantes y despectivos en la discusión, o permitir que sus propios puntos de vista sean configurados y cuestionados por otros. En ausencia de algún otro catalizador, debe ser el docente quien atraiga la atención hacia el proyecto de construir una comunidad de indagación y hacia las implicancias de ese proyecto para todos los que participan de él.

Se ha desarrollado un conjunto de metáforas para ilustrar el papel del docente –y, podemos agregar, del docente educador– en esta situación. El docente es visto como un provocador, un administrador, un motivador, un moderador, un facilitador, un entrenador, un tejedor, un partero o un tábano.[19] Es también un modelo para el uso de las herramientas y procedimientos de indagación y de lo que podría ser llamado *ignorancia erudita*, esto es, el despliegue autoconsciente de una genuina curiosidad y perplejidad, más que de la impresión de estar siempre en lo "correcto".[20] Sus energías están dirigidas hacia el fortalecimiento de los procedimientos (tanto afectivos como cognitivos) de indagación entre sus estudiantes. En consecuencia, insiste en la observancia de ciertas reglas y lineamientos (principalmente, aquellos que tienen que ver con la conducción de la discusión y el mantenimiento de la justicia y el mutuo respeto), y promueve y es un modelo para procedimientos como hacer preguntas de indagación (PIs), e instar a los estudiantes a que sean más reflexivos, que piensen más allá de la superficie del problema, que se autocorrijan, etcétera.

El docente que se conduzca de este modo en lo que se refiere a los procedimientos de indagación contará con poco tiempo para hacer contribuciones sustantivas (esto es, contribuir con sus propios puntos de vista) que, en cualquier caso, son susceptibles de sofocar el desarrollo de la comunidad emergente. No obstante, sería un error describir su papel como algo completamente procedimental, porque para erigirse en un modelo del uso de los procedimientos de indagación, se requiere que el docente tenga una comprensión de las conexiones e hilos que dan sentido y coherencia a la indagación misma. Es en este sentido en que su "ignorancia" es "erudita". Este argumento hace eco al que sostuvimos en el capítulo dos, en donde distinguimos entre preguntas abiertas procedimentales y sustantivas. Brindar respuestas puede no ser una gran parte del papel del docente en una comunidad de indagación, pero sí es crucial desarrollar un "oído" para temas filosóficos y para identificar la dirección en la que una determinada discusión puede encaminarse (llamamos a este desarrollo "conciencia de posibilidades filosóficas") para luego hacer el tipo de preguntas que instan a los estudiantes a buscar conexiones y construir sus propias respuestas.[21] Al elaborar tales preguntas, el docente puede, nuevamente, valerse de los tres ítemes identificados en este capítulo como: Razonamiento e indagación, Formación de conceptos y Construcción de sentido.

La formación de los docentes en Filosofía para Niños implica ayudarlos a desarrollar una conciencia de las posibilidades filosóficas. Por su parte, esto se logra a través de la unión de los docentes con otras personas –colegas, filóso-

fos, niños– al hacer filosofía en conjunto como miembros de una comunidad de indagación. La tarea esencial de reflexionar sobre lo que constituye una pedagogía efectiva en Filosofía para Niños tendrá lugar como resultado directo del trabajo conjunto de los docentes, encarado de este modo. Describir el papel del docente como primariamente procedimental es reducirlo a una función técnica que:

- disminuye tanto el status de la profesión docente, como el de la filosofía;
- presenta a los alumnos el "caparazón" de una disciplina que sería toda proceso y no poseería contenido: una serie de actividades que puede parecer inútil y sin sentido.

Las preguntas son vitales para cualquier indagación. Suscribimos la tradición de situar las preguntas en un contexto compartido y experimentado por todos los miembros de la comunidad bisoña, en vez de comenzar el proceso con preguntas que provienen del docente (incluyendo las que figuran en los manuales que acompañan los relatos de Filosofía para Niños: se aspira a que estas preguntas sean de seguimiento, una vez establecida una planificación inicial). En la clase como comunidad de indagación, las preguntas son invitaciones a indagar, más que pies para una respuesta específica del alumno, la maestra o el libro de texto. En las primeras etapas del desarrollo de la comunidad de la clase, que los estudiantes hagan preguntas es especialmente significativo, ya que ésta es la propia reacción creativa de los niños ante la experiencia (narrativa) que todos han compartido. Estas preguntas, que constituyen la base de la planificación, determinan el tono de la indagación posterior. Ellas proveen la puerta de acceso para que los niños ingresen en el ámbito de una indagación que está, en gran medida, en sus propias manos.[22] Obviar esta parte del procedimiento es arriesgarse a minar la naturaleza igualitaria y democrática de toda la empresa.

Reconocemos que en estas primeras etapas del crecimiento de la comunidad, invitar a los estudiantes a hacer preguntas basadas en lo que hallan interesante en un relato, un poema, una obra de teatro o una ilustración podría no ser muy fructífero. Los niños más grandes tienden a recibir tal invitación con una sospecha que surge de una larga experiencia en la que los docentes hacen PRs, los niños PCs y nadie hace PIs. No es que carezcan de la habilidad para hacer preguntas, sino de las disposiciones asociadas de la curiosidad y una mentalidad abierta. Por otra parte, los niños muy pequeños –en quienes la curiosidad y el asombro están usualmente presentes en abundancia– pueden no saber cómo preguntar. En ambas situaciones, el docente debe desplegar su sensibilidad al contexto y actuar en consecuencia: usará narraciones y otros materiales de estímulo susceptibles de atraer a adolescentes cínicos, y luego les mostrará que sus preguntas y preocupaciones serán tomadas en serio; alternativamente, estimulará a los niños a que articulen lo que tengan en mente –sea en la forma de una pregunta o no–, tal vez, haciéndoles preguntas abiertas apropiadas (de la forma

"¿Qué es lo que nos estamos preguntando?"). Las observaciones y los comentarios pueden también aportar la chispa para una posterior indagación, especialmente cuando tienen preguntas incorporados en ellos.

Todavía en torno de las preguntas, nos gustaría reforzar cierto consejo que se ha transformado en una parte del folclore de Filosofía para Niños: el anotar y exhibir (en el pizarrón, el proyector, el papel, o en cualquier lugar) todas las preguntas que los niños hacen, y prestar atención a todas y cada una, aun cuando al hacer eso se exceda del tiempo asignado al tema particular. Una parte importante del aprendizaje de cómo hacer filosofía consiste en aprender a formular las preguntas –o las manifestaciones– que probablemente estimularán la indagación filosófica. Los niños que al principio puedan mostrarse reacios a "arriesgar el pellejo", se hallarán a la altura de cualquier clase de preguntas cuando adviertan que i) sus amigos están dispuestos a correr el riesgo, y ii) no serán castigados por hacer preguntas "tontas". Harán preguntas empíricas (que exijan una respuesta fáctica o "experta") u observaciones personales ("Me gustó cuando Pixie dijo..."); harán preguntas especulativas que parecen no conducir a ningún lado; harán preguntas psicológicas (acerca de personajes específicos y sus motivaciones, pensamientos y acciones), y harán preguntas filosóficas (reflexivas/conceptuales/evaluativas). También deseamos que los niños desarrollen un "oído" para las preguntas filosóficas, de modo que puedan comenzar a indagar y razonar en un nivel más profundo. Este desarrollo implica discernir qué preguntas son filosóficamente fructíferas, cuáles exigen pericia o recursos de una naturaleza empírica o psicológica, y cuáles son consideradas irrelevantes o confusas. De acuerdo con nuestra experiencia, los niños desarrollan rápidamente este oído, y la proporción de preguntas filosóficas en relación con otro tipo de preguntas se incrementa marcadamente con el paso del tiempo.[23]

Los estudiantes deben llegar a entender que la comunidad de su clase forma parte de un mundo más grande. Los docentes deben alentarlos a que consideren perspectivas alternativas, y a buscar información u otros recursos exteriores a la comunidad, cuando la situación lo requiera. El objetivo es motivar a los estudiantes de un modo tal que puedan sentir la necesidad de buscar información adicional o ver las cosas de una manera distinta. Más aún, dado que el mundo que está más allá de la clase no está en modo alguno comprometido universalmente con los ideales de la indagación cooperativa, el docente puede, si es necesario, recordar a los estudiantes que ciertos puntos de vista, conclusiones y procedimientos –como cuestionar– pueden no estar a tono con los sostenidos o practicados por otros (en especial, miembros de la familia, otros docentes, empleadores potenciales, amigos, etcétera) y que ellos podrían tener que modificar su comportamiento de acuerdo con el contexto. Sabemos que los estudiantes pueden sentirse frustrados cuando detectan inconsistencias entre lo que se promueve en la comunidad de la clase y lo que es tolerado fuera de ella (incluso en otras clases), pero frente a la alternativa de no dotarlos de modelo alguno de autocorrección y diálogo cooperativo, esta sensación de frustración es el menor

de los dos males. Llegar a ser versado en juzgar la conveniencia del propio comportamiento de acuerdo con las circunstancias es una habilidad suficientemente valiosa.

Al docente que tal vez esté preocupado por el hecho de ahondar en áreas de la psicología, o incluso de la terapia, sin la preparación adecuada, le decimos que no hay necesidad de apartar a los alumnos de ciertas cuestiones. Sea claro en lo referente a sus aspiraciones y objetivos –específicamente, el mejoramiento del pensamiento de los niños y el estímulo necesario para que construyan sobre las ideas de los otros, hagan conexiones y se autocorrijan– y siga la indagación dondequiera que conduzca. Poco daño puede provenir del hecho de permitir que la comunidad explore temas que parecen, en una primera impresión, irrelevantes, si es que estos aspectos estructurales básicos están en el lugar que corresponde. Por cierto, sucede con frecuencia que la indagación filosófica más fructífera está bajo la superficie de estas "tangentes" y, en concordancia, el requisito de la relevancia debe ser tratado con cuidado. Preguntar a un niño cómo se relaciona su pregunta con el relato o con el discurso anterior es preferible a hacer un juicio que impute irrelevancia a su intervención.[24]

Permitir que los intereses (filosóficos) de cada niño influyan en la dirección de la indagación tiene importantes implicancias para el tipo de plan de tareas que el docente lleva a la clase de filosofía (o, para el caso, a cualquier clase que funcione como comunidad de indagación). Ya que no sólo se trata de que las "respuestas" a los problemas no sean predeterminadas, sino tampoco los problemas mismos, en la medida en que esto impide que la comunidad establezca y desarrolle su propia planificación.

No estamos sugiriendo que las maestras no lleven plan de tareas alguno a las clases de filosofía. Por el contrario, una importante dimensión de la formación de los docentes en Filosofía para Niños implica ayudarlos a preparar sus clases de un modo consistente con los fines de la comunidad de indagación. Por ejemplo, si los docentes están utilizando un esquema de narrativa, ayudándose con los manuales, necesitarán familiarizarse con los conceptos e ideas clave que es probable aparezcan en la discusión, así como con una serie de posibles estrategias para explorarlos. En esta tarea, los docentes obtienen un gran beneficio del trabajo conjunto con aquellos que tienen experiencia, tanto en la conducción de discusiones filosóficas con niños, como en la disciplina misma de la filosofía.[25]

Los términos "probable" y "posible" del párrafo anterior sirven como recordatorio de que ni el contenido ni la dirección de la indagación filosófica pueden ser preestablecidos. En términos prácticos, los docentes deberían construir sus propios planes basándose en las preguntas e ideas propuestas por los mismos niños. Si se recuerda que un pizarrón lleno de preguntas constituye una planificación que puede durar varios días o incluso varias semanas, los docentes deberían contar con el tiempo suficiente para planificar los recursos y actividades de seguimiento.

Nuestro consejo a los docentes sobre el tema de los planes de tareas es deliberadamente esquemático. La sensibilidad al contexto –en particular el contexto de cada lección y las habilidades, la formación y los estilos individuales de los docentes– nos advierte que no debemos ser demasiado específicos o directivos. Más aún, como ya lo hemos señalado, la naturaleza de la indagación comunitaria en filosofía impide una planificación excesivamente específica de los contenidos. Sugerimos que los docentes pongan un mayor énfasis en la "retrospectiva de la lección", una empresa en la que la comunidad misma reflexiona sobre su propio crecimiento y progreso. Tal atención retrospectiva a los contenidos ("¿Qué descubrimos?", "¿Qué cosas nuevas aprendimos?") puede ser a la vez más efectiva y más legítima que el plan de tareas en perspectiva ("¿Qué enseñaré?", "¿Qué aprenderán en esta lección?").

Del mero hecho de que se lo libere del peso de ser el único que determina y arbitra el contenido de la lección, no se deduce que el docente de una comunidad de indagación emergente deba ceder todo control y autoridad a la clase. Apoyamos plenamente su derecho a:

- elegir historias apropiadas y otros materiales de estimulación;
- mantener la disciplina, un sentido de la justicia y el mutuo respeto;
- determinar y mantener procedimientos de manejo de la clase (especialmente, respecto del diálogo);
- introducir ejercicios y actividades apropiados para la deliberación comunitaria;
- exigir y contribuir a las síntesis y evaluaciones del progreso de la comunidad.

Salvaguardar y dar forma a los procedimientos de indagación y prestar atención a lo que los estudiantes dicen, para ayudarlos a hilvanar los hilos y conexiones de los que resulta el sentido, son tareas que los docentes de filosofía se toman muy en serio. Ellos comprenden la naturaleza dialéctica de su papel: por un lado, como periférico a la escucha, el pensamiento y la indagación de los niños (porque éstos se instruyen a sí mismos e instruyen a los demás en comunidad) y, no obstante, por el otro, como piezas clave en el desarrollo cognitivo de cada niño y cada niña. Robert Young recuerda la conocida distinción entre el docente que es la autoridad y el docente que cuenta con autoridad. Es esta última situación la que caracteriza lo que él llama una clase "discursiva". Ofrece la siguiente útil metáfora: "[El docente] tiene la autoridad que un guía o un piloto tiene en relación con el capitán de un barco, más que la suma de la autoridad del capitán y el piloto en relación con los pasajeros" (1992, pág. 103).

Imaginemos ahora que la transformación de la clase en una comunidad de indagación está muy avanzada. ¿Cómo vemos el papel y la función del docente en conexión con este desarrollo? La diferencia básica –que es de grado más que de clase– es que su papel como provocador, administrador, motivador, modera-

dor, facilitador, entrenador, tejedor, partero, tábano y modelo de los procedimientos de indagación es ahora compartido por la comunidad, porque los miembros han internalizado los procedimientos como parte de su propio crecimiento. Como plenos participantes del diálogo, formulan y se proponen unos a otros preguntas PIs y de otro tipo, se ayudan entre sí a pensar más profunda y reflexivamente y a autocorregirse, demandan razones, clarificaciones, criterios, identificación de supuestos, un "trato justo", respeto y cuidado, y responden del mismo modo. Despliegan su "ignorancia erudita" ya que, si bien saben hacer conexiones y trazar distinciones, están menos seguros acerca de la "verdad absoluta" de las cosas (menos seguros, en rigor, de que haya una verdad absoluta de las cosas). En esta situación, el docente puede –en el sentido de que "es libre de", así como de que "tiene el derecho de"– participar como un miembro igual (más) de la comunidad, particularmente en lo que respecta a la expresión de sus propios puntos de vista (al mismo tiempo que sigue cumpliendo los procedimientos adoptados por la comunidad). Mientras que ella era, al principio, pedagógicamente (procedimentalmente) fuerte, pero se autoesfumaba filosóficamente (sustantivamente), la fortaleza pedagógica proviene ahora de la comunidad misma.[26]

No sugerimos que el docente retorne a su tradicional papel de "experto". La naturaleza igualitaria de la comunidad madura no le permitirá imponer su voluntad o su planificación, precisamente porque sus miembros han sido educados para que piensen por sí mismos. Aquellos que temen que la indagación abierta en la clase pueda conducir a un adoctrinamiento por parte de profesores inescrupulosos, pueden hallar aquí su reaseguro. Si pensamos que el adoctrinamiento es cualquier proceso que recorta o elimina la reflexión, el cuestionamiento de las conclusiones, el examen de los supuestos o cualquier otro procedimiento de indagación, podemos afirmar que una genuina comunidad de indagación no puede ser adoctrinada.[27] Este hecho tiene importantes implicancias cuando se trata de educación ética y moral, como lo explicaremos en el próximo capítulo.

Los docentes competentes harán un seguimiento del progreso de la clase que se está transformando en una comunidad de indagación. Más adelante, harán que la atención de los estudiantes se centre en este aspecto del crecimiento (proponiendo preguntas como "¿Están funcionando nuestras discusiones?", "¿Cómo podrían ser mejores?" y "¿Se siente alguien excluido?"). Como ya lo hemos explicado, la naturaleza de la relación entre el docente y los estudiantes depende en gran medida de cómo evalúan el progreso y la transformación quienes están involucrados.

Podríamos agregar aquí que la elección de los materiales de estimulación para el uso en clase está también conectada con el crecimiento de la comunidad. Es en las primeras etapas de la construcción de una comunidad de indagación donde materiales como los del IAPC (novelas y manuales) tienen su mayor (pero no único) valor, ya que están diseñados para ofrecer, tanto a los

estudiantes como a los docentes, un modelo de procedimiento, contenido y estructura filosófica. A medida que la comunidad de la clase va creciendo, puede valerse de una gama más amplia de materiales y recursos, para proveer un estímulo a la indagación. En última instancia, por supuesto, la comunidad llega a ser virtualmente autogeneradora, capaz de transformar cualquier contenido o material en un objeto de indagación. Los estudiantes comienzan a ver cuestiones y conceptos filosóficos en artículos de diarios, libros instruidos, otros materiales de ficción, programas de televisión, vídeos, libros de texto tradicionales y cuando reflexionan sobre sus propias experiencias. Y los docentes comienzan a hallar nuevos modos de estructurar discusiones en clase y de generar el tipo de preguntas que estimulan el pensamiento filosófico.

Quisiéramos señalar también que las opciones para el trabajo en grupos pequeños y otras formas de aprendizaje cooperativo son más flexibles cuando la clase funciona como una comunidad de indagación madura. Como lo indicamos en el capítulo uno, el trabajo cooperativo no adopta automáticamente las características clave de la indagación (pensamiento autocorrectivo, formación de juicios basada en criterios, cuidado y respeto por los procedimientos, etcétera). No obstante, una vez que los estudiantes han internalizado los procedimientos de indagación en la práctica habitual de sus clases –aquí es donde la guía y la función modélica del docente son tan importantes–, podemos esperar un perfeccionamiento de casi todas las formas de aprendizaje –incluyendo aquellas en que el docente aporta una escasa contribución directa.

Es importante enfatizar que un diálogo maduro (que representa una comunidad de indagación madura) es impulsado por los estudiantes, más que por los docentes. Esto se ve muy claro en el índice decreciente de la direccionalidad maestro-estudiante. Aunque el docente puede comenzar hablando antes y después de cada estudiante, gradualmente declina su influencia sobre el diálogo, en la medida en que éste pasa a ser, cada vez más, responsabilidad de la comunidad toda (véase figura 5 de pág. 203).

Esta noción de responsabilidad compartida es una importante característica de la comunidad de indagación madura y provee una clave para vérselas con una problema práctico común con el que se enfrenta el docente que intenta construir genuinamente a partir de los intereses de los estudiantes. El hecho evidente es que no todos los estudiantes están interesados en las mismas cosas, y no todos desarrollan al mismo tiempo las habilidades y disposiciones asociadas con la indagación comunitaria. A decir verdad, parece que algunos niños están marginados desde el comienzo: se quedan afuera de la comunidad de la clase en desarrollo y se resisten a todo intento de incorporarlos.

El problema que señalamos aquí es bien conocido, y los docentes tienen un repertorio de habilidades e iniciativas concebidas para reducir la alienación experimentada por algunos niños, independiente del formato de la clase. En el contexto de la comunidad de indagación, puede producirse una ruptura de esa situación cuando los niños comienzan a entender que sus puntos de vista perte-

necen intrínsecamente al programa de actividades de clase y a la vida de la comunidad, y que es tan probable que la indagación misma se base en sus intereses particulares como en los de cualquier otro. En función de este objetivo, el docente necesita ser sensible ante el posicionamiento de cada niño en relación con el resto de la clase y con el programa emergente de actividades de la clase. En clases de veintiocho alumnos o más, ésta puede ser una tarea intimidante, pero, de nuevo, problemas como la marginación y la alienación no son por cierto causados por la transformación de la clase en una comunidad de indagación. La cultura de la clase tradicional implica que estos problemas no siempre son evidentes. Tienden a emerger, si es que lo hacen, a través de la evaluación –pero desde la perspectiva del niño, esto es un triste consuelo–. En el peor de los casos, en una comunidad de indagación el docente es capaz de identificar tales problemas con una mayor exactitud y cuidado.

Más aún, mientras que la enseñanza tradicional exacerba los problemas de marginación y alienación, la comunidad de indagación tiene incorporado un mecanismo para reducirlos, si no eliminarlos. Puesto que, a medida que la comunidad de indagación crece, comienza a responsabilizarse por sus propios procedimientos, incluyendo un sentido del cuidado de todos y cada uno de los participantes, que se deriva del cuidado de los procedimientos y del objeto de la indagación. El niño que está marginado, alienado, es disociador o violento, es visto ahora como parte de la responsabilidad de la comunidad cuyos miembros, en tanto pares, probablemente puedan hacer algún progreso en la satisfacción de sus necesidades. En otras palabras: un grupo que no está preparado para aceptar esta responsabilidad (complacido de dejarla en manos del docente, por ejemplo) no puede llamarse a sí mismo una comunidad de indagación. Una señal de la creciente madurez de la comunidad de la clase es que las diferencias y perspectivas individuales se vean como una fuente de estímulos y enriquecimiento, más que de inconvenientes y disociación. En una comunidad de indagación madura, el consenso y el acuerdo no son componentes esenciales: las diferencias se mantienen. La comunidad se basará en ellas con vistas a la creación de percepciones de interconexión y mutua comprensión que sean satisfactorias para todos los que estén involucrados.

Las figuras 3, 4 y 5 (págs. 202-3) resumen el crecimiento de la comunidad de la clase, particularmente respecto de la relación entre el docente y los estudiantes. No pretenden ser criterios inflexibles de medición de la buena enseñanza en general, o de la conducción de una comunidad de indagación en particular. Tales atributos serán siempre materia de juicio y reflexión. Moverse por la estrecha línea entre ser demasiado estricto y riguroso, por un lado, y perder contacto con la dirección y sustancia de la indagación, por el otro, es una habilidad que requiere una práctica considerable y una vigilancia constante. Para muchos docentes, la idea de tener que auscultar el pulso de cada tema y pregunta filosófica que puedan surgir en la comunidad de la clase es intimidante; más aún, es casi imposible. Pero lo que debe recordarse es que al enseñar a los

niños a que piensen por sí mismos, estamos enseñándoles a que manejen su propio crecimiento intelectual y personal: a "que tomen su propio pulso". Si el docente puede llegar a ser, con el tiempo, un coindagador, del mismo modo la comunidad de indagación puede llegar a ser el verdadero maestro.

EVALUACION Y ESTIMACION

La extensa área de la estimación y la evaluación enfrenta a la enseñanza del pensar en general y a Filosofía para Niños en particular con un enorme desafío.[28] A pesar de nuestra convicción de que la estimación no debería resultar "la cola que mueve al perro", esta área es de importancia, tanto para la comunidad global de Filosofía para Niños como para los funcionarios del poder, cuyas políticas y subvenciones son vitales para el éxito continuado de esa comunidad. Por más difícil que sea contestar, preguntas como "¿Cómo podríamos determinar si Filosofía para Niños realmente tiene la clase de impacto y beneficios que tan prestamente se aducen en su favor?" son enteramente legítimas.

Esta extensa pregunta puede, a su vez, subdividirse en al menos otros tres tipos de cuestiones:

1. ¿Cómo podemos evaluar la efectividad de Filosofía para Niños en tanto programa/currículum diseñado para mejorar el pensamiento y habilidades de razonamiento de los niños, fortalecer la autoestima, perfeccionar la capacidad matemática y de lectura, apoyar el aprendizaje de otras materias, promover la creatividad y la productividad, etcétera? En pocas palabras, ¿cómo puede mostrarse que Filosofía para Niños es educativamente significativa?[29]
2. ¿Cómo podemos evaluar la efectividad de Filosofía para Niños en el seno de un ámbito específico como cuando, por ejemplo, es implementada en una escuela o región/distrito escolar?
3. ¿Cómo podemos estimar el impacto de Filosofía para Niños en relación con el mejoramiento del desempeño de sus clientes principales, a saber, los estudiantes y los docentes? O, en otras palabras, ¿cómo determinamos cuán bien se desempeñan los estudiantes (y docentes)?

Aunque nuestros comentarios se relacionarán con las tres cuestiones, estamos más interesados en la tercera, porque no se trata tanto de un tema de investigación, sino de una preocupación directa, tanto del docente a quien se apremia para que implemente en filosofía los mismos parámetros de estimación y redacción de informes que en otras materias y disciplinas escolares legítimas, como de los estudiantes, que, aunque no les gusten, valoran las materias que tienen modos formales de estimación.

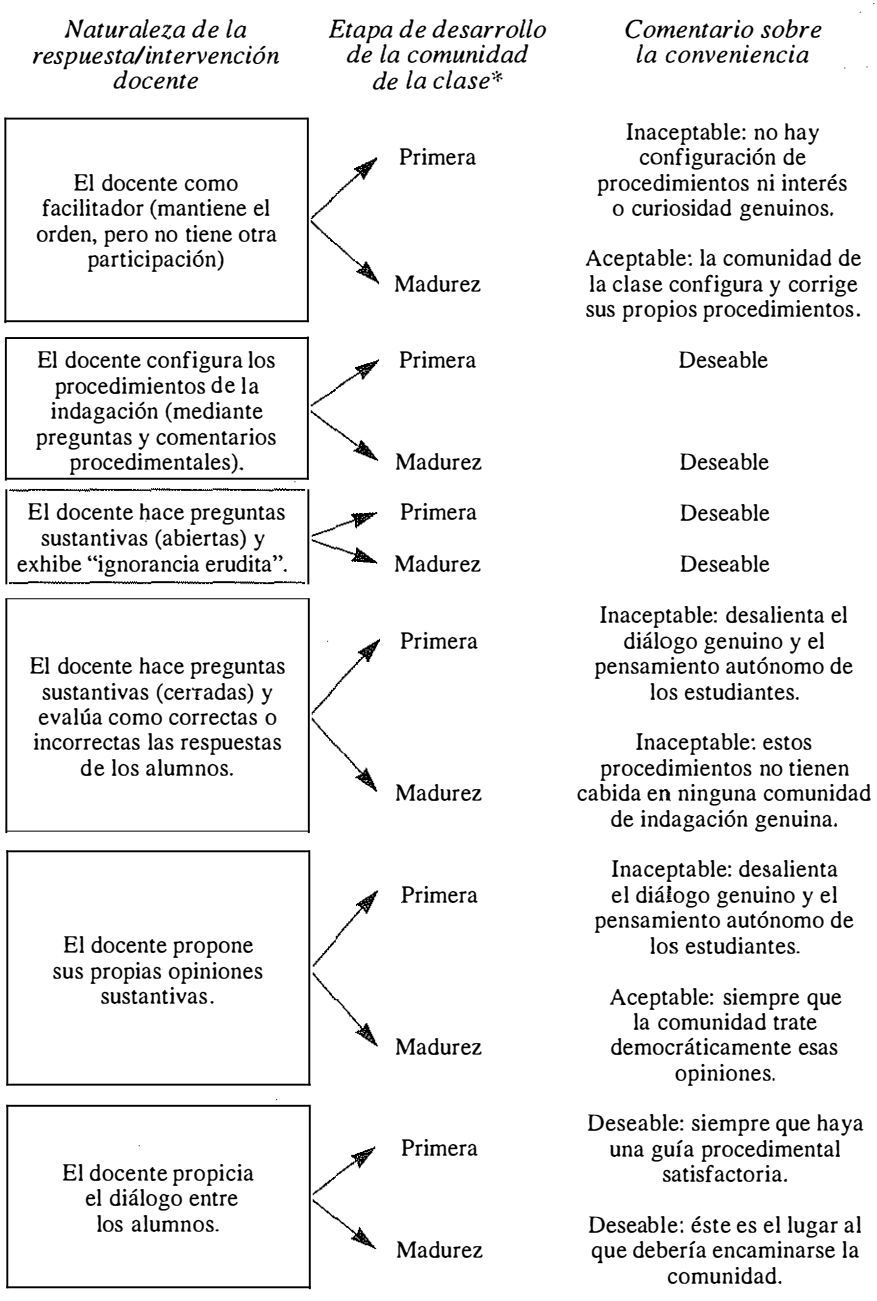
Desde los esfuerzos pioneros de Matthew Lipman a fines de la década del

60,[30] docentes, filósofos, psicólogos y otros investigadores han estado explorando formas y métodos de evaluación y estimación que operan, o podrían operar, en Filosofía para Niños. Ofrecemos aquí algunas observaciones generales y sugerimos algunos criterios pertinentes, en un intento de proveer un marco para el trabajo futuro en estas áreas.

Evaluación

La pregunta 2 antes expuesta es la demanda de una forma específica de evaluación general, a la que se refiere el punto 1. Es probable que, tal como lo ilustran Sprod (1994b) y Jackson (1993), sea respondida haciendo referencia a los puntos de vista de los estudiantes –en lo atinente a su disfrute de la filosofía– y a los de los docentes –en lo que hace a su percepción del impacto de la filosofía en la enseñanza y el aprendizaje–. Aplaudimos la estrategia de dar voz a los estudiantes a la hora de evaluar el impacto de la filosofía, pero señalamos que hay una diferencia entre tratar de averiguar lo que los estudiantes y docentes piensan o sienten acerca de hacer filosofía, y tratar de averiguar cuán exitosa o efectiva ha sido la incorporación de ésta. La primera búsqueda tiene un objeto que, por definición, es altamente subjetivo (aunque no menos valioso), mientras que en el segundo caso, pretende ser evaluativa en un sentido más objetivo. Independientemente de si la distinción subjetivo/objetivo es sostenible a la larga, los problemas asociados a hacer inferencias y conexiones "objetivas" basadas en evidencias "subjetivas" son demasiado conocidos en el ámbito de la investigación y la evaluación. Estos problemas requieren la cuidadosa consideración de aquellos que planean dedicarse a la evaluación en Filosofía para Niños, en particular a la luz del debate en torno de las pruebas cualitativas y cuantitativas.[31]

Las metodologías cuantitativas, especialmente las que se basan en pruebas escritas con respuestas fijas a preguntas cerradas (sean del tipo *multiple choice* o no) han sido empleadas con buen resultado durante unos pocos años en Filosofía para Niños. La más conocida y usada es el test de habilidades de razonamiento de Nueva Jersey.[32] Este test se utilizó para mostrar que los alumnos en situaciones experimentales tenían un mejor desempeño que los grupos de control (típicamente en un formato pre-test y post-test, utilizando el mismo test en cada caso).[33] Las preguntas del test abarcan una serie de estrategias de pensamiento, más de la mitad de naturaleza deductiva. Aunque las pretensiones de mejorar las habilidades de razonamiento deductivo de los niños no se deberían tomar a la ligera –después de todo, estas habilidades se hallan entre las más vitales y más descuidadas de todo el currículum–, el valor de esta clase de instrumento, en especial cuando se lo utiliza virtualmente aislado de otros métodos de evaluación, es limitado. Por un lado, las habilidades asociadas con la lógica y la indagación filosófica en general van mucho más allá de las de la lógica deductiva. Además, un enfoque de la evaluación basado en habilidades descono-



* Primera etapa: poca o ninguna internalización de los procedimientos
Etapa de madurez: procedimientos internalizados y compartidos por la comunidad

Figura 3. Participación del docente en el diálogo de los estudiantes

Primera etapa	*Etapa de madurez*
El docente es pedagógicamente (procedimentalmente) fuerte (pero sensible a las posibilidades filosóficas).	La responsabilidad procedimental es compartida más equitativamente a medida que la comunidad internaliza los procedimientos de indagación.
El docente se autoesfuma filosóficamente (despliega una "ignorancia erudita").	El docente está más involucrado en temas sustantivos (filosóficos) como coindagador; los estudiantes también despliegan una "ignorancia erudita".
Los materiales de estímulo se centran en novelas e historias filosóficas.	Los materiales de estímulo incluyen una gama más amplia de materiales.
El docente usa los manuales de Filosofía para Niños como una ayuda para identificar y explorar temas filosóficos.	El docente, tras haber internalizado la estructura de los manuales (también), construye sus propias preguntas y actividades filosóficas.
La actividad se centra en toda la clase como comunidad de indagación.	Distribución flexible de la clase (trabajo en grupo, etcétera).
La conversación en clase y el diálogo son canalizados a través del docente.	La comunidad se apropia de la conversación en clase y del diálogo.

Figura 4. Aspectos del desarrollo en la clase como comunidad de indagación

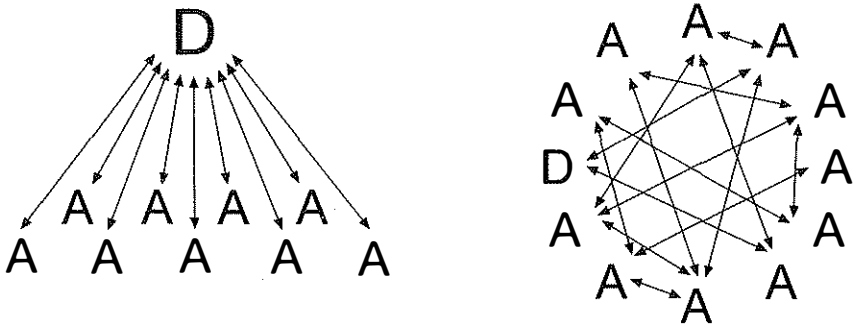


Figura 5. La cambiante dinámica de una comunidad de indagación de la clase

ce la naturaleza holística e integrada de la filosofía y lucha, en vano, por abarcar áreas como las disposiciones cognitivas, el crecimiento personal y la autoestima. Finalmente, este tipo de enfoque se centra en el estudiante individual y no registra a la comunidad de la clase como una entidad digna de evaluación por propio derecho.

Debe notarse que la investigación sobre temas de evaluación en Filosofía para Niños se ha valido de una gran cantidad de tests (cuantitativos) además del test de Nueva Jersey, abarcando áreas como la comprensión de lectura (construcción de sentido), el pensamiento crítico y creativo, el dominio de los conceptos científicos, la aptitud académica (motivación), la productividad ideacional y la articulación verbal.

Quienes son escépticos ante esos modos cuantitativos de testeo podrían afirmar que violan la pedagogía y el "espíritu" de Filosofía para Niños, por no respetar el papel de la comunidad de indagación al hacer preguntas cerradas, exigir respuestas escritas más que diálogo, etcétera. Es importante advertir que, en la medida en que refieren a la evaluación más que a la estimación, estas preocupaciones están fuera de lugar. Para decirlo de manera contundente, si se trata de convencernos a nosotros mismos o a otros de la relevancia educativa de Filosofía para Niños en estos tiempos de predominio de mercado y la competencia, pedir a los estudiantes que se tomen media hora para completar un test tradicional puede implicar un bajo costo. De hecho, apoyamos la estrategia del uso riguroso de una gran variedad de instrumentos para demostrar claramente que Filosofía para Niños es efectiva a través del currículum y más allá de él.

Con todo, éste no es el final de la historia de la evaluación. A medida que Filosofía para Niños adquiere mayor aceptación como empresa legítima en el seno de la escuela, aspectos clave como la comunidad de indagación de la clase, el diálogo y el cuestionamiento encabezados por los estudiantes, la reflexión sobre el significado de conceptos polémicos y el desarrollo filosófico del niño han ido ganando reconocimiento como objetos dignos de investigación y evaluación por propio derecho. Estos desarrollos reflejan nada menos que la emergencia de Filosofía para Niños como una disciplina legítima basada en la escuela. Es estimulante ver que se desarrollan de nuevo metodologías de investigación, instrumentos de testeo y procedimientos de escritura de informes, en respuesta directa a la importancia creciente de estos aspectos clave. Más aún, no es accidental que la mayoría de estas iniciativas sea primordialmente de naturaleza cualitativa, y no por completo cuantitativa.[34] Los aspectos más interesantes de la indagación filosófica –profundidad del análisis conceptual, traducción e interpretación (construcción de sentido), preguntas abiertas, pensamiento comunitario– simplemente no pueden someterse al tipo de escalas clasificatorias que requiere el análisis cuantitativo, a menos que exista un marco o esquema interpretativo (que presupone el análisis cualitativo) en el que pueda basarse la cuantificación.

La evaluación, como proceso, conduce a un producto: juicios de valor o ca-

lidad (Taylor, 1961). Como sucede con todos los enunciados normativos, la interpretación de estos juicios es problemática. Por ejemplo, como antes señalamos, si la evaluación ha de tener alguna validez teórica y pragmática, deberá dar a entender que hace afirmaciones que son, en algún sentido, objetivas. Por otra parte, la distinción misma entre juicios cualitativos y cuantitativos señala la confianza en ciertos factores, tales como la opinión del docente o el alumno, que no pueden ser medidos en términos puramente empíricos. Lo que concluimos de esto es que quienes estén involucrados en el proceso de evaluación (sean docentes o investigadores) se verán en la obligación de hacer juicios que presupongan una comprensión considerable de aquello que es juzgado o evaluado. En el caso de Filosofía para Niños, esto significa que la evaluación efectiva debería estar en conexión con la actividad filosófica habitual de la clase.

Consideremos, por ejemplo, la tradición de confiar en los informes anecdóticos –en particular aquellos de los docentes– a la hora de hacer afirmaciones acerca de la importancia educativa de Filosofía para Niños. Lo que concluimos en el capítulo dos fue que el uso de las anécdotas para el razonamiento y la indagación es siempre problemático. No obstante de la vigorosa defensa de las anécdotas por parte de Ronald Reed, dar un "empujoncito" a los alumnos para que se aparten de lo anecdótico, en dirección a puntos de vista que puedan ser compartidos y discutidos por la comunidad, es considerado una tarea primordial en la construcción de una comunidad de indagación. Cuando se trata de la evaluación, este "empujoncito" se ve facilitado cuando se proporcionan análisis sistemáticos (y hasta cuantitativos) de informes anecdóticos, tal vez mediante cuestionarios y entrevistas bien estructurados y analizados con cuidado. Más simple, si suficientes docentes declaran que la filosofía mejora la aptitud de los niños (o la suya propia) para articular argumentos, hacer preguntas de indagación, comprender una prosa difícil, etcétera, entonces su opinión colectiva debería ser tomada en serio, particularmente si esos docentes tienen una comprensión de los aspectos filosóficos y pedagógicos que subyacen a la práctica de la filosofía en una comunidad de indagación.[35]

Yule y Glaser utilizan una serie de metodologías, a la vez que mantienen una estrecha y exhaustiva conexión con la práctica de la filosofía en la clase. También identifican, e intentan evaluar, la actividad filosófica en la comunidad de indagación de la clase. Transcripciones precisas y cuidadosos análisis de diálogos reales en clase (posibilitados por la tecnología del video, que también registra las dimensiones no verbales del diálogo), entrevistas de seguimiento con niños, niñas y docentes (a menudo acompañadas de muestras del material en video, de modo que los entrevistados puedan comentar directamente su propia participación) y una informada reflexión de los investigadores involucrados (dada su experiencia en cuestiones filosóficas y pedagógicas) se combinan para producir una evaluación tanto filosófica como procedimentalmente válida.

La tarea intensiva de grabar y reproducir las conversaciones filosóficas de los niños puede ser justificada con razones estéticas, intelectuales y de investi-

gación. Mientras que la investigación incluye inevitablemente algún tipo de análisis, las transcripciones mismas reflejan las contribuciones reveladoras que los niños pueden hacer a la filosofía, la cultura global y la vida de la mente.[36]

Estimación

Una parte de los comentarios que hemos hecho en relación con la evaluación puede ser aplicada al caso específico de la estimación. Los resumiremos, como un modo de clarificar algunos criterios para la estimación en Filosofía para Niños.[37]

1. Identificar aspectos clave, cuya estimación conjunta suministrará una respuesta a la pregunta "¿Cuán bien están haciendo filosofía los alumnos?". Esto implica abarcar, aunque también ir más allá de habilidades específicas como las del razonamiento deductivo, en pos de un marco más holístico (cognitivo, creativo, afectivo, personal, ético, estético, epistemológico).
2. Centrar la atención en la comunidad de indagación como digna de estimación, por sobre el desempeño individual de cualquier miembro de la comunidad que, en cualquier caso, debe ser juzgado en relación con la comunidad como un todo.
3. Asegurarse de que los encargados de la estimación –estudiantes y docentes– tengan alguna experiencia en la indagación filosófica.
4. Mantener la percepción de una conexión entre la estimación y la actividad de hacer filosofía.

Por fin, necesitamos incluir un requisito que, como se señaló antes, se aplica específicamente a la estimación:

5. Valerse de metodologías que sean consistentes con la pedagogía y el espíritu de Filosofía para Niños.

Este último indicador es importante por razones pedagógicas y éticas. ¿Qué mensaje damos a los estudiantes si, tras enfatizar el valor del trabajo comunitario, las preguntas abiertas (PIs), la autocorrección, la articulación de razones a través del diálogo, etcétera, ponemos a prueba lo que han aprendido volviendo a colocar en el centro al individuo –exigiendo respuestas fijas a preguntas predeterminadas e ignorando la continuidad del diálogo en favor de los tests escritos? Dada la tendencia de los métodos de enseñanza a imitar los métodos de estimación, más que viceversa, ¿cuán tentador resultará, entonces, tanto para los docentes como para los estudiantes, abandonar la comunidad de indagación a cambio de algo "más seguro", más tradicional e infinitamente más corriente?

Una clave vital para la estimación en Filosofía para Niños puede hallarse en lo que previamente llamamos "doble aspecto" de la indagación, esto es, la es-

trategia de atender la materia en cuestión y luego entrelazarle una dimensión reflexiva que examina la indagación de primer orden. Hacemos preguntas y damos razones, y luego examinamos si unas y otras son buenas; nos llamamos la atención de forma recíproca sobre aspectos de la indagación; supervisamos la actividad de la comunidad e intentamos mejorar el modo como nos relacionamos con otros, etcétera. Esta dimensión reflexiva conduce natural e inevitablemente hacia formas de estimación que satisfacen los requisitos 1 a 5 antes citados. Cuando preguntas como "¿Piensas que sus razones son buenas?", "¿Están ustedes dos diciendo lo mismo?", "¿Qué criterios utilizas al hacer ese juicio?" tienen lugar en el transcurso de una lección, preguntas de un perfil estimativo del tipo "¿Dimos buenas razones?", "¿Analizamos y exploramos sentidos?", "¿Hicimos buen uso de criterios?" pueden ser incorporadas como una extensión natural del trabajo de la comunidad: como una forma de indagación que es, en sí misma, autocorregible y polémica.

Este modo de enfocar la estimación es bastante distinto de otros más tradicionales que se basan en el modelo de "aprendizaje y rememoración de habilidades de nivel (relativamente) inferior". Al transformar el pensamiento complejo y de orden más elevado en un tópico legítimo de indagación, generamos posibilidades de estimar lo que, de otro modo, no sería susceptible de análisis.

En una buena parte de este capítulo nos hemos ocupado de mostrar cómo, con experiencia y práctica, tanto los docentes como los estudiantes pueden identificar las "marcas" de una discusión filosófica y la dinámica de su propio pensamiento en tanto comunidad de indagación. Urgimos a los docentes a que tomen en cuenta estos componentes clave a la hora de considerar la cuestión de la estimación en filosofía. No tengan miedo de preguntar a los estudiantes cómo creen que funciona (o crece) la comunidad de conformidad con los tipos de criterios antes señalados en este mismo capítulo. Invítenlos a considerar su propio progreso filosófico con referencia a:

- la eficacia con que emplean sus estrategias de razonamiento e indagación;
- su uso (reflexivo) de términos como "buena razón", "criterios", "juicio", "distinción" y "relación";
- su capacidad e inclinación para explorar conceptos en varios niveles de abstracción;
- su conciencia, a través del lenguaje, de los diferentes modos como los sentidos pueden ser construidos y comunicados.

Dos restricciones generales relativas a la estimación tienen particular relevancia en el caso de Filosofía para Niños. La primera de ellas es que no se debe permitir que la estimación reste tiempo y energía valiosos para la indagación, la cual debería ser el centro de atención primordial de la comunidad de la clase. Como ya hemos indicado, es mejor ver a la estimación como un proceso conectado con el diálogo y que fluye naturalmente de él. La segunda restricción es que quienes

participan en ella deben tener en claro sus propósitos y objetivos. Aunque pueda ser legítimo generar una retroalimentación con los estudiantes y proporcionarles información de diagnóstico acerca de sus puntos fuertes y débiles, valerse de su estimación (distinguida de la evaluación) para promover una agenda política particular, examinar la efectividad del docente, reglamentar el currículum, hacer una selección para el ingreso a los estudios terciarios o establecer una clasificación de escuelas y clases, es una cuestión completamente diferente y debería, en el peor de los casos, recibir una consideración muy cuidadosa.[38]

Finalmente, reiteramos que en el proceso de estimación, la comunidad de indagación debería ser el centro de atención en al menos dos sentidos. En primer lugar, la cuestión del crecimiento y el progreso de la comunidad, por sobre los de cualquier miembro en paticular, ha recibido, quizá por primera vez, una debida importancia. Podemos descubrir que, con respecto a indicadores clave como los recién señalados, la comunidad ha crecido considerablemente pero aún puede mejorar, o, por el contrario, que algo funciona mal y necesita atención.

No es que los individuos no puedan, o no deberían, ser estimados. Esta afirmación sería, al menos, no muy realista. Antes bien, lo que ocurre es que el trabajo de la comunidad provee un punto de referencia para una buena parte del progreso de cada individuo. No sólo sabemos que Lucia ha mejorado su pensamiento y razonamiento, su modo de hablar y escuchar, sino que ha adelantado en el contexto de cómo piensa, razona, habla y escucha en el seno de una comunidad, y de cómo ha crecido como persona, mostrando respeto por otros, una voluntad de autocorregirse, de cooperar, etcétera. Este nexo que se da en la estimación entre el individuo y la comunidad no es muy sorprendente. Es el mismo nexo que nos esforzamos por crear y mejorar cada día en la clase. Si algo merece ser puesto en tela de juicio, es la tendencia hacia la creciente competitividad y el individualismo en dominios –tales como la clase– donde no pueden ser justificados.[39]

El segundo sentido en que la comunidad debería ser el centro de atención de la estimación se relaciona con aquellos que estiman, más que con quienes son estimados. Si recordamos que los procesos reflexivos que conducen naturalmente hacia la estimación son parte integrante del proceso de aprendizaje, apoyamos la idea de invitar a los niños a que se estimen a sí mismos –esto es, en comunidad– en Filosofía para Niños y, más aún, que tomen esa estimación con tanta seriedad como la que proviene del docente u otra figura de autoridad. Consideramos que esto se deduce de manera inevitable de los criterios que hemos construido; en especial, porque estamos enseñando a los niños y las niñas a que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje. Es una muestra de la confianza que el docente está dispuesto a depositar en la comunidad de indagación, el que le exija que se examine y mejore por sí misma. En rigor de verdad, dada la sensibilidad al contexto del diálogo y la indagación en clase, éste puede ser el único modo de asegurarse que el proceso de estimación es una continuidad del desarrollo del trabajo de la comunidad.[40]

LA FILOSOFIA Y LA EDUCACION DE LA TEMPRANA INFANCIA

Cuando reflexionamos sobre el potencial de Filosofía para Niños para transformar el currículum y la clase, nos vemos conducidos, inevitablemente, a trazar la conexión entre la indagación filosófica y la vida de los niños más pequeños (tres-seis años). Con la creciente aceptación mundial de la cultura de las guarderías y los preescolares, es necesario que prestemos atención a la capacidad de los niños más pequeños para hacer filosofía. Hasta ahora, Filosofía para Niños ha estado limitada casi por completo a las escuelas y, por tanto, a los niños y las niñas de cinco años o más. No obstante, esta situación está cambiando. Las comunidades de indagación de las guarderías y los jardines de infantes están revelando la capacidad de sus pequeños clientes para conceptualizar sus propias experiencias y compartir y construir a partir de sus puntos de vista con otros niños, así como con adultos.

La metodología de Filosofía para Niños debería ser siempre sensible al contexto y a las circunstancias. En ningún lugar es esto más evidente que en el terreno de la filosofía para la temprana infancia, donde aquellos que crean e implementan el currículum deben reconocer las necesidades y perspectivas especiales de sus propios alumnos. También deben creer, y mostrar que creen, que esta gente joven es capaz de construir basándose en lo que ya comprende del lenguaje y el mundo y, con ello, ingresar en los dominios del diálogo y el pensamiento reflexivo. En síntesis, deben creer que los niños pueden hacer filosofía y pensar por sí mismos. Debemos recordar que la filosofía construye a partir de ingredientes que, en términos generales, ya están presentes en los muy pequeños: una vívida disposición a querer conocer y descubrir sentidos y un acopio creciente de experiencias y pensamientos –la aparición de una visión del mundo.

Una indagación sostenida y centrada requiere una disciplina que no es fácil de lograr por muchos niños. Un área en la que se requieren una práctica considerable y una gran paciencia de parte de todos es la formación del diálogo en la comunidad de indagación emergente. En una edad en la que mayoría de los niños todavía está descubriendo el poder del lenguaje como un medio para construir puentes entre ellos mismos y los demás (al mismo tiempo que construyen y mejoran sus propios pensamientos), enseñarles el modo de involucrarse en el diálogo –como una forma pública de deliberación– promete ser tan estimulante como gratificante. Pero enseñar a los niños y las niñas pequeños a escuchar y a preguntar, y ayudarlos a que desarrollen la percepción de que su propio punto de vista es sólo uno entre muchos posibles es contar sólo una parte de la historia. El docente necesita crear un ámbito "seguro" de confianza y cuidado, en el que sus alumnos hallen la motivación y el lugar para expresar sus ideas. Aquél entrelazará el diálogo, a medida que comienza a surgir, con toda la gama de actividades que caracterizan a la educación de la temprana infancia. Dado que en general las niñas y los niños pequeños no saben leer, es esencial que el docente

se convierta en un narrador de cuentos. Ellos necesitan verlo como un estímulo para sus propios pensamientos y curiosidad, y no como alguien cuya tarea es revelar los secretos y misterios que encierra el texto. Más aún, en una comunidad de indagación, los niños comenzarán a considerarse capaces de generar las historias que conducen a la discusión y reflexión filosóficas.

Basar la indagación en las experiencias de los niños adquiere una significación especial cuando se trata de niños muy pequeños. Aunque suscribimos el punto de vista de que son eminentemente capaces de hacer filosofía, también reconocemos que dependen, para su comprensión, de su capacidad de conectar lo verbal con lo físico y lo abstracto con lo concreto. Mientras que en el caso de los niños más grandes la narración puede ser suficiente para generar y sostener el diálogo, los más pequeños necesitan algo que puedan sostener y tocar, así como oír y ver. Palabras como "razones", "supuestos" y "verdadero" recortadas en cartulina, por ejemplo, son representaciones concretas que pueden ser utilizadas. La narración misma puede ser dramatizada utilizando figuras, títeres, casas de muñecas y juguetes. Conceptos familiares como justicia, amistad, realidad y posibilidad cómo se generan las cosas y cómo dejan de ser, la magia y la fantasía, la naturaleza, el espacio y el tiempo pueden ser explorados de múltiples modos a los que los niños pequeños pueden referirse. Por consiguiente, las discusiones en clase necesitarán ser complementadas –e incluso conducidas– mediante juegos, dibujos, historias, música, canciones y bailes, teatro, títeres y otros esfuerzos creativos que serán familiares para los docentes de este nivel.

Los niños pequeños expresan sus pensamientos e ideas en una variedad de formas que deberían ser reconocidas y promovidas. Asimismo, es necesario que los docentes ayuden a los niños en su lucha por hallar sentido basándose en las capacidades más desarrolladas y utilizándolas para expandir las que lo están menos.[41]

Cualquiera que se haya tomado un tiempo para hablar con un grupo de niños pequeños será consciente de que incluso la disciplina de sentarse en círculo, escucharse entre sí y hablar por turnos acerca de un determinado tema por cualquier lapso de tiempo puede ser muy dificultosa. El desafío al que se enfrentan los docentes de filosofía de la temprana infancia es el de diseñar y hacerse cargo de un entorno físico y social que permita a los niños caminar, gatear, correr y usar sus manos, y al mismo tiempo participar en una indagación cooperativa acerca de temas filosóficos. Los niños necesitan oportunidades para utilizar sus sentidos y habilidades motrices en formas constructivas y, a la vez, participar activamente de una conversación.

La elección de materiales para la estimulación filosófica es un asunto particularmente delicado en la etapa de la temprana infancia. En muchos países hay una gran cantidad de literatura infantil que los docentes podrían usar, en principio para establecer y mantener una comunidad de indagación de la clase. Como parte del crecimiento de Filosofía para Niños, docentes y filósofos han comenzado a publicar materiales pedagógicos diseñados para ayudar a los docentes de

jardín de infantes a que identifiquen los conceptos filosóficos que asoman en la superficie o están apenas por debajo de ésta en los libros ilustrados infantiles. Y también se han escrito nuevos relatos filosóficos dirigidos a los muy pequeños.[42] Cualesquiera sean los materiales que usen los docentes para estimular la indagación en una clase de niños pequeños, hay ciertos criterios generales que conviene tener en mente:

- Así como ocurre con toda la buena literatura infantil, los materiales deberían incorporar personajes, situaciones, experiencias y modos de lenguaje/expresión a los que los niños pequeños puedan referirse fácilmente.
- Los materiales deberían someter a exploración una serie de ideas y conceptos que, aunque estén basados en las experiencias de los niños, son suficientemente desconcertantes y conducen con naturalidad a la indagación y al cuestionamiento.
- Deberían servir como modelo de indagación infantil –retratando personajes ficticios que estén llenos de curiosidad acerca del mundo y preparados para embarcarse en una indagación colaboradora con sus amigos.
- Deberían reflejar el sentido del juego o del "noveleo" que es tan característico de los niños pequeños y que alimenta su espontaneidad y creatividad.

Si nuestro objetivo es estimular el diálogo y pensamiento reflexivo de los niños pequeños, los docentes necesitan asegurarse de que los materiales que emplean no transmitan (o enfaticen) mensajes de que sólo los adultos pueden pensar, escribir y dibujar en representación de los niños. Los niños que están sentados y prestan atención a sus docentes mientras éstos leen y vociferan para ver los dibujos que fueron realizados para ellos, aún no piensan por sí mismos.

Cuando los niños muy pequeños hacen filosofía por primera vez, sus contribuciones pueden sorprender al docente como algo en cierto modo conciso, desconectado y demasiado atado a los relatos anecdóticos de sus propias experiencias. Necesitarán ayuda para verbalizar las conexiones lógicas que están trazando implícitamente, así como para cuestionar la coherencia y confiabilidad de esas conexiones. El docente no sólo tiene la responsabilidad de modelar la indagación: debe estar preparado para componer y reenfocar la conversación (sin desviarla de su objeto), de modo que la indagación pueda continuar.

La temprana infancia es una etapa en la que aprender acerca de uno mismo, los amigos y el mundo puede, y debería, ser muy divertido. El pensamiento creativo e imaginativo y la exploración de las posibilidades filosóficas pueden ser tan agradables como intelectualmente enriquecedores. Esperamos que, en la medida en que los niños pequeños descubran los frutos de hacer filosofía con sus amigos, también descubran y capitalicen ventajosamente la conexión entre la filosofía y el humor. Tal vez, también hallarán entonces que la dicotomía entre trabajo y juego no es tan rígida como con frecuencia les parece a niños más grandes.

En la práctica, el progreso –en particular en el nivel conceptual– puede parecer lento. Pero si podemos ayudar a los más pequeños a comprender las habilidades y procedimientos básicos de una indagación en la que están interesados, y a desarrollar un sentido del cuidado de esos procedimientos, les estaremos haciendo un gran servicio.

Filosofía de la temprana infancia: una ilustración

El siguiente fragmento de *The Doll Hospital* [*El hospital de muñecas*] (Sharp, cap. 3, en prensa) ilustra cómo puede entrelazarse una historia filosófica para niños de preescolar con conceptos tales como verdad, razón, justicia, empatía y personalidad.

—¿Crees que las muñecas dicen siempre la verdad? Yo siempre digo la verdad. Pero a veces pienso que Roller [la muñeca de quien narra] no siempre...

—Katrina, ¿podría jugar un rato con tu muñeca? –le pregunté–. Podría divertirse mucho con Roller.

—No.

—¿Por qué no?

—No quiero que juegue con nadie más que conmigo.

—¡Qué egoísta!

—Yo creo que no.

—¿Por qué?

—Primero, porque la muñeca cuesta mucho dinero. Y segundo, porque hay pocas muñecas como ésta en el mundo...

—Esas no son buenas razones. Sigo pensando que estás siendo muy egoísta.

"Esta es mi oportunidad", me dije. Katrina acababa de dejar su muñeca sobre una de las sillitas en el rincón de la hora del té. "Lo único que tengo que hacer es ir hasta allá y llevarla a la gran casa de muñecas. Allá puede jugar con Roller." Y en un abrir y cerrar de ojos, estaba caminando por la habitación con la muñeca de Katrina en mis brazos...

—¡Qué hermosa muñeca! –dijo el Sr. Williams–. ¿Es tuya?

—No –respondí–, es de Katrina.

—¿Te dijo que podías jugar con ella? –preguntó el Sr. Williams–. Sí –le respondí, mientras ponía a la hermosa muñeca en el dormitorio trasero...

De repente, escuché un grito horrible. "¿Dónde está mi muñeca? ¿Quién agarró mi muñeca?". No dije una sola palabra...

El Sr. Williams se acercó a la casa de muñecas y tomó la hermosa muñeca. La sacó con cuidado por la puerta delantera. Luego, le hizo una cunita con sus manos y se la llevó a Katrina...

—Me gustaría verte en mi despacho –dijo, señalándome.

No me sentía muy bien. Me di cuenta de que realmente necesitaba a Roller. Así que volví corriendo a la casa de muñecas, la saqué del pequeño dormitorio

del frente tomándola del brazo izquierdo y corrí al despacho del Sr. Williams.

—No me dijiste la verdad –afirmó–. Te pregunté si Katrina te había permitido jugar con la muñeca. Y dijiste "sí". ¿Tienes algo que decir en tu defensa?

—Nada –dije.

—¿Crees haber tratado a Katrina justamente? ¿Cómo te sentirías si ella te sacara a Roller sin avisarte? –preguntó el Sr. Williams, arrodillándose frente a mí –. ¿Qué te hizo decir algo que no era verdad?

—Yo no lo hice, Sr. Williams. Debe de haber sido mi muñeca. Roller quería jugar con la muñeca tanto como yo. Estoy segura de que fue Roller quien mintió.

El Sr. Williams se sacó los anteojos y comenzó a limpiarlos con su pañuelo.

—No lo creo –me dijo–. Realmente, no lo creo.

¿Nunca hiciste que pasara algo y lo único que sabes es que no podías haberlo hecho? ¿Así que piensas que tu muñeca debió de haberlo hecho? ¿O tu osito de peluche? ¿O tu gato? Bueno, así es como me sentía yo. Y como dije antes, me pregunto si las muñecas siempre dicen la verdad. Tal vez no lo hacen...

DAR CABIDA A LA FILOSOFIA

Dar a la filosofía un lugar en el currículum escolar significa tomarse en serio la necesidad que tienen todos los niños de pensar y cuestionar –más específicamente, de pensar acerca de su pensamiento y de perfeccionar sus preguntas, de modo que tengan una verdadera posibilidad de explorar cuestiones de importancia–. Pero, ¿qué significa esto en la práctica? ¿Es suficiente con "meter a la fuerza" una clase de media hora en la tarde del viernes o crear un club para que concurran en su tiempo libre los estudiantes interesados? ¿Estamos hablando de crear una materia más en un programa ya recargado, especialmente una con el improbable título de "filosofía"? ¿Qué alumnos han de ser incluidos? ¿Todos? ¿Sólo los más brillantes? ¿Sólo los que superan tercer grado, o sexto, o tercer año?

Las respuestas detalladas a estas preguntas, en la medida en que entrañan preguntas posteriores acerca de la organización interna de las escuelas, deberían ser decididas por los miembros de las comunidades escolares en colaboración con quienes trabajan en estrecho contacto con ellos (formadores de maestros, por ejemplo). Nuestros puntos de vista, como siempre, pretenden ser sólo marcos de referencia.

Si bien reconocemos los problemas prácticos de agregar algo nuevo al horario de clase y que los pequeños proyectos pueden llegar a crecer con el tiempo, nos preocupa que asignar a filosofía media hora semanal o los recursos como para una reunión a la hora del almuerzo implique transmitir el mensaje de que la exploración conceptual y la indagación comunitaria son actividades extra y opcionales a las que debe hacérseles un "lugarcito" siempre y cuando sea con-

veniente. Después de todo, la cultura de una escuela –cuyos elementos incluyen la estructura de autoridad, las relaciones docente-estudiantiles, la competencia entre los estudiantes, la estimación, el status concedido a los logros intelectuales en comparación con los sociales y deportivos, el posicionamiento socioeconómico– transmite muchas cosas (intencional o no intencionalmente) a los estudiantes. Para muchos de ellos –en particular aquellos que pasaron el tercer grado– sólo se "trabaja realmente" cuando hay que escribir mucho, con la perspectiva de evaluaciones "serias" parciales o al final. En tales contextos, los desafíos que enfrenta una nueva materia son, con frecuencia, considerables, especialmente cuando ésta:

- está basada en una discusión conducida por los alumnos y en preguntas abiertas;
- implica una percepción de continuidad que no puede lograrse sobre la base de una reunión semanal;
- se esfuerza por lograr modos apropiados de estimación;
- (aparentemente) no abre las puertas a un futuro empleo o al ingreso en el nivel terciario.

Por otra parte, reconocemos y celebramos el creciente número de "casos exitosos": escuelas cuyos programas incluyen la filosofía; escuelas cuyos horarios fueron reorganizados, de modo que la filosofía reciba el mismo tiempo y status que otras áreas temáticas; escuelas que incluyen a la filosofía y la indagación comunitaria en un programa integral más abarcativo; escuelas cuyos docentes están experimentando los métodos innovadores de estimación y evaluación e implementándolos. También reconocemos que dar ese status a la filosofía puede resultar un beneficio a medias si se percibe que esas otras materias son aburridas o alienantes. Con esto en mente, hay algo que decir, después de todo, en favor del establecimiento de la filosofía como una materia en la que los estudiantes –y los docentes– tengan un claro y reconocido interés.[43]

La idea de que las habilidades y hábitos asociados con el pensamiento son sólo para unos pocos privilegiados es peligrosamente equivocada. Como la lectura y la escritura, el pensamiento y la indagación son componentes básicos y universales del aprendizaje. No estamos argumentando necesariamente que la filosofía deba ser obligatoria para todos los niños. Nuestra idea es que, debido a sus conexiones íntimas con el pensamiento, es tan importante como muchas cosas que podrían enseñarse, y tal vez más que la mayoría. Cuando, por ejemplo, las investigaciones confirman que muchos estudiantes se sienten ajenos a la matemática y la ciencia, la respuesta de los educadores consiste en buscar la forma de hacer que estas materias sean más agradables, accesibles y conectadas con la experiencia cotidiana. Lo que no hacen es rendirse, sencillamente, y afirmar que los estudiantes no necesitan saber matemática o ciencia. Lo mismo debería suceder con la filosofía.

Los problemas relacionados con la creación de una banda horaria para una materia llamada "filosofía" han sido groseramente exagerados –en parte, sin duda, porque la presión sobre las nuevas materias para que se autojustifiquen ha resultado ser muy grande–. Ofrecemos los siguientes comentarios en un intento de clarificar este tema:

- Como ya lo hemos explicado, la dicotomía de la creación de una materia o un horario separados para la indagación reflexiva en oposición a enseñar a pensar como un componente integral de cada materia, es falsa. Simplemente, tenemos que hacer ambas cosas.
- Apoyamos la idea de que se dedique tiempo del currículum formal específicamente para mejorar el pensamiento –tiempo en que la comunidad de la clase pueda centrar primordialmente su atención en el pensamiento y la reflexión–. Aquí reside la más alta esperanza de transformar a todas las clases en comunidades de indagación.
- Hacer filosofía, y llamar a eso "filosofía" son cosas que podrían no siempre marchar juntas. Nos gustaría que los niños se sintieran cómodos con esta palabra –así como con palabras como "razón" y "criterios"–, pero reconocemos el derecho de aquellos que prefieran rotular lo que que hacen como "tiempo para pensar" o "indagación" o que, por deferencia a una comunidad escolar cautelosa, decidan introducir la filosofía bajo el título de "Lenguaje", "Comprensión" o "Desarrollo personal".[44]
- Dado que la comunidad, la indagación y la filosofía no están limitadas por la edad o la capacidad intelectual, urgimos a las escuelas a que trabajen para hacer accesible la filosofía a los estudiantes de todos los niveles y edades. En la práctica, la filosofía se introduce a menudo en el currículum escolar de la etapa media de la primaria pero se extiende hasta abarcar a los más pequeños, así como a quienes han finalizado esa etapa. Parte del impulso por reinstalar a la filosofía como una disciplina basada en la escuela es el deseo de corregir una serie de accidentes históricos que han confinado a la filosofía en las así llamadas torres de marfil de las academias. El cambio de esta percepción se evidencia en una creciente conciencia pública de que la filosofía provee una estructura y una coherencia conceptual para prestar ayuda en la solución de los problemas mundiales más acuciantes, en áreas como salud y medicina; medio ambiente; ética empresaria; política, gestión y administración; computadoras y tecnología.

Nuestro análisis de la práctica de la filosofía en la clase conduce, naturalmente, a una serie de temas que son, en sí mismos, tanto filosóficos como prácticos. En particular pensamos en la extensa área –que es tan delicada como crucial– conocida como educación en valores/ética/moral. Aunque "filosofía" y "ética" no son en modo alguno términos sinónimos, reconocemos el potencial de la filosofía –cuando está estructurada por los procedimientos de una comu-

nidad de indagación– para aportar un marco natural y armonioso para que los niños aprendan el significado y la importancia de vivir bien sus vidas. También reconocemos la carga impuesta a los docentes, de los que se espera que funcionen como educadores morales en sociedades que todavía tienen que determinar lo que el término "educación moral" realmente significa, y en un mundo que es cada vez más incapaz de dar una respuesta a sus propios problemas. Por consiguiente, dedicamos los próximos dos capítulos a la consideración de la moralidad en relación con la educación y la escolaridad.

POSDATA: FILOSOFIA PARA NIÑOS EN EL MUNDO

Fundado en 1985, el Consejo Internacional para la Indagación Filosófica con Niños (International Council for Philosophical Inquiry with Children, ICPIC) tiene miembros (predominantemente docentes y filósofos profesionales) de más de cuarenta países y se dedica a transformar el ideal de la comunidad de indagación en una realidad práctica y global. Entre las metas y la gama de actividades del ICPIC se cuentan:

- apoyar y alentar los esfuerzos de quienes intentan introducir la filosofía en el currículum del jardín de infantes, la escuela primaria y la secundaria;
- asistir en el diseño y difusión de programas de educación para docentes en Filosofía para Niños;
- promover el diálogo entre los filósofos, educadores y otras personas interesadas en alentar el desarrollo de los niños a través de la filosofía;
- la construcción de una red internacional, a través de conferencias, talleres y programas de capacitación, publicación y difusión de gacetillas, revistas y materiales curriculares;
- promover, coordinar y difundir investigaciones teóricas y aplicadas que tengan en cuenta las perspectivas internacionales y multiculturales;
- promover el establecimiento de centros nacionales y regionales de Filosofía para Niños que compartan la responsabilidad con respecto a los objetivos antes mencionados.

El ICPIC reúne a docentes, académicos profesionales y padres. También congrega a las niñas y los niños, a través de campamentos y convenciones internacionales de filosofía, la escritura grupal de relatos y la comunicación directa vía satélite o por medio de tecnología informática. Miles de niños y niñas se identifican hoy como miembros de comunidades de indagación, tanto dentro como, cada vez con más frecuencia, más allá de sus fronteras nacionales.

NOTAS

1. Este extracto está inspirado en la conversación de una clase de quinto grado que tuvo lugar en el Christ's Hospital, Inglaterra, en octubre de 1993.

2. Por ejemplo, desarrollos recientes de la teoría de la evolución y la genética han generado un vívido debate entre biólogos y filósofos en cuanto al significado y poder explicativo de términos de especies y otros conceptos taxonómicos (como "insecto"). Decidir entre propiedades que reflejan un origen histórico y aquellas que indican similitudes reales o percibidas ha sido una importante cuestión conceptual relativa a las teorías de la evolución y taxonomía. Véase Splitter, 1982.

3. Esta clasificación es una adaptación de la propuesta por Lipman (1987a, 1991).

4. Todas las verdaderas disciplinas son, en cierto sentido, tanto experimentales como conceptuales, aunque algunas son más empíricas, mientras que otras son más abstractas. Para reiterar lo que dijimos en el capítulo anterior, no nos comprometemos con un objeto o disciplina especial llamada "Pensamiento" o "Indagación". Por otra parte, rechazamos el argumento de que, puesto que las habilidades del razonamiento y la indagación son transdisciplinarias, no es necesario destinar una parte del currículum a su mejoramiento.

5. Como explicamos en el capítulo uno, estos términos y las estrategias de la lista abarcan tanto las habilidades de razonamiento e indagación así como las disposiciones asociadas tales como la apertura mental, el compromiso con la verdad, la tolerancia y el cuidado. Los estudiantes pueden aplicar, evaluar y reflexionar sobre las disposiciones, así como sobre las habilidades.

6. Los conceptos polémicos dan lugar a los problemas de "demarcación", tal como se reflejan en preguntas como "¿Podría alguien estar en desacuerdo contigo todo el tiempo y seguir siendo tu amigo?", "¿Puede ser algo bello y feo al mismo tiempo?", "¿Cuál es la diferencia entre recto y justo?", "¿Decir algo falso es siempre una mentira?". Estas preguntas nos exigen ser más sutiles al identificar similitudes y diferencias. Nótese que el carácter de ser polémico es, en sí mismo, relativo al contexto. Un concepto como el de justicia puede ser considerado unívoco en algunas circunstancias, aunque polémico (y por ello, filosófico) en otras. Del mismo modo, una comunidad de indagación puede descubrir, tras reflexionar, que un concepto "claro" (como "insecto") es polémico.

7. Como lo explicamos en el capítulo cuatro, los conceptos, así como los procedimientos de la filosofía, se abren paso a disciplinas como la ciencia. Cada disciplina genera sus propios problemas y temas filosóficos, de allí que tengamos filosofía de la ciencia, de la historia, del arte, de la religión, etcétera.

8. La construcción de sentido es una empresa con carga valorativa: implica nociones de empatía y reciprocidad que, por su parte, sustentan las relaciones éticas que mantenemos con otros. El rol esencial de la comunidad de indagación en cuanto a la educación moral es explorado en el capítulo seis.

9. Jackson 1990 ofrece a los docentes una "caja de herramientas del buen pensador":

C "¿CUÁL es el problema?" ¿Significado de términos clave? ¿Centro de importancia?

Ra "¿Se están dando RAZONES para fundamentar afirmaciones?"

S "¿Se están identificando los SUPUESTOS?"
Si...Ent "¿Se están identificando las INFERENCIAS hechas y las IMPLICANCIAS de lo afirmado?"
V "¿Es VERDADERO lo afirmado? ¿Cómo podríamos averiguarlo?"
E "¿Se han dado EJEMPLOS para apoyar o ilustrar lo afirmado?"
C "¿Fuimos capaces de hallar CONTRAEJEMPLOS?"

Al hacer estas preguntas, los niños pueden averiguar si han estado "cavando profundamente". Nótese que los ingredientes del CRASIVEC no son específicamente filosóficos, ya que se aplican a todos los modos de indagación. Pero el uso reflexivo y evaluativo de los términos remarcados es un "indicador filosófico".

10. Este fragmento está adaptado de una conversación en cuarto grado basada en *Pixie*, que tuvo lugar en el King David School, Melbourne, Australia, en junio de 1992. De acuerdo con los criterios esbozados más adelante, los niños involucrados parecen estar en una etapa relativamente madura de la construcción de una comunidad de indagación. Estaban preparados para "autocorregirse" y respaldar sus afirmaciones con ejemplos y contraejemplos sacados de su propia experiencia. Estaban comprometidos con los procedimientos, así como con la sustancia de la indagación: su disposición a evaluar y reflexionar sobre, y las estrategias de razonamiento e indagación mutuas indica una genuina sensación de control respecto de su propio diálogo.

11. No todos los participantes hablan, y *viceversa*. Véase el capítulo dos, sobre el silencio como estímulo para la indagación.

12. Este punto es bien tratado por Pritchard (1985, pág. 55), quien nos recuerda que muchas personas son reacias a entablar "discusiones" en las cuales "nunca nos pondremos de acuerdo", y sugiere que los docentes exploren con sus alumnos la naturaleza e importancia del desacuerdo. Finaliza señalando que el desacuerdo no es incompatible con el "respeto mutuo o una comunidad de indagación".

13. También puede suceder que el desacuerdo no sea entre el docente y los estudiantes, sino entre ambas partes y una autoridad externa o un texto.

14. Esto no quiere decir que tratemos las ideas en cierto modo "desencarnadamente". La comunidad de indagación está constituida por personas y el papel de éstas en el mantenimiento de la indagación no debería ser ignorado.

15. Aunque las conclusiones sean de naturaleza sustantiva, puede considerarse que el PCP incluye procedimientos (como los señalados antes) que podrían parecer no negociables. Esto sucede porque los procedimientos son objetos legítimos de la investigación filosófica.

16. También la lógica, que es una subdisciplina de la filosofía, se considera usualmente no negociable, en la medida en que postula que ciertos patrones de razonamiento son definitivos y están más allá de todo cuestionamiento.

17. No se trata de un argumento pensado en función de un escepticismo que arroja dudas sobre todas las creencias y puntos de vista previamente aceptados. Para tomar prestada una metáfora del filósofo alemán Otto Neurath, podemos reparar un barco en alta mar, pero no podremos hacerlo si intentamos reemplazar todas sus partes a la vez.

18. Mark Weinstein se pregunta: "¿Podemos tolerar... una indagación que dé como resultado un error moral?" (1988a, pág. 48). El problema surge también en la filosofía

política ("¿Debería una sociedad democrática tolerar movimientos que pretenden su destrucción?").

19. Varios ítemes de esta lista provienen de Santi (1993). Los dos últimos son una reminiscencia de Sócrates, que alentaba a sus colegas y discípulos a que vieran que realmente no sabían las respuestas a sus propias preguntas y, a través de las que él les hacía, los urgía incesantemente a pensar más. Véanse Portelli, 1989, Johnson, 1984.

20. El giro "ignorancia erudita" fue usado por Whitehead (1929, pág. 37), y más recientemente por Reed (1992b, pág. 150).

21. La idea de un "oído" filosófico es discutida en García Moriyon y Lardner (1992). Por supuesto que muchos adultos, para no mencionar a los niños, tienen un oído intuitivo para la filosofía. Pero la intuición puede ser fortalecida y reforzada por la práctica.

22. Los docentes podrían tener sus propias preguntas en respuesta a la narración, y también éstas pueden ser parte de la planificación posterior. No obstante, se deben asegurar de que las preguntas no tengan preeminencia sólo porque provienen de una autoridad.

23. Este oído para las preguntas filosóficas implica, entre otras cosas, una cierta sensibilidad al contexto que estructura y da continuidad a la indagación. Por ejemplo, los niños descubren que su indagación de los "grandes" temas –la naturaleza de la verdad, la realidad, el conocimiento, etcétera– puede ser facilitada por un enfoque más contextual en el cual ilustraciones y dificultades específicas (ficticias) estimulan una reflexión mayor, por exigir un tratamiento de cuestiones cada vez más amplias. En el currículum del IAPC, los manuales que acompañan cada historia siguen frecuentemente un patrón similar; en efecto, los ejercicios y planes de discusión están organizados para ayudar a los alumnos en esta transición. Una pregunta como "¿Qué son los derechos?" será más tratable en el contexto de preguntas como "¿Tienen derechos los animales?", "¿De dónde provienen los derechos?" y "¿Es la libertad de expresión un derecho?".

24. Woolcock (1993) promueve la estrategia de agrupar las preguntas iniciales de los niños de acuerdo con la(s) habilidad(es) de pensamiento con la(s) que están relacionadas. En la medida en que este método ayude a que los docentes conecten preguntas con habilidades, lo apoyamos calurosamente. Nuestra preocupación es asegurarnos de que en la transición de la narración a la pregunta, la identificación de habilidades y los ejercicios y actividades del manual, la perspectiva propia del niño y su identificación con el proceso –especialmente con el relato y las preguntas de la comunidad de la clase– no se pierda.

Para un análisis más detallado sobre la distinción entre filosofía y terapia, véase capítulo seis.

25. No puede prescribirse en detalle la naturaleza exacta de la relación entre docentes y filósofos porque es altamente dependiente del contexto. En algunos países, muchos docentes tienen una formación filosófica fuerte; en otros, los filósofos profesionales no tienen entrenamiento pedagógico formal. La idea de establecer asociaciones entre los miembros de estos dos grupos parece prometedora. Prácticas como la preparación y el asesoramiento personalizados pueden ser también altamente beneficiosas. Véase Guin, 1991.

26. La participación democrática en la capacidad procedimental posibilita que los estudiantes se comuniquen directamente entre sí, sin tener que canalizar siempre sus co-

mentarios a través del docente. Hemos notado que el filósofo R. M. Hare suscribe el punto de vista propuesto aquí (1976, págs. 390-391).

27. Esta caracterización del adoctrinamiento es articulada en Kleinig (1982).

28. Entendemos por estimación un proceso que suministra información acerca del desempeño de los estudiantes, ya sea individualmente o en grupos. La evaluación, por otro lado, tiene por objeto programas, iniciativas, ideas, etcétera.

29. Lipman, Sharp, Oscanyan (1980), Apéndice B, se hace esta pregunta. Su análisis se refiere a las pruebas principalmente cualitativas desarrolladas hasta ese momento. Para resúmenes más recientes, véase *Thinking*, por ejemplo Lipman y Gazzard (1986, 1988b).

30. Se puede consultar las revistas *Thinking* y *Analytic Teaching* para una muestra representativa desde 1979. Véanse también *Educational Leadership* desde 1984 y Stokes (1984) en las secciones "Evaluación" e "Investigación". Nickerson (1988-89), Adams (1989), Sternberg (1984) y Alvino (1990), entre muchos otros, comparan a Filosofía para Niños con otros enfoques para enseñar a pensar. Esto último es una forma de evaluación.

31. Véase Maycut y Morehouse, 1995; también Palsson, 1994.

32. Este test fue diseñado para el IAPC por Virginia Shipman, del Servicio Educativo de Testeo, Princeton, Nueva Jersey; Shipman (1983). El test de Nueva Jersey puede correlacionarse favorablemente con mediciones estándar de desempeño académico, como se informa en Lipman y Gazzard (1986).

33. El test experimental controlado pre-test y post-test tiene sus detractores, especialmente entre los psicólogos que creen que los controles adecuados son virtualmente imposibles de lograr. Los factores adicionales relevantes identificados por investigadores que utilizan este instrumento son, por ejemplo, la extensión del experimento y el grado de capacitación y pericia filosóficas de los docentes involucrados.

34. Véanse, por ejemplo, Mc Call, 1989, Yule y Glaser, 1994, Cherednichenko y Wilks, 1992. Este material es utilizado como base de una futura investigación.

35. Del mismo modo, los puntos de vista de los niños acerca de la filosofía pueden presentarse en formas que les asignen un determinado grado de importancia. Como vimos en el capítulo tres, el acuerdo intersubjetivo cumple un importante papel en la construcción de conocimiento "objetivo".

36. La bibliografía sobre Filosofía para Niños ilustra muchos diálogos entre niños. Véanse, por ejemplo, McCall, 1989; Yule y Glaser, 1994; Cherednichenko y Wilks, 1992; Pritchard, 1985; Reed, 1992d, y el presente volumen. Para un enfoque distinto, véase Matthews, 1980, 1984.

37. Nuestro análisis de la estimación en Filosofía para Niños se centra en la estimación de los estudiantes. También es importante que los docentes desarrollen e implementen modos de estimación de sí mismos y, en general, nuestros comentarios se aplican también a la estimación de los docentes. Los manuales del IAPC incluyen preguntas para la autoestimación del docente. Los grupos y comunidades de indagación de docentes también pueden dedicarse a la estimación.

38. Alan Bishop, en un seminario sobre tests educativos (ACER, Melbourne, 9 de junio de 1994), llamó la atención sobre estos aspectos potencialmente nocivos de la estimación.

39. Herramientas de estimación como la "Lista de Control del Comportamiento Cognitivo" desarrollada por el IAPC, aunque no están centradas explícitamente en la comunidad de indagación en el sentido descripto, procuran un progreso en áreas conectadas, directa o indirectamente, con el crecimiento de la comunidad. Véanse también Glaser, 1988, Wilks, 1992.

40. Sobre la estimación y evaluación del pensamiento crítico, véanse Norris y Ennis, 1989. Para un tratamiento contemporáneo de la estimación en general, véanse Marzano y col., 1993; Masters y Mislevy, 1993.

41. Estas ideas evocan la teoría de las múltiples inteligencias de Howard Gardner (1985), según la cual los seres humanos poseen un espectro de competencias intelectuales culturalmente sensibles y relativamente autónomas, desde lo lingüístico y lógico-matemático hasta lo musical, espacial, cinestésico-corporal y personal. Las plenas implicancias de esta teoría para Filosofía para Niños que, al menos históricamente, ha puesto un gran énfasis en la competencia lingüística a través del diálogo, aún deben ser investigadas.

42. De Haan, MacColl y McCutcheon (1995a), y Sharp (en prensa) son ejemplos contemporáneos de estos dos enfoques de las necesidades filosóficas de los niños de preescolar, aunque el problema de si los libros ilustrados infantiles contienen o exhiben modelos de diálogo e indagación infantil no está resuelto aún. Fue este tema, después de todo, el que impulsó en primer lugar la escritura de historias "filosóficas". En el capítulo cuatro tratamos con más detalle el problema de la literatura filosófica infantil.

43. Es probable que cualquier intento de hacer a la filosofía obligatoria para todos o la mayoría de los docentes de una escuela no resulte satisfactorio. Cuando se trata de orquestar una comunidad de indagación y de involucrar a los alumnos en la indagación filosófica, algunos docentes están más seguros y son, tal vez, más aptos que otros. Por otra parte, hay muchos modos en los que las dimensiones filosóficas de la enseñanza y el aprendizaje pueden ser fructíferamente exploradas. De acuerdo con nuestra experiencia, una vez que los docentes comprenden el potencial de la filosofía para mejorar su enseñanza y el pensamiento y razonamiento de los estudiantes, la abrazan con entusiasmo.

44. Advertimos que la idea de hacer filosofía no da miedo a las niñas y a los niños pequeños. Estos descubren lo suficientemente rápido que la palabra "filosofía" no es más compleja que la palabra "matemática" o "tecnología". A veces, los adultos tardan más tiempo en llegar a la misma seguridad.

CAPÍTULO SEIS

Desarrollo personal e indagación ética

En este capítulo y en el próximo analizaremos algunas implicaciones prácticas de llevar la filosofía al currículum de la escuela, en el contexto de los valores y conceptos que subyacen a nuestros pensamientos, sentimientos y comportamientos para con los otros. Tras apoyarnos en la idea de que la identidad personal, la autoestima y las relaciones que tienen los niños con los demás están entrelazadas, pasamos a considerar la cuestión de la educación moral o ética en el contexto de la clase como comunidad de indagación filosófica.[1] Este contexto parece ser el apropiado por diversas razones. Primero, las dimensiones reflexivas y normativas de la ética –las cuales nos permiten formular preguntas centradas en cómo se aplican en la vida cotidiana conceptos como bueno, justo, correcto y cuidado– son, tanto histórica como estructuralmente, filosóficas. Segundo, la comunidad de indagación constituye una "experiencia de vida" en la cual estos y otros conceptos pueden ser promovidos y practicados.

Teniendo presente que los conceptos y valores serán significativos para los niños sólo en la medida en que puedan relacionarlos de algún modo con su propia experiencia (tanto real como imaginaria), nos dedicaremos, en el próximo capítulo, a problemas éticos y sociales que son importantes para los niños y la sociedad en general, y cuyo lugar en el currículum escolar es un asunto de interés permanente para los educadores. Nuestro análisis respalda aún más la transformación de las clases en comunidades de indagación como un imperativo educacional.

UNA BASE PARA EL CRECIMIENTO ETICO: EL CONOCIMIENTO DE NOSOTROS MISMOS Y DE LOS OTROS

En el capítulo dos, nuestro análisis del diálogo comenzó con una reflexión sobre el concepto de reciprocidad. El desarrollo personal –con el que nos referimos, literalmente, al desarrollo de las personas– depende de la relación emer-

gente entre cómo nos vemos y valoramos a nosotros mismos, y cómo vemos y valoramos a los otros como personas.[2] Cuando se trata de desarrollo ético –esto es, el desarrollo de los rasgos que hacen posible formar buenos juicios sobre cómo actuar y cómo vivir–, son fundamentales las relaciones recíprocas que unen los pensamientos, sentimientos y acciones dirigidos a nosotros mismos con los pensamientos, sentimientos y acciones dirigidos a los otros.[3]

Como la ética, por definición, se ocupa justamente de estos pensamientos, sentimientos y acciones, una afirmación semejante podría parecer bastante trivial, pero tiene dos aspectos que no son tan obvios. Por una parte, cada persona es guiada y motivada, hasta cierto punto, por el interés propio y los rasgos particulares de la vida que hacen especiales sus propias circunstancias y relaciones. Todos tenemos deseos, metas, intereses, esperanzas y sueños. Tal vez sea verdad que el interés propio desempeña un papel demasiado dominante en la vida de muchas personas –éste es el punto en el que el genuino interés personal se convierte en codicia y egoísmo–, pero sería tonto pretender que en algún mundo ideal, o por lo menos mejor que éste, no desempeñara ningún papel en absoluto. El desarrollo ético y la educación ética deben alentar a los niños a sentirse bien consigo mismos, a identificar y ejercitar sus propios intereses personales, y a comprender la red de interrelaciones que constituyen el contexto de sus propias vidas.

Sin embargo, hay otra cara en esta moneda. Podríamos conceder con facilidad que una vida basada en el propio interés no puede ser una vida ética. Pero la cuestión de cómo limitar el propio interés –si, en rigor de verdad, ésta es la cuestión apropiada a considerar– es menos clara. Algunos podrían decir que la única limitación tolerable tiene que ver con el cuidado de la familia y los seres queridos o, más en general, no dañar a los otros. Creemos que una visión equilibrada del desarrollo ético va más allá de esto. Como parte de su transformación en un ser responsable en el mundo, cada niño necesita comprender que así como él tiene sus propios deseos, metas, intereses, esperanzas y sueños, lo mismo ocurre con todas las demás personas. En consecuencia, cuando toma decisiones y hace juicios de naturaleza ética, debe ensanchar su perspectiva para tomar en cuenta estos "otros" aspectos esenciales. Es por eso que los filósofos y los escritores de todas las épocas han hecho hincapié en estrategias éticas fundamentales como la empatía, la imaginación moral y la descentración de sí mismos.[4] Estas se ejemplifican en preguntas como:

- ¿En qué clase de mundo (sociedad, comunidad) quiero vivir?
- ¿Qué significa ser una persona en el mundo?
- ¿Cómo me sentiría si eso me pasara a mí? (¿Cómo me sentiría si eso te pasara a ti?)
- ¿Cuáles serían las consecuencias de actuar de este modo?
- ¿Cuáles son las implicancias de las conductas/experiencias de esa persona para mi vida?
- ¿Qué hace a la vida valiosa?

La reciprocidad es, por cierto, en parte una cuestión de empatía –donde intentamos ver cosas desde puntos de vista diferentes y a menudo opuestos–, pero es también una estrategia de descentración más amplia que implica comprender que el punto de vista de cada persona se vuelve más rico y abarcador cuando es visto en el contexto de muchos puntos de vista. Así como historiadores, científicos y artistas desarrollan una comprensión más rica del mundo al reunir una gama de puntos de vista, así llegamos a vernos a nosotros mismos y a los otros desde un punto de vista más amplio, esto es, desde más y más aspectos. Llegamos a vernos como personas al compartir experiencias, pensamientos, ideas y sentimientos con otras personas. Nuestra identidad misma está unida a nuestra interdependencia. Somos, para adoptar la metáfora de Annette Baier, "segundas personas" (1985, pág. 84). Otra escritora feminista expresa esta idea en términos que son aún más afines a nuestra empresa: "El sí mismo se vuelve yo sólo en una comunidad de otros sí mismos que son también yoes. Cada acto de autorreferencia expresa simultáneamente la unicidad y diferenciación del sí mismo así como lo común entre los sí mismos" (Benhabib, 1987, pág. 94).[5]

Damos fe de la reciprocidad y la interdependencia en una comunidad de la clase cuando, en un espíritu de apoyo mutuo y cooperación, un niño se basa en la idea de otro niño o la adopta como propia, independientemente de quién haya sido "el primero" en tenerla. Vemos su ausencia cuando los niños no pueden tolerar la crítica a sus propias ideas y ni siquiera comenzar a dar una respuesta crítica a las ideas de los otros. En general, vemos su negación violenta cuando, a través de la historia y hasta nuestros días, un individuo o un grupo niega el carácter mismo de persona del otro, autorizando con ello la discriminación, la persecución y la crueldad.

La internalización de la reciprocidad que surge de la interacción social está en el centro mismo del entendimiento de los niños tanto desde un punto de vista lógico como ético. Estas dos áreas fundamentales del pensamiento y la acción humanos están ligadas a relaciones de una u otra clase: entre palabras y oraciones y entre personas.[6]

La idea de que los deseos e intereses individuales de cada persona deberían ser vistos como parte de un marco más amplio que abarque los deseos e intereses de los otros –no sólo los que están más cerca de nosotros (familia, parejas, amigos íntimos) sino todas las criaturas sintientes del universo–, y a su vez esté en armonía con todos ellos, es desarrollada por Peter Singer (1993). Este rechaza el punto de vista de que los deseos subjetivos de cualquier persona constituyen una base apropiada para la manera como esa persona toma decisiones éticas. Pero también rechaza el punto de vista opuesto que sostiene que las verdades éticas generales son transmitidas por la divinidad o de lo contrario están "escritas en la trama del universo" (pág. 231).

Al abordar la cuestión central de cómo encontrar sentido a la vida, Singer apoya la idea de un "disyuntor" altruista para aquellos que están dominados por

el propio interés y un consumo notorio. Consideramos que la comunidad de indagación tiene el mismo potencial para los niños. Un ámbito de esta naturaleza los estimula a buscar las conexiones que contribuyen al sentido, y a desarrollar una perspectiva amplia y abierta –que nosotros llamamos punto de vista– sobre cuestiones de importancia. Esta visión de la comunidad como creadora de una perspectiva amplia que está, sin embargo, conectada con la vida de cada niño, es una modesta versión de la idea de Singer de alentar a cada persona a tomar "el punto de vista del universo", esto es, un punto de vista que "abarca absolutamente todo" (pág. 229). Como seres capaces de razonar, cada uno de nosotros puede discernir que es "sólo un ser entre otros, con intereses y deseos como los demás". Esta visión nos lleva, a su vez, a una percepción de interconexión que es incompatible con actitudes de prejuicio, odio y fanatismo. También es incompatible con los extremos gemelos del "subjetivismo arbitrario y una aceptación acrítica de los valores de nuestra comunidad" (pág. 228).[7]

Cuando se trata de la práctica ética, buscamos mezclar el propio interés y la percepción de nuestro contexto y circunstancias particulares, con la reciprocidad, la empatía y la imaginación moral que nos permiten descentrarnos de aquella percepción o imagen de sí. En resumen, el respeto por uno mismo debe hallar un equilibrio con el respeto por los otros; no como una especie de principio abstracto que no tiene nada que ver con la gente real y sus intereses, sino como un camino para encontrar apropiadamente un lugar particular en el mundo. Esto puede producir una sensación de tensión cuando se trata del juicio ético y la toma de decisiones pero, pese a ello, esta tensión, como la asociada a un problema o un enigma intrigantes, puede ser productiva y creativa. Es en el proceso de lucha para abrirnos paso a través de los componentes de esta tensión que nos convertimos en personas en el mundo.[8]

Si volvemos a concentrarnos en el currículum y la clase, nuestra tarea es remarcar el papel de la comunidad de indagación en la guía de los niños cuando emprenden este delicado acto de equilibrio. Como participantes de una comunidad en la clase, ellos aprenden, a través de la reflexión y la práctica de la autocorrección, las habilidades y disposiciones de la razón, la empatía, la imaginación moral y la descentración.

Al focalizar la educación ética en el equilibrio entre los componentes que hacen a la autoconsideración y a la consideración hacia los otros, surge una pregunta obvia. ¿Qué clase de límites deberíamos tratar de poner a la noción de "otro"? ¿Le prestamos igual consideración, o por lo menos la debida, a todos los otros entes, incluyendo, por ejemplo, los virus y las partículas de polvo? A la inversa, ¿nuestras obligaciones éticas están limitadas a aquellos (otras personas, presumiblemente) que, en principio, podrían a su vez obligarnos? Coherentemente con su conocido interés por los animales no humanos, Singer nos invita a conformarnos con una posición intermedia: ampliar nuestro marco de referencia ético hasta abarcar a todos los seres sintientes, en razón de que son capaces de experimentar placer y dolor (pág. 222). Algunos filósofos ambien-

talistas, por otra parte, lanzarían su red mucho más allá, como veremos en el próximo capítulo.

No pretendemos hacernos cargo aquí de la cuestión filosófica de la demarcación de límites. Esta cuestión corresponde a la indagación ética que emprende la comunidad de indagación. Pero sí nos detendremos en la importancia de focalizar la atención de los niños en la idea de que están obligados y preparados para considerar estos temas, sencillamente porque son personas –esto es, seres que son conscientes de que ellos mismos y los otros tienen pensamientos y sentimientos, esperanzas y metas, creencias, fantasías y miedos, junto con cierto poder para cambiar el mundo para bien o para mal–. Darle sentido a las relaciones que entablarán con otros seres que están pertrechados y motivados de forma similar –es decir, otras personas–, así como con los seres que no son personas, es una tarea básica de la comunidad de indagación.

ACERCA DE CONVERTIRSE EN PERSONA[9]

El concepto de persona es central tanto en Filosofía para Niños como en la comunidad de indagación. Es poco habitual que una lección de filosofía prescinda de referencias a algún aspecto de este concepto, ya sea ético, metafísico, epistemológico o estético. Más aún, el cuidado y el respeto mostrados por y hacia cada uno de los miembros de la comunidad son aspectos fundamentales de la persona y subyacen a todos sus mecanismos. A decir verdad, es con la mira sobre la importancia educativa del desarrollo personal que situamos la enseñanza del pensamiento dentro del marco más amplio de la filosofía y la comunidad.

Por supuesto, el crecimiento personal no está restringido a la comunidad de la clase, ni a ningún otro ambiente en particular. En especial, no deseamos quitar importancia a la interacción de las niñas y los niños más allá de la clase.[10] Pero es notorio que el mundo del niño al margen de la clase está frecuentemente fuera de su control, y sus conexiones con este mundo están bastante poco estructuradas. Todos sabemos, por ejemplo, que los niños aprenden mucho sobre relaciones humanas, tolerancia y prejuicio de sus amigos y de lo que ven y oyen en el mundo más allá de ellos. Este tipo de aprendizajes podría alentar actitudes no reflexivas y acríticas. El ambiente estructurado y formativo de la comunidad de indagación brinda a los niños una oportunidad para discutir y explorar temas de importancia en un contexto de confianza y respeto mutuos. A su debido tiempo, ellos recuperan el sentido del control intelectual y emocional, tanto en la clase como, lo que es más importante, más allá de ella. También les proporciona una experiencia que les es negada a muchos niños, y cuya importancia, en términos éticos, no debería subestimarse: la experiencia de pertenecer a una comunidad, un ámbito de cuidado, confianza y propósitos comunes; un "lugar seguro" en el que cada personalidad individual y el grupo como una totalidad experimentan un sentimiento de realización y equilibrio.

Cuando la comunidad de clase indaga en temas filosóficos, la dimensión del crecimiento personal gana en profundidad y riqueza. Esto es, en parte, porque los propios pensamientos, ideas y conceptos de los niños constituyen tanto el programa como el impulso de la indagación, y en parte porque conceptos que tienen que ver con la persona, la naturaleza del pensamiento y la relación entre pensamiento y acción están en el centro mismo de la filosofía. Estos dos puntos, tomados en conjunto, pueden ser confirmados por cualquiera que siga el diálogo en una comunidad de indagación durante un tiempo. La comunidad volverá, una y otra vez, a cuestiones y enigmas relativos a la persona y a la identidad personal: "¿Quién soy?", "¿Seguiré siendo yo mismo si cambian mis pensamientos, mis sentimientos o mi cuerpo...?", "¿Qué clase de persona debo tratar de ser cuando crezca?", "¿Cómo afecta a lo que hago, lo que pienso, lo que creo, lo que espero, lo que pretendo...?".

Las creencias y tradiciones que llamamos valores son centrales en la tarea de la exploración de cuestiones personales y éticas. Los valores son considerados de gran importancia en la formación de nuestra cosmovisión y de nuestras perspectivas éticas (también de nuestras perspectivas estéticas, políticas y sociales). Mucho de lo que decimos, sentimos, pensamos y hacemos puede descubrirse en el tipo de valores que sostenemos y que, directa o indirectamente, hemos aprendido.

Los valores, con frecuencia, son tomados como el punto de partida del razonamiento ético, aunque puedan llevarnos en direcciones opuestas: "Porque aprecio la libertad, condeno cualquier clase de censura" *versus* "Porque respeto y valoro los derechos humanos y la dignidad, apoyo la censura de los elementos violentos y sexualmente degradantes", por ejemplo. Es ampliamente aceptado que la escolaridad está muy cargada de valores desde el principio al fin, muchas veces de modos que no son claros o de inmediato evidentes.

Hay, sin embargo, un peligro en confiar en una concepción intuitiva de los valores personales y sociales cuando se trata de pensar acerca de problemas éticos. Muchos así llamados valores son apenas un poco más que antojos, impulsos ciegos y gustos y preferencias irreflexivas, y son "defendidos" apartándolos por completo del proceso de indagación. Los valores, en este sentido, son simplemente opiniones fijas sobre lo que es bueno o malo –transmitidos en y entre generaciones, grupos étnicos y culturales y, por supuesto, grupos de pares–. Pero esta visión tan común de los valores es peligrosamente corta de vista. Tiende a su aceptación acrítica como si se tratara de algo sagrado y más allá de cualquier cuestionamiento, y así cultiva la irrazonabilidad, y hasta la intolerancia y el prejuicio, en los jóvenes. Permite que los niños se refugien tras su "ignorancia activada", en vez de reflexionar o razonar sobre ella. Y les niega la oportunidad de ampliar sus propias perspectivas al comprender y examinar los valores de los demás.[11] Más aún, en todas las sociedades salvo las más primitivas y simples, una gran cantidad de instituciones (familia, escuela, iglesia, sinagoga y mezquita, televisión, grupos de pares, diseñadores de moda, etcétera) están totalmente

decididas a transmitir sus propios conjuntos de "valores" a los jóvenes. Que estos grupos de valores sean con frecuencia incompatibles entre sí, es un hecho inevitable en la vida moderna. Que los niños se queden a menudo aturdidos y confundidos, sin una idea real de quiénes son (porque nadie se ha molestado en proveerlos de las herramientas para resolver estas incompatibilidades), es un hecho muy lamentable pero eminentemente evitable. Las herramientas en cuestión pertenecen al dominio de la indagación ética.[12]

Como hemos señalado en el capítulo tres, los valores genuinos, como todos los puntos de vista éticos, se construyen mediante la reflexión y la indagación sostenida; son el producto de la indagación más que su materia prima (después de todo, hablamos de hacer "juicios de valor"). Las observaciones de William James acerca de la filosofía ética son apropiadas aquí:

> [...] no existe la posibilidad de una filosofía ética dogmáticamente constituida por anticipado. Todos ayudamos a determinar el contenido de la filosofía ética en tanto contribuimos a la vida moral de la raza. En otras palabras, no puede haber más verdades finales en ética que en física, hasta que el último hombre haya hecho su experiencia y dicho lo que tenía que decir... El curso de la historia no es otra cosa que la historia de las luchas de los hombres de generación en generación para encontrar un orden cada vez más incluyente. Inventar algún modo de realizar nuestros propios ideales que también satisfaga las demandas de los otros [...] ¡ése y sólo ése es el sendero de la paz! Al seguirlo, la sociedad cayó sacudida en un tipo tras otro de equilibrio relativo a causa de una serie de descubrimientos sociales bastante análogos a los de las ciencias.[13]

La indagación comienza con lo que es dado, lo cual incluye las creencias, actitudes y opiniones irreflexivas de los niños, independientemente de dónde vengan, o de cómo puedan juzgarlas los adultos, desde sus perspectivas más elaboradas. Por consiguiente, es crucial que los docentes reconozcan el valor de estas materias primas, tanto para el desarrollo personal como para la educación en general. Para evitar los males gemelos de manipular al niño en un predeterminado marco moral, y presentar la indagación ética como una colección de procedimientos y técnicas estériles cuyos resultados no tienen real significación, lo que los niños traigan a la indagación debe ser cuidadosamente reconocido e incorporado.

Dicho esto, el objetivo de la indagación es ayudar a los niños a transformar estos componentes en una visión del mundo generalizada, a través del diálogo reflexivo y autocorrectivo, esto es, a través de la actividad de la comunidad de indagación. De este modo, los niños aprenden a distinguir entre lo que es deseado y lo que es deseable, entre lo que se percibe como bueno y lo que justificadamente puede llamarse bueno, etcétera.[14] Por supuesto, como ocurre con los resultados de la indagación, las creencias y los valores éticos están sujetos a una mayor reflexión y, cuando corresponda, a su corrección. Contentarnos con

lo obtenido, como si hubiéramos revelado la verdad absoluta y última de las cosas, implica eliminar la posibilidad de más cuestionamientos y descubrimientos, y renunciar a la indagación permanente en favor del dogmatismo y la complacencia. Pero la indagación permanente debe ser llevada a cabo por aquellos que están más involucrados –las niñas y los niños– aunque con ayuda y guía. No puede realizarse en su nombre, no importa cuán bien intencionados sean los motivos de quienes intentan hacerlo así.

Es necesario prestar una cuidadosa atención a este cuadro de dónde y cómo encajan los valores en el proceso educativo, en particular en vista de la sensibilidad que rodea a la educación ética y de valores. Por ejemplo, ¿qué damos a entender acerca de los derechos de los grupos religiosos o étnicos a sumergir a sus niños en contextos cargados de valores específicos? Una respuesta honesta a esto es: "Nada en absoluto, siempre que estos derechos no se consideren en conflicto con el derecho de cada niño de hacer preguntas y pensar acerca de las tradiciones, creencias, supuestos y valores que subyacen a dichos contextos". No deseamos entrar en el debate potencialmente destructivo sobre cuáles son los derechos que tienen precedencia aquí. Nuestra opinión de que es necesario que los niños sean parte de una comunidad de indagación está basada en los supuestos de que la curiosidad y el asombro se presentan naturalmente en ellos, y que la comunidad de indagación apoya y fortalece estas disposiciones fundamentales desde el punto de vista pedagógico. Invitar a los niños a entrar en un diálogo continuo que examina, entre otras cosas, cuestiones éticas de importancia, es fortalecer, no debilitar, su capacidad de participar en –y hasta encabezar– el discurso religioso y cultural de sus propias familias y comunidades culturales.

Significativamente, las comunidades y escuelas religiosas se cuentan entre los más fuertes partidarios de Filosofía para Niños.[15] Comprenden que lejos de representar alguna clase de amenaza, prestar una atención apropiada a las subdesarrolladas dimensiones del pensamiento y el razonamiento ayuda a los niños a desarrollar una idea más clara y articulada de quiénes son, hacia dónde podrían estar yendo y qué cosas les interesan.

En el contexto de una comunidad de indagación, los hechos particulares de los antecedentes religiosos y culturales de los niños no son ni más ni menos importantes que su pertenencia a una sociedad que tiene ciertos puntos de vista y comparte ciertas tradiciones científicas, históricas, literarias y artísticas. Del mismo modo, no son ni más ni menos importantes que el hecho de que los niños (la mayoría de) nacen y son educados por otros que tienen intereses creados en su desarrollo personal y ético. Es obligación de todos aquellos que afirman tener tales derechos (muy en especial padres y maestros) garantizar que los niños mismos, con todo lo que consideran importante y valioso, sean participantes plenos y conscientes en ese desarrollo.

Vale la pena reiterar que en la medida en que los ideales, valores y tradiciones que son parte de la vida de la familia están abiertos al examen de quienes participan de ellos, no hay nada en el concepto de comunidad de indagación de

la clase que necesite amenazarlos. Después de todo, dicha clase es un ámbito que desarrolla y propicia algunos de los objetivos fundamentales y duraderos de la educación, y en rigor de verdad de la vida misma –por ejemplo, la aptitud y la voluntad de pensar por uno mismo acerca de temas de importancia, la propensión a desechar malas razones y a valorar las buenas, y una visión de uno mismo y de los otros basada en el respeto, el cuidado y la confianza–. Dado que las familias quieren lo mejor para sus hijos en todas las cosas que juzgan valiosas --incluyendo la educación–, se infiere de ello, seguramente, que estos objetivos también serán vistos como deseables.

En nuestra experiencia, los padres no perciben a la filosofía ni a la comunidad de indagación como una amenaza para su papel o para la vida familiar en general. Por el contrario, la comunidad misma muchas veces se extiende más allá de la clase, involucrando a los miembros de la familia en la conversación, en respuesta, tal vez, a un artículo del diario o un programa de televisión polémicos. Muchos padres gustan de tener la posibilidad de participar de aquello que sus niños están pensando y aprendiendo, y una discusión de temas considerados de interés mutuo puede ser una experiencia muy enriquecedora y unificadora –con tal de que, por supuesto, todos los involucrados estén dispuestos a seguir la indagación adonde quiera que se dirija.[16]

Es de destacar que los objetivos que hemos mencionado producen criterios por los que las escuelas y los sistemas escolares mismos podrían ser juzgados. En verdad, son las escuelas y clases donde dichos objetivos no son tomados con seriedad las que los padres interesados harían bien en cuestionar. No condenamos el método, consagrado por el tiempo, de los padres que preguntan a los docentes si sus hijos están trabajando bien en esta o aquella materia, o si se portan bien en clase. Pero desearíamos que los padres comprometidos de verdad hicieran también preguntas tales como: "¿Cree usted que mi hijo/a se está convirtiendo en una (buena) persona?".

Acerca de ser una persona: dos ilustraciones

1. —¡Suki –exclamó [Anne]–, tienes que venir alguna vez a mi casa! Tenemos muchas cosas interesantes. Mi madre pinta... mi padre tiene las colecciones más extraordinarias. Tendrías que ver su colección de mariposas. Las tiene en cajas de cristal, ordenadas y pinchadas con alfileres con tanto cuidado... Me gustaría que vinieras a casa conmigo. A mis padres les encantaría conocerte. ¡Te encontrarían tan interesante...!
   —¿Como a una mariposa? –respondió Suki...
   —¡No, Suki, no, no! ¡Nada que ver! –fue todo lo que Anne pudo decir. No pensó que la observación de Suki fuera cruel, porque creía que en cierto modo la merecía. "Suki se considera una persona absolutamente normal –pensó Anne–, así que supongo que al decirle que mis padres la encontrarían interesante, debe de haber pensado que la estaba tratando como una co-

sa rara... Suki es una persona, y a una persona no se la trata como a una cosa, independientemente de quién sea" (*H/N* pág. 71).

2. —Seguro que delante de mí le va a decir a Sue: "Espera un momento. Tengo que sacarme de encima a mi hermanita". ¡No puedes imaginarte cuánto la odio cuando hace eso! (*P/N* pág. 9).

EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA[17]

Como la comunidad de indagación es esencialmente reflexiva, brinda a cada uno de sus miembros incontables oportunidades de observar cómo surge y se modifica su idea de sí mismo –así como la de sus pares.

Al igual que Pixie, puede ver que, así como una vez fue impulsivo, ahora es más reflexivo; así como antes era indiferente al punto de vista de los demás, ahora es más receptivo y sensible. Puede ser que ahora le guste más, o no, cómo es, pero por cierto podrá comprenderse mejor a sí mismo.

Todos estos elementos reflexivos son aspectos de la autoestima. Después de todo, cada persona es un ser pensante y sintiente. No podríamos considerar que alguien tiene una alta autoestima si esa persona nunca vuelve atrás o cambia de opinión.[18] Hasta aquí, la autoestima tiene una dimensión cognitiva así como afectiva: específicamente, requiere el juicio y el conocimiento de sí mismo, así como la necesidad de respetar a los demás y ser respetado, de amar y ser amado. Estamos de acuerdo con Juan Carlos Lago Bornstein cuando escribe: "La confianza en uno mismo... no es la irreal convicción de que jamás cometerá un error sino, más bien la de que puede pensar, juzgar y corregir sus errores" (1990, pág. 12).

Sin embargo, no deberíamos concentrarnos sólo en los aspectos cognitivos o intelectuales del crecimiento personal, como si los niños fueran mentes y nada más. Es verdad que los esfuerzos de los niños por comprenderse a sí mismos son centrales para la educación y el crecimiento personal, pero dicha comprensión no puede ser el resultado exclusivo de una cognición. Si tratara de comprenderse a sí mismo en términos puramente cognitivos o lógicos, el niño se vería obligado a mantenerse al margen de las relaciones que tiene con los demás, con resultados potencialmente desastrosos. En vez de percibirse a sí mismo como una persona-en-relación-con-otras, se vería como un observador, fuera de los procesos que constituyen el vivir. Al apartarse de una concepción puramente cognitiva de sí misma, una persona se ve por fuerza inducida a considerar sus relaciones con los otros.

En términos generales, la manera como uno se siente con respecto a un tema o un problema no es ni más ni menos importante que la manera como piensa en él. En el contexto holístico de una comunidad de indagación filosófica, las dimensiones cognitiva y afectiva del crecimiento personal se armonizan en-

tre sí. Los procedimientos de la indagación son a la vez íntimos y rigurosos, y permiten a los miembros de la comunidad –incluyendo al docente– estar más cerca unos de otros, al mismo tiempo que preguntan, se apoyan y razonan sobre los puntos de vista presentados. Del mismo modo, los conceptos y problemas que son el centro de la indagación fuerzan a los estudiantes a ver más allá de la inmediatez de sus propias perspectivas subjetivas –el mundo del "¡yo, aquí, ahora!"–, y a considerar puntos de vista y posibilidades alternativas, aunque siempre se vuelva a la pregunta de cómo podría afectarlos la indagación como individuos.

Como ya lo hemos explicado, esta dualidad puede ser expresada en términos de la relación de cuidado: cuidado de las ideas y procedimientos de la indagación y, en consecuencia, cuidado por las personas. En una comunidad de indagación, estas dimensiones de cuidado se fusionan: lo que decimos/hacemos y cómo lo decimos/hacemos son aspectos de nuestro cuidado por nosotros mismos y por los otros. Al analizar la relación entre el cuidado y el pensamiento crítico, Barbara Thayer-Bacon critica las concepciones contemporáneas del pensamiento porque omiten reconocer la importancia de dimensiones personales como el autoconocimiento y el cuidado. El autoconocimiento admite la fuerza de nuestra propia voz interior, reconociendo que el yo, lejos de ser un obstáculo para el buen pensamiento crítico, "es todo lo que cualquiera de nosotros tiene para trabajar" (1993, pág. 331). El cuidado subyace a las disposiciones que nos mueven en nuestras relaciones con los otros, como cuando tomamos seriamente sus ideas, entablamos un diálogo con ellos, respetamos sus diferencias e intentamos con sinceridad adoptar perspectivas alternativas. En consecuencia, las relaciones de cuidado sostienen nuestra propia concepción de nosotros mismos.[19]

Dada la reciprocidad inherente en el desarrollo personal, la autoestima va de la mano con la estima por los demás. Conceptos como estima, respeto, amistad y amor no tienen aplicación real fuera de un marco cooperativo e interactivo –ejemplificado en la clase por la comunidad de indagación–, en el cual el cuidado y la preocupación por nuestras propias ideas (y por hacer que los otros las acepten) se equilibran con el cuidado y la preocupación por las ideas de los otros (y por su preocupación de que sean aceptadas). El ámbito seguro y estructurado de la comunidad de indagación filosófica brinda a los niños la oportunidad de reflexionar en su propia experiencia y conducta moral. Pero aún más que eso, les brinda la oportunidad de reconstruir esa experiencia a la luz de dicha reflexión, y de repensar sus propias visiones de sí mismos en relación con los otros.

La idea de que el desarrollo personal está ligado al crecimiento y la función de la comunidad de indagación tiene importantes implicancias para el modo como los educadores consideran ese desarrollo en relación con el currículum. Desde nuestro punto de vista, sería un error programar una materia llamada "desarrollo personal", con su contenido particular, junto con otras materias. La

autoestima, que es un componente crucial del desarrollo personal, no es una entidad separada que necesite su lugar en el horario. Cuando los niños participan en una comunidad en clase, inevitablemente se hacen conscientes de su propio status como colaboradores activos en la indagación misma, una indagación que sería diferente si ellos no estuvieran involucrados. Una discusión filosófica que comienza con sus ideas y se basa en ellas, transmite mensajes poderosos: que ellos y sus ideas son importantes y valiosos; que están listos para aprender mucho de sus pares así como de sus docentes y libros de texto; que en el proceso de dicho aprendizaje interactúan con sus pares en formas bastante diferentes de aquellas pertenecientes al ámbito del patio de juegos, y que como resultado de esa interacción, ellos se desarrollan y crecen como personas que pueden pensar y sentir por sí mismas. En la medida en que todas las clases de todas las materias transmitan estos mensajes, entonces y sólo entonces la escuela estará cumpliendo con su obligación de asistir a los estudiantes a construir y mantener alta su autoestima.

La autoestima está inevitablemente conectada a la propia sensación de poder: la idea de que cada uno de nosotros puede desempeñar un papel activo en la determinación de nuestro propio destino y, hasta cierto punto, del destino mismo del mundo. Philip Guin, al escribir sobre la conexión entre Filosofía para Niños y la autoestima, señala que muchos niños encerrados en situaciones de pobreza, desventaja o abuso, se sienten impotentes al enfrentarse a una gama limitada de desconsoladoras opciones. Al referirse al potencial de la comunidad de indagación, sugiere que la promoción del poder personal y la autoestima está íntimamente ligada a "la aptitud de la comunidad para generar una rica variedad de genuinas alternativas entre las cuales los niños puedan elegir", incluyendo las "elecciones de vida" que inevitablemente tendrán que hacer (1993b, pág. 65). Tomando elementos del pensamiento feminista contemporáneo, Guin sostiene que los atributos reflexivos de la autoestima, el respeto por sí mismo y la "autoconfianza" se entrelazan con la capacidad de los niños de pensar por sí mismos, la cual, a su vez, refleja no su aislamiento esencial como individuos en el mundo sino, antes bien, su conexión con el grupo o comunidad, sin lo cual –como lo hemos visto– es ininteligible la noción de pensar por sí mismo. Es como resultado de su pertenencia a la comunidad de la clase que el niño tiene, en consecuencia, el poder de pensar, hablar, juzgar y actuar por sí mismo. En ello radica una de las claves de esa sensación personal de autoridad que llamamos autoestima.[20]

Es necesario mantener aquí un sentido de equilibrio. Es probable que, cuando se tratasen problemas relacionados con la baja autoestima y con un empobrecido –o sobrevalorado– sentido del yo, la escuela desempeñe sólo una parte, tal vez menor, para colmo. Las circunstancias de la casa y la familia parecen ser más significativamente determinantes. Si bien hoy en día se exhorta a los docentes a ser sensibles a estos factores externos –que sepan cuándo un niño llega a la escuela hambriento y actúen en consecuencia, por ejemplo–, sería irreal hacer responsable a la escuela por ellos o esperar que sea capaz de repa-

rar el daño. En este contexto instamos, primero, a que la escuela haga lo que puede hacer para construir el sentido del yo del niño; segundo, que garantice que la experiencia escolar del niño no exacerba el problema, y tercero, que apunte al objetivo a largo plazo de producir personas que, a su tiempo, sean mejores padres y ciudadanos. Esto, después de todo, es lo que debería ser la educación en una sociedad democrática. En todas estas empresas, el poder transformador de la comunidad de indagación de la clase puede desempeñar un papel central.[21]

Consideremos, como caso testigo imaginario, a Ali, un niño de ocho o nueve años que, tras dar ideas que o pasan inadvertidas o bien son simplemente rechazadas por la comunidad de la clase, se va marginando y/o alienando en forma creciente. A pesar de los mejores esfuerzos del docente, Ali no se ve a sí mismo como un miembro de la comunidad, porque su influencia en las deliberaciones de ésta es percibida como insignificante o destructiva. Como resultado, él experimenta problemas al relacionarse con los demás, y su autoestima está severamente afectada. La pregunta es: ¿tiene la comunidad de indagación algún recurso para dar cabida a Ali, al margen de los que en general están a disposición de una clase normal?

Como bien saben los docentes y profesores, no hay una receta simple para tratar con los Ali de este mundo, pero es importante tener presente que al prestar atención a su baja autoestima, necesitamos hacer más que intentar que se sienta bien consigo mismo. Es necesario que ayudemos a Ali a ser más consciente de sus ideas, y a buscar el modo como éstas puedan conectarse con las de los otros miembros del grupo.[22] En otras palabras, deberíamos ayudarlo a ser parte de la comunidad. Podemos hacer esto alentando a cada miembro de la comunidad a ser entusiasta con las ideas –a preocuparse por ellas–, independientemente de su fuente y de si "funcionan" o no. Este es un proceso delicado; implica hallar un rumbo entre la promoción excesiva del involucramiento del ego (por lo cual los estudiantes se sienten agobiados por el rechazo, y hasta la puesta en duda de sus ideas) y la presentación y evaluación de ideas como si éstas fueran entidades desencarnadas que podrían provenir tanto de una máquina como de una persona real. Después de todo, no son sólo las ideas de Ali, sino el hecho de que él las presente, lo que debe ser valorado. Creemos que esta idea de lo valorable se traducirá en formas legítimas de valoración y cuidado de uno mismo, esto es, en autoestima.

Como señalamos en el capítulo anterior, con independencia de cualquier problema personal que Ali pudiera tener (problemas que no siempre puede esperarse que sean resueltos por la comunidad de indagación), su continua alienación debería ser vista por la comunidad como un signo de que ella, y no él, es disfuncional –o, por lo menos, es que aún tiene que crecer–. En la medida que la comunidad crezca, en particular en relación con las preocupaciones y valores de sus miembros, Ali y otros como él crecerán de igual modo en su comprensión de sí mismos y de sus compañeros indagadores.[23]

LA COMUNIDAD DE INDAGACION Y LA EDUCACION ETICA

Martha C. Nussbaum ha caracterizado la indagación ética como una tarea que comienza por preguntarse "¿Qué significa para un ser humano vivir bien?", y luego se entrega a la práctica –no sólo a la teoría– de hacer elecciones y actuar sobre ellas (esto es, la práctica de hacer buenos juicios y tomar buenas decisiones), "promoviendo la clarificación y la autocomprensión individuales y guiando a los individuos hacia una armonización comunal" (1990, pág. 173).[24] En términos semejantes, creemos que la indagación ética debería estar en el centro de la educación de valores, y vemos que la comunidad de indagación es el vehículo apropiado para reunir los aspectos del crecimiento individual y la "armonización comunal" a la que se refiere Nussbaum.

Procedimiento y sustancia

La indagación ética, como la indagación en general, tiene componentes tanto procedimentales como sustantivos. Cuando estas dimensiones funcionan en armonía entre sí, la comunidad de la clase, que actúa entonces como una comunidad de indagación ética, ejemplifica una "forma de vida moral": una experiencia vital en la cual los niños piensan, razonan, imaginan, reflexionan, juzgan, deciden, se interesan y actúan. Los procedimientos de la indagación ética están entre aquellos que la comunidad misma pone en práctica y valora, y en los que los estudiantes prestan particular atención a la interconexión entre lo que piensan, sienten, dicen y hacen. Hallamos estudiantes que:

- se tratan unos a otros con justicia, respeto y cuidado;
- valoran el pensamiento y el razonamiento adecuados (y examinan supuestos de valor, exploran criterios para hacer juicios de valor, etcétera);
- ejercitan la "imaginación moral": contemplando diferentes modos de proceder, y representando posiciones y puntos de vista morales alternativos (la estrategia del "¿Qué pasaría si...?"), lo que podría implicar incluso la creación de mundos alternativos más razonables, menos opresivos, etcétera;[25]
- exploran las consecuencias de mantener ciertas actitudes, creencias y valores, particularmente con el objetivo de evitar las inconsistencias;
- analizan las relaciones entre las partes y el todo y entre medios y fines, en un esfuerzo por ver las acciones particulares en el contexto de objetivos más amplios;
- empatizan con los demás con el objetivo de seguir sus razonamientos y comprender sus perspectivas;
- evitan los estereotipos injustificados aprendiendo a generalizar juiciosamente; son sensibles a una amplia variedad de contextos de valores específicos, y disciernen los aspectos más importantes de esos contextos antes de actuar o de formarse un juicio;

- consideran sus conclusiones y descubrimientos como pausas provisorias y no como soluciones finales;
- tratan de tomar en cuenta todas las consideraciones relevantes antes de adoptar una decisión o de emitir un juicio;
- son incitados a pensar y actuar por la impresión de que no todo está bien en el mundo.[26]

Estos procedimientos éticos, así como los de la indagación filosófica en general, pueden ser considerados discutibles, o por lo menos abiertos a una negociación y revisión constantes por la comunidad de clase. Una vez más, entonces, los procedimientos mismos pueden convertirse en parte de la sustancia de la indagación. Preguntas como "¿Qué constituye una buena razón para hacer algo?", "¿El fin justifica alguna vez los medios?", "¿Son algunas acciones buenas o malas independientemente de las consecuencias?", "¿Qué es la empatía?" y "¿Es éste el mejor de los mundos posibles?" se convierten en legítimas preguntas filosóficas para ser consideradas por la comunidad.[27]

Estas preguntas y procedimientos forman el andamiaje necesario para explorar muchos de los temas éticos, sociales, personales y epistemológicos que son importantes para los niños: temas relacionados con qué se considera bueno, justo, razonable, decente y correcto; temas que tienen que ver con la violencia y el conflicto, las relaciones, el autoconocimiento, los deseos *versus* las obligaciones, la reciprocidad (represalia, venganza), la amistad, el amor y el respeto; cómo, e incluso si, podemos conocer la verdad de las cosas; ser una persona en el mundo; etcétera. Muchos de estos temas son elaboraciones de grandes temas concernientes a preguntas fundamentales tales como qué significa vivir bien, y cómo podría el mundo ser transformado o mejorado.

Una perspectiva equilibrada

No obstante el análisis que hemos ofrecido, es importante comprender que la indagación ética, así como el pensamiento y la indagación en general, no puede ser reducida a un conjunto de habilidades, técnicas o procedimientos. Es una actividad emprendida por personas –incluidos los niños–. Los niños se embarcan en la indagación, y responden a ella como personas.[28] No puede esperarse de ellos que dejen fuera de la clase sus sentimientos, pero de forma razonable puede pedírseles que busquen las conexiones entre lo que sienten y lo que piensan, dicen y hacen. En busca de estas conexiones, los niños de manera inevitable querrán discutir cuestiones tales como si los sentimientos son esencialmente privados o subjetivos, y cómo afectan los pensamientos y sentimientos lo que dicen y hacen. Estos temas son apropiados para la comunidad de indagación, la cual, después de todo, es un ámbito en el que los sentimientos de empatía y simpatía, de tolerancia y cuidado son ejecutables así como analizables a través de la diversidad de maneras como los miembros de la comunidad

se comportan unos para con otros. Es en este sentido que la comunidad de la clase es tanto una práctica ética como una forma de vida para los niños.

La indagación ética, como base de una educación ética, es una parte de la indagación filosófica, tal como la ética, tradicional y apropiadamente, es una subdisciplina de la filosofía. La ética puede, y sin duda debe, recurrir a la filosofía como un todo si pretende adquirir la coherencia y respetabilidad que requiere para ser reconocida como una parte legítima del currículum escolar. Así, por ejemplo, cuando los niños exploran conceptos como la veracidad y la justicia, y emplean estrategias éticas como examinar consecuencias y evitar generalizaciones injustificadas, están también embarcados en el razonamiento y harán preguntas (como "¿Sería consistente su acción con su creencia acerca de...?") que pertenecen tanto a la lógica como a la ética.[29] Cuando reflexionen sobre qué significa ser una persona en el mundo, o sobre cómo pueden decir qué es lo que piensan y sienten los demás, plantearán cuestiones metafísicas o epistemológicas como parte de su indagación ética. Y cuando se interroguen sobre la naturaleza y significación de los sentimientos, o sobre la relación que existe entre una serie de hechos individuales y un tema o problema más amplio del que éstos son parte (por ejemplo, incorporar información acerca de la historia de una persona y de sus circunstancias familiares a la hora de emitir un juicio sobre su conducta), harán uso de estrategias y conceptos que pertenecen a la estética tanto como a la ética. Lo que destacamos no es que a los niños les resulte necesario poder identificar o distinguir estas áreas de la filosofía –aunque esta identificación por parte del profesor de filosofía hará que el trabajo de éste sea más inteligible y manejable– sino más bien que la filosofía da un sentido de profundidad y estructura a la ética y la educación de los valores; un sentido que es a la vez en extremo necesario e inaccesible de otro modo.

No sugerimos que las preguntas éticas pueden ser reducidas a cuestiones de lógica o de metafísica; aún menos que deben ser respondidas apelando a disciplinas empíricas como la ciencia o la medicina. A decir verdad, en vistas del predominio histórico de la ciencia como método de indagación, es importante que los niños aprecien que la ética, como dominio prescriptivo o normativo, requiere de estrategias y procedimientos que pueden tomarse prestados de la ciencia, aunque no son los mismos que en ella.[30] Esto nos retrotrae a la idea de la comunidad de la clase como comunidad de indagación ética en la cual las preguntas y los procedimientos éticos son discutidos y examinados como parte de un marco teórico que permite a los niños hacer juicios de valor y tomar decisiones sólidas razonables.

Un aspecto importante de la profundidad y estructura en la indagación ética implica la habilidad y la sensibilidad de ser capaz de ubicar una pregunta, concepto o situación ética específica en un contexto apropiado y manejable. Al principio de esta sección, apoyamos la caracterización que Nussbaum hace de la indagación ética como interesada en la pregunta: "¿Qué es para un ser humano vivir bien?". Podemos imaginar una cantidad de preguntas similares en éti-

ca y en filosofía en general: "¿En qué clase de mundo queremos vivir?", "¿Qué clase de persona quiero ser?", "¿Qué es la verdad/realidad/bien...?", etcétera. Dichas preguntas reflejan la búsqueda de algún tipo de sentido o propósito, una búsqueda que, tal como hemos argumentado, atrae a los niños tanto como a los adultos, si no más. El problema es que si bien nuestra indagación podría ser incitada por dichas preguntas, su generalidad misma las vuelve virtualmente inaccesibles. Consideremos, por ejemplo, una clase de filosofía en la cual haya aparecido la pregunta: "¿Qué es real?". Es probable que esta pregunta haya surgido de un contexto más específico –una historia que discute la realidad de los pensamientos, los sentimientos, los números, el espacio (*H/N* capítulo 3, *P/N* capítulo 5, por ejemplo)–, pero es con frecuencia la primera que hacen los niños (y los adultos). Alguien dirá: "Bien, antes de responder la pregunta más específica, ¿no deberíamos definir primero a la realidad misma?". Y sin embargo, invariablemente, nadie sabe qué hacer con esta pregunta. Considerada al margen de todo contexto, la clase podría comenzar a preguntarse si el concepto de realidad *per se* tiene algún sentido. Para reiterar el consejo ofrecido en el capítulo anterior, sugerimos que la pregunta más general se enfoque en cierto modo de manera oblicua, concentrándose en contextos específicos en los que el concepto de realidad tiene algún punto de apoyo genuino. La clase podría descubrir, por ejemplo, que la realidad, cuando se trata de los pensamientos, es bastante diferente de la realidad cuando se trata de los objetos concretos (en oposición a las ilusiones, espejismos, alucinaciones, fantasmas, etcétera).

Consideremos, como otro ejemplo, el concepto de persona. Por un lado, una comunidad de indagación podía formarse la opinión de que este concepto es central para una pregunta como la planteada por Nussbaum. Por otro, y especialmente a los ojos de los niños, podría ser demasiado general y elusivo sugerir cualquier análisis claro. Mejor sería, quizá, considerar una serie de casos problemáticos en los que esté implicado el concepto de persona. En los manuales de Filosofía para Niños, hallamos preguntas del tipo "¿Serías la misma persona si tuvieras diferente nombre, cara, cerebro...?", "Cuando miras fijamente a alguien, ¿lo tratas como una persona o una cosa?", "¿Hacen los animales la misma clase de cosas que las personas (hablar, reír, reflexionar...)?", "¿Es una persona una mente, un cuerpo, ambas cosas o ninguna?". Al hacer uso de los recursos lingüísticos que tenemos a nuestro alcance, nos "acercamos a hurtadillas" al concepto de persona –y de ahí una pregunta como la de Nussbaum– desde varios frentes diferentes, cada uno de los cuales refleja un contexto familiar (que, sin embargo, exige una amplia y atenta discusión). Como resultado de tal variedad de enfoques, una comunidad de la clase podría llegar a formarse su propia visión acerca de lo que significa ser una persona.

El resumen de esto es que necesitamos alentar a los niños a ver las preguntas en relación con sus contextos y sus conexiones, más que como entidades aisladas o inconexas. Y es necesario que los ayudemos a adquirir las herramientas para unir los lazos contextuales y hacer conexiones. Como una buena

parte de la indagación ética implica considerar que los hechos y las acciones están conectados de diversos modos (partes a todos, medios a fines, causas a consecuencias) –en contraste con esa especie de dogmatismo estrecho de miras que ve la ética como una colección de reglas autónomas e irreductibles–, es vital que los docentes tengan en mente las dos "C" de contexto y conexión.

Hemos resaltado que la educación ética no es sólo una cuestión de habilidad. También implica la internalización de actitudes y hábitos, específicamente aquellos que inclinan a los individuos a actuar bien en sus relaciones con los demás. Dichos atributos disposicionales, una vez internalizados, pueden ser llamados virtudes o rasgos de carácter.[31] Examinemos algunos aspectos del desarrollo del carácter en relación con Filosofía para Niños.

El desarrollo del carácter

En su rechazo del pensamiento dualista (pensamiento *versus* acción, mente *versus* cuerpo), los pragmatistas se vieron en serios problemas para hacer notar que la moralidad (y por lo tanto la educación moral) tiende un puente sobre los aspectos internos y externos de la personalidad. Rasgos "internos" como el carácter, el deseo, la motivación y el sentimiento deberían permanecer conectados, tanto conceptual como prácticamente, con los rasgos "externos" de la conducta y sus consecuencias. Este sentido de la conexión está reflejado en nuestra definición de carácter dada antes: internalizamos hábitos y actitudes, pero juzgamos el carácter de otro sobre la base de su conducta en relación con los demás. Dewey rechaza correctamente la dicotomía de darle a la moral un "cariz santurrón sentimental [e introspectivo] sin referencia a una aptitud real de hacer lo que es socialmente necesario", por un lado, y hacer exagerado hincapié en las coacciones externamente impuestas de la convención y la tradición, la instrucción directa y el aprendizaje memorístico, por el otro.[32] Es en especial crítico de la naturaleza inauténtica y de segunda mano de la escolaridad, la cual, al no lograr dar lugar e incorporar los pensamientos y sentimientos de los estudiantes de algún modo constructivo, omite de tal manera desarrollar rasgos de carácter que influyan de manera significativa en su conducta. Lo mismo que los valores, los hábitos e ideales que son constitutivos del buen carácter no pueden ser impuestos a través de la transmisión irreflexiva de reglas de una generación a otra.

La filosofía brinda a los niños la oportunidad de reflexionar sobre los ideales y virtudes que son componentes del buen carácter. Los presenta, no como fijos e inmutables –para ser asimilados intactos por consumidores irreflexivos– sino, como todos los conceptos e ideas, como problemáticos, polémicos y abiertos a un escrutinio y revisión posteriores. Asimismo, la filosofía –cuando está incorporada al contexto de la comunidad de indagación– cultiva hábitos basados en la reflexión y la autocorrección, más que en el aprendizaje inculcado y memorístico. Para tomar prestadas las palabras de Peirce, la filosofía permite que los niños

descubran "cómo deberían ser controlados sentimientos, conducta y pensamiento, suponiéndolos en alguna medida sometidos al autocontrol, ejercitado por la crítica de sí mismo y la formación intencional de hábitos".[33] Es verdad que los hábitos nos permiten formarnos juicios y tomar decisiones sin tener que someter a un escrutinio a todos y cada uno –una tarea que haría imposible la vida práctica–. Pero los hábitos no deben ser "ciegos"; en rigor de verdad, como componentes básicos de la construcción del carácter, deberían ser el resultado de la reflexión y la indagación sobre la experiencia y, por otra parte, ser sometidos a revisión de acuerdo con estos mismos elementos.[34]

Cuando se trata de internalizar los hábitos que subyacen a la fortaleza del carácter, es vital presentar un modelo –por parte del maestro, el libro de texto, los compañeros de clase, pares y otros–. La comunidad de la clase es el terreno de prueba para una gran cantidad de conductas que pueden ser apreciadas como deseables o no, de acuerdo con los ideales y criterios que aquélla ha considerado de valor. Operacionaliza así los ideales y la autodisciplina que constituyen la formación del carácter, de un modo que invita a la participación, y no meramente a la conformidad, de aquellos que están involucrados.

Convertir la clase en una comunidad de indagación filosófica requiere una práctica creciente de virtudes morales e intelectuales: justicia, tolerancia, cuidado, amistad, veracidad, coraje, humildad, lealtad, amabilidad, benevolencia, paciencia, compasión, dignidad, persistencia, respeto por las personas, amor propio, libertad e integridad personal. Aprender a ser morales es como aprender a hablar, pensar y escribir. Una vez que se incorporan unos cuantos conceptos, reglas y procedimientos elementales, lo que resta es "hacerlo" una y otra vez de un modo reflexivo y autocorrectivo, y con mucha ayuda de nuestros amigos. En términos que fueron antaño preponderantes en la educación moral, los valores y las virtudes deben ser tanto "enseñados" como "captados": pueden ser discutidos, analizados y explorados pero, en última instancia, deben ser practicados, incorporados y vividos.[35] Aquí vemos la conveniencia de la comunidad de indagación filosófica: la filosofía es la disciplina apropiada para "enseñar" valores, y la comunidad el ámbito apropiado para "captarlos".

Finalmente, la formación del carácter puede vincularse a la idea de que la comunidad de indagación filosófica cultiva la razonabilidad. De acuerdo con Aristóteles, los seres humanos deberían esforzarse por desarrollar aquellos hábitos y rasgos del carácter que los guíen hacia la felicidad (fin último de la vida). Pero la felicidad, para nosotros los humanos, puede llegar sólo a través de la dedicación a la actividad o la contemplación racional, porque la razón es el aspecto esencial –a decir verdad, el mejor– de la humanidad.[36] Al trabajar con el concepto de razonabilidad (más que con el de razón), no sólo evitamos algunas de las dificultades que enfrenta la concepción en exceso racionalista de Aristóteles, sino que ponemos en juego los aspectos disposicionales e interpersonales de la formación del carácter que la comunidad de indagación hace tanto por desarrollar y fomentar.

Como en todas las otras áreas de la indagación, la indagación ética está limitada por el ideal de razonabilidad. Una persona razonable equilibra sus propios intereses con los demás; se interesa por sí misma pero no es egoísta; se preocupa por los demás y por el modo como viven pero no es beata ni mojigata; tiene el coraje de formular y actuar según sus convicciones, pero también la humildad de considerar los puntos de vista de los otros y corregirse. Saber que alguien es razonable ya es conocer mucho acerca de su carácter, es decir, qué clase de persona es.

El dilema de la educación ética

Ubicar la indagación ética en el corazón de la educación por los valores en las escuelas permite a los docentes y estudiantes librarse de un dilema que continúa plagando el debate sobre la educación ética o moral. Este dilema –que se apoya en la falsa dicotomía de lo exterior *versus* lo interior, y del otro *versus* el yo– presenta a los educadores una elección entre imponer a las niñas y niños un conjunto predeterminado de reglas morales, y abandonarlos a la volubilidad del capricho personal (incluyendo los de los demás) y a la confusión moral.[37] En una comunidad de indagación ética, hay otra opción. Esgrimiendo cada vez con más confianza y habilidad el reflector de la indagación dialógica, los niños echan una mirada penetrante y reflexiva a las cuestiones, problemas y opiniones –incluyendo los suyos propios– que se les cruzan en el camino. A la vez que indagan, tienen el sentimiento de apropiarse tanto del tema en cuestión, que es de su interés, como de los procedimientos para explorarlo. Esta sensación dual de apropiación protege su indagación de la imposición externa y les permite dar sentido –sentirse conectados– a cuestiones éticas significativas. Al mismo tiempo, ellos sienten la necesidad de seguir avanzando para hacer más preguntas, para reconsiderar, para autocorregirse. Esta percepción de la dirección y la finalidad mueve a cada participante a un sentimiento de compromiso y responsabilidad para con los otros.

Las preguntas pedagógicas sobre el lugar de la ética y los valores en la enseñanza y el aprendizaje indudablemente persistirán –como en verdad deberían hacerlo–. Pero nos gusta pensar que con la reformulación de la educación ética en términos de indagación filosófica deliberativa, los docentes y estudiantes pueden tener una alternativa más rica y significativa que las que actualmente se les ofrecen.[38] No hay razón real para temer que, por conceder a los niños el derecho de investigar tanto los procedimientos como la sustancia de su propia indagación, estemos abriendo una puerta a la anarquía moral y a la confusión. Por el contrario, les enseñamos a ser responsables al situarlos en un ámbito de responsabilidad pero, en comparación con el mundo más allá de la clase, es a la vez un ámbito seguro y protector en el que los errores conducen a la reflexión y a la autocorrección y no al desastre.[39]

Personal, pero no demasiado

Ubicar a la educación ética en la clase de filosofía permite a los docentes y estudiantes mantener el sentido de perspectiva con respecto a sus propias planificaciones y discusiones. La indagación ética en temas de importancia es bien diferente de las discusiones semejantes a un enfrentamiento, en las que hay un sondeo recíproco de los detalles personales de la vida de cada uno. Esta distinción debería ser clara si recordamos que la indagación ética es una rama de la indagación filosófica, dado que la naturaleza conceptual de la filosofía representa una valla –un descentramiento necesario– respecto de aquellos intereses íntimos que pueden estar más allá del campo de la indagación en clase. Sin duda, cada miembro de la comunidad tenderá sus propios hilos entre la indagación y aquellos aspectos de su vida que ésta afecte. Más aún, una ilustración pertinente de la experiencia –una disputa entre amigos o hermanos, por ejemplo– puede demostrar un tema o concepto específico de una forma muy concluyente y poderosa. Pero debe llegar un punto –que es más difícil de especificar como principio que en la práctica–, surgido de una idea de respeto y privacidad personal, más allá del cual la comunidad no debería inmiscuirse.[40] Aunque Filosofía para Niños ayuda a los niños a adquirir flexibilidad, al dotarlos de las herramientas de indagación, no es una forma de terapia.[41]

Dicho esto, debemos ser muy cuidadosos y no negar a los niños la oportunidad de explorar conceptos ética o culturalmente delicados que encierran aspectos de su propia experiencia. No debemos negarles el acceso a preguntas sobre la vida o la muerte, la sexualidad, la paz y la violencia, con el argumento de que estos temas son tabú –demasiado personales o demasiado embarazosos para la clase–. Dada la firme estructura de la comunidad de indagación, dichas decisiones no deben ser tomadas en nombre de ellos.

La ética más allá de la clase

Una comunidad de indagación debería estar preparada, y hasta ansiosa, para aplicar sus duramente ganados juicios de valor en su ámbito físico y más allá de él. Una prueba de su eficacia será la medida en que la conducta ética de sus miembros, internalizada como habilidades, estrategias, actitudes y hábitos, se extienda a estos contextos más generales. Los docentes hablan de situaciones en las cuales los niños llegan a ciertas conclusiones éticas –acerca de la injusticia de la intimidación, por ejemplo–. Estas conclusiones, que son robustecidas por la comunidad de la clase y dentro de ella, son violadas con la misma claridad tan pronto como los mismos niños salen al patio de juegos. Parece que ningún esfuerzo puede garantizar que dichas violaciones no ocurran. Esto no debería ser tan sorprendente, dado que en la transición pensamiento más disposición –juicio y decisión de actuar en comunidad– desarrollo de la propia vida más allá de la comunidad, hay lugar para períodos considerables de inactividad.

¿Cómo podríamos garantizar alguna vez que los estudiantes adquirirán e internalizarán, en los niveles más profundos de las convicciones personales, aquellas creencias y rasgos de los que depende una conducta justa, veraz y éticamente correcta? Estamos dispuestos a apelar a la comunidad de indagación como un componente necesario en la formación de un mundo mejor y más razonable, pero sabemos de sobra que no es suficiente.

Aun así, supongamos que la clase –en realidad, la escuela en su totalidad– funciona como una comunidad de indagación madura, no sólo cuando la materia es filosofía, sino todos y cada uno de los días. En esta situación ideal, las posibilidades de que cada miembro incorpore el espíritu de la comunidad a su propia vida se ven considerablemente incrementadas. Seis horas de tarea reflexiva dirigidas a fortalecer el juicio deben servir para algo. Cuando se trata de transferir habilidades, actitudes y conductas más allá de la clase, y de transformar buenos juicios en decisiones y acciones sabias, tal vez no podamos contar con mucho más que esto.[42]

No olvidamos que las niñas y los niños pasan al menos el doble de tiempo en sus casas que en la escuela, ni que para la mayoría de ellos los valores y rasgos que guían su conducta ética se entresacan más de la interacción con la familia y los amigos que de todo lo que suceda en la escuela. Lo que debe ser comprendido aquí es que las niñas y los niños son por completo capaces de llevar el pensamiento y el diálogo producidos en la comunidad a sus propias vidas. Tendría poco sentido embarcarse en la indagación filosófica si dichas conexiones nunca se hicieran o contemplaran. Pero los detalles de cómo y cuándo deben ser incorporados a sus vidas más allá de la clase los juicios, decisiones, reflexiones, argumentos y otras consideraciones específicas, son en sí mismos cuestiones de juicio que deberían estar en manos de las niñas y los niños. Ellos no necesitan de nuestra ayuda para esto, lo cual es bueno dado que cuando llegue el momento, no podremos emitir juicios y tomar decisiones por ellos.

El desafío ético que enfrenta la escuela es precisamente el que hace suyo la comunidad de indagación: fortalecer y enriquecer la vida de las niñas y los niños, de modo que puedan vivir mejor y responder a las muchas y variadas –pero no siempre constructivas– fuentes de presión con las que se enfrentan. La presión de los pares que se alimenta de estereotipos de masculinidad y feminidad, coraje y lealtad; la necedad y el antiintelectualismo inquietantes de los videos de música y la televisión comercial; la marejada de la tecnología de la computación; la explotación de los jóvenes por inescrupulosos traficantes de drogas, pornografía y productos escolares que tienen poco que ver con la educación y mucho con ayudar a las grandes corporaciones a ganar dinero, y una sociedad que mide el valor de un ser humano por la naturaleza de su trabajo en una era de desempleo crónico: todas estas instituciones invasivas se convierten en materia de escrutinio porque las personas hacia las que están dirigidas ya no están dispuestas a aceptarlas sin discusión.

NOTAS

1. Preferimos utilizar el término "ética" en el contexto de la educación, por la importancia que le damos a la indagación ética. "Educación moral" tiene connotaciones de un punto de vista doctrinario o dogmático de la educación, el cual rechazamos. Por otra parte, no tenemos interés en promover ni la noción de un "sistema" ético basado en reglas ni la idea de que hay "expertos" en ética. R. M. Hare señaló sucintamente sobre este último punto:

> La pregunta acerca de si es correcto ubicar a los negros en una posición de inferioridad no puede ser decidida preguntando qué piensa X sobre la cuestión, sea quien fuere X. Esta es una de las cosas más importantes que los niños deben aprender sobre la naturaleza de la moralidad, y la clase es un lugar donde pueden aprenderla (1976, pág. 382).

Por lo demás, no abogamos por una teoría ética para los niños, sino por una indagación ética en el contexto de una comunidad de indagación en la clase.

2. Véase, por ejemplo, Ministerio de Educación de Victoria (1989, pág. 12). Este documento normativo del Departamento de Educación (más tarde descolocado por el giro político de los hechos) establece:

> [El desarrollo personal] implica que tomemos conciencia de nuestras propias cualidades, pensamientos y sentimientos y los valoremos, y reconozcamos que los otros tienen cualidades, pensamientos y sentimientos que son diferentes de los nuestros. Implica respetar esas diferencias e incorporar esta conciencia y este respeto en las relaciones, la toma de decisiones diarias y la acción.

3. Singer (1993, pág. 149), señala que la reciprocidad fue la "primera exigencia del deber" de Cicerón, y la "única hebra" del camino de Confucio. Véanse también en Pritchard (1985, 1989), ejemplos de cómo los niños en comunidad de indagación manejan el concepto de reciprocidad.

4. Podría argumentarse que las genuinas conductas altruistas o de respeto por los demás se dan sólo en presencia de la empatía. Fuller (1992, pág. 73) cita evidencia empírica en favor de esta posición.

5. Al definir al sí mismo en relación con los otros, estas escritoras hacen eco a por lo menos algunos de los sentimientos de los pragmatistas, especialmente Peirce, Dewey y Mead.

6. Las relaciones recíprocas en lógica y en ética se analizan en las novelas del programa de Filosofía para Niños. Véanse *H/N*, cap. 7 y 8 y *L/N*, cap. 2

7. La confianza de Singer en la razón (nosotros preferimos hablar de razonabilidad) y en el proceso de universalización (tomar el punto de vista del universo) lo pone en la línea de filósofos contemporáneos como John Rawls y R. M. Hare. Singer es consciente de que la noción de universalidad no agrada a todos –en particular a quienes escriben desde una perspectiva feminista– porque sugiere un proceso en el cual las reglas abstractas están prescritas a priori, y subestima los rasgos particularistas y contextuales del

juicio ético, que son al menos tan importantes como la generalidad requerida para la aplicación de reglas universales. Para el análisis de cómo lo particular y lo universal pueden armonizar en la deliberación ética, véanse Nussbaum, 1990, en especial ensayos 2, 5 y 6, y Code, 1991, en especial capítulos 3, 4, 6 y 7. Nussbaum acepta la necesidad de universalizar en ética, pero sólo después de haberle prestado una considerable atención a cuestiones que relacionan los rasgos particulares de la propia vida con la vida de los demás, incluyendo personajes de ficción de la literatura. Como hemos visto, la idea de que la indagación ética funciona exteriormente a partir de la literatura no es ajena a Filosofía para Niños, en la cual la narrativa de ficción desempeña, de manera característica, un papel central.

8. Al promover el concepto de una vida ética, Singer sostiene que la tensión puede ser suavizada, si no eliminada, solamente cuando estamos fuertemente motivados para actuar de un modo que contribuya a hacer del mundo (y, deberíamos agregar, de la clase) un mejor lugar para sus habitantes. También señala (pág. 229) que dicha motivación es consistente con la parcialidad que uno siente por sus amigos íntimos y sus seres queridos. Sólo es necesario que uno convenga en que los otros, en circunstancias similares, están justificados en su parcialidad hacia sus amigos y seres queridos. Véase también Pritchard (1989, pág. 61).

9. Este título sugiere que el carácter de persona es una cuestión de grado. Richard Rorty respalda el punto de vista de que la transición implicada aquí es básicamente lingüística: "Lo que un ser humano es, a los efectos morales, depende en gran medida de cómo se describe a sí mismo" (1991, pág. 8). Vemos el crecimiento de las personas en la comunidad de indagación emergente, en una dirección similar a la planteada.

10. Apoyamos la formación de comunidades de indagación fuera del ámbito formal de las escuelas: en contextos sociales, familiares y religiosos.

11. Desconfiamos del llamado cíclico a "volver a los valores tradicionales" de tiempos pasados, como una reacción a lo que algunos perciben como un vacío moral en la sociedad contemporánea y/o una obsesión con el materialismo económico. La percepción podría estar justificada, pero el llamamiento está mal encaminado. Los valores genuinos no son como los bienes inalienables, que deben preservarse y transmitirse de una persona o generación a la siguiente.

12. Para una perspectiva filosófica de estos u otros puntos pertinentes para la educación de valores, véase Hare, 1976.

13. De *The Moral Philosopher and The Moral Life*, citado en Murphy (1990, págs. 36-37).

14. Gareth Matthews describe esta transformación en términos de un proceso continuo de "expansión":

> El desarrollo moral es entonces algo mucho más complicado que el simple desplazamiento de concepto. Es expandir el grupo de paradigmas para cada clase de moral, desarrollar definiciones cada vez mejores de lo que estos paradigmas ejemplifiquen; apreciar mejor la relación entre ejemplos bien definidos del tipo en cuestión y otros ejemplos similares, y aprender a fallar sobre alegaciones opuestas de diferentes tipos de moral (clásicamente, las alegaciones a veces opuestas de justicia y compasión, aunque son posibles muchos otros conflictos) (1987, pág. 185).

15. Aquí pensamos específicamente en una serie de escuelas católicas y judías que han adoptado Filosofía para Niños.

16. Para una discusión más profunda, véase Heinegg, 1989, especialmente págs. 26-30, y Evans, 1994.

17. El concepto de autoestima es problemático. A pesar de su histórica preponderancia entre las feministas y los defensores de los derechos civiles, no es un término que todos los educadores aprueben. Además, su compromiso con los valores no es del todo claro: ¿podría decirse que un genio criminal tiene una alta autoestima?

18. La autoestima no es una forma de egoísmo. Niños muy brillantes y de lo mejor pueden tener un gran ego pero muy baja autoestima. Fuller (1992) se refiere al estado egoísta conocido como "narcisismo patológico", en contraste con el "narcisismo saludable" que constituye la autoestima y el amor a sí mismo. También sostiene que una falta general de narcisismo saludable es uno de los factores que explican la ausencia de empatía y altruismo evidentes entre los norteamericanos modernos y, en mayor o menor medida, en todos aquellos que viven en las modernas sociedades capitalistas (págs. 73-74).

19. Sacar a la luz la dimensión del cuidado en ética y epistemología ha sido una de las mayores insistencias de la literatura feminista que hemos citado en este capítulo. Thayer-Bacon recomienda que se permita a los estudiantes ocupar parte del tiempo de la clase en una "verdadera charla" –diálogo socrático, discusión y similares– y sostiene que "necesitan confirmarse como conocedores y miembros de una comunidad de conocedores"; 1993, págs. 338-339. Silin sugiere que las discusiones en las cuales los niños hablan sobre "los peligros reales o imaginarios de la niñez son... el comienzo de una pedagogía del cuidado"; 1992, pág. 263.

20. En una versión anterior, inédita, de su trabajo, Guin concluye con un ejemplo pertinente: no obstante el vínculo aparente entre el desempleo y la baja autoestima (1993b, en particular, pero no sólo, en los jóvenes), es probable que los programas de creación de trabajo impulsados por la conveniencia política hagan más mal que bien. Capacitar a los jóvenes para tareas profesionales específicas, además de ser corto de miras, no sustituye a la ayuda para que desarrollen una perspectiva amplia de la gama de alternativas abiertas a ellos cuando se preparen para un mundo en el cual el trabajo remunerado es sólo un componente.

21. Una ilustración de cómo las escuelas tienden a exacerbar problemas asociados con la baja autoestima y las actitudes negativas puede hallarse en los modos tradicionales de estimación que dividen a los estudiantes entre exitosos y fracasados.

22. Como hemos visto en el capítulo tres, la escolaridad, para muchos niños, exacerba sentimientos de alienación y de desconexión. Estimular la autoestima tiene mucho que ver con reedificar o reconstruir estas conexiones.

23. Sasseville (1994) informa de una investigación que corrobora la tesis de que Filosofía para Niños construye la autoestima. Véase también Gazzard, 1990.

24. Nussbaum considera esta visión de la indagación como perteneciente a la tradición de filósofos como Aristóteles, Henry Sidgwick y John Rawls y de novelistas como Henry James.

25. Immanuel Kant fue, tal vez, el primer filósofo que reconoció el papel cardinal de la imaginación en la cognición, el conocimiento, el entendimiento y el juicio humanos, a pesar de que el acto mental de formación de imágenes había sido analizado por los fi-

lósofos desde la época de Platón y Aristóteles. Véase Geisser (1994) para un análisis de la imaginación en relación con Filosofía para Niños, y referencias a la obra contemporánea de Kieran Egan, Mark Johnson y Mary Warnock.

26. Estos y otros procedimientos de la indagación ética están descriptos e ilustrados en *L/M*. Véanse también Heinegg, 1989; Braaten, 1990. Un joven filósofo latinoamericano expresa, con elegante simplicidad, el poder de la filosofía de incitarnos a la acción:

> La filosofía aún nace y crece desde el asombro... el asombro es hoy un sentimiento en el cual se mezclan la admiración y la insatisfacción, la maravilla y la incomodidad. Parece como si el mundo pudiera ser un lugar maravilloso para vivir, aunque al mismo tiempo nos inquieta ver a millones de personas que tienen una vida no humana. Los misterios del mundo nos sorprenden y despiertan nuestra admiración, mientras sus injusticias nos golpean con la misma fuerza (Kohan, 1994).

27. Aquí diferimos un poco de la conocida estrategia de permitir la negociación con respecto a los valores sustantivos pero fijando de antemano un conjunto preferencial de valores procedimentales. Los valores, como resultado de la indagación, no son arbitrarios, pero no son tampoco inviolables. Notamos que hay una correspondencia aproximada entre la distinción sustantivo/procedimental y la distinción entre la ética normativa y la metaética tal como está caracterizada en la tendencia dominante de la filosofía.

Weinstein (1988a, pág. 47) sostiene que la comunidad de indagación podría ser un modelo tanto de la transmisión cultural (instrucción moral) como de la indagación crítica, si se comprometiera en la transmisión de "los valores centrales del pensamiento crítico" –estos valores son las "pasiones racionales" o las disposiciones y procedimientos básicos que hemos enumerado en el texto–. Suponiendo que sea apropiado hablar de transmitir pasiones racionales, nuestra concepción implica que también éstas pueden ser expuestas a la indagación crítica.

28. Sobre la distinción entre adquirir una habilidad como leer/hablar, y embarcarse en el texto/conversación, véase Hart, 1983; citado en Lipman, 1991, págs. 78-80.

29. La relación entre la lógica y la ética es bastante problemática. Un concepto que cubre ambas áreas es el de consistencia: los niños que pueden razonar bien serán capaces de formular criterios de consistencia y relevancia a la hora de hacer juicios éticos. Por ejemplo, en la comunidad de la clase, las maestras pueden responder a las fracturas del procedimiento (no escucharse unos a otros, agresiones, etcétera) recordando a los estudiantes que ellos mismos fueron quienes formularon las reglas. Enfrentados a una inconsistencia entre la regla y la conducta, ellos verán la necesidad de cambiar una o la otra. Nótese que de esto no se infiere que necesariamente se conducirán de manera ética: es de presumir que una persona podría comportarse mal de forma consistente.

30. La tarea de clarificar la relación entre la ética –la cual se ocupa del deber ser– y la ciencia –que se ocupa de lo que es– ha interesado a los filósofos desde que David Hume argumentó que las conclusiones éticas no pueden ser deducidas de premisas puramente fácticas. Es hora de invitar a los niños a participar en esta discusión, y los docentes que deseen prepararse, libros como Sober (1991) contienen resúmenes de fácil lectura sobre muchas posiciones filosóficas importantes, incluyendo las visiones éticas de Aristóteles, Kant, Hume y Mill.

31. El lugar central de los hábitos para la virtud o el carácter, y de todos ellos para la moralidad, nos remonta (por lo menos) hasta Aristóteles quien, debemos decirlo, fue notoriamente conservador en su estimación de las capacidades de las niñas y niños para armonizar razón y pasión. El carácter y el cultivo de hábitos son también temas clave en las obras de Dewey y Peirce. Nótese que no todos los rasgos de carácter son virtudes. Algunos, como la amabilidad y la emotividad, pueden estar libres de valores en algunos contextos, en tanto otros, como la pereza y la codicia, son decididamente no virtuosos.

32. Dewey, 1916, pág. 357

33. De las obras completas de C. S. Peirce, citado en Sharp (1993, pág. 52).

34. Dewey, en las líneas finales de su obra de 1916, señala que el carácter está "interesado en el reajuste continuo que es esencial para crecer" (pág. 360). La revisión basada en la reflexión es un modo de autocontrol, el cual, a su vez, es un importante componente del carácter. Richard Bernstein, al referirse a los puntos de vista de Peirce, explica la naturaleza iterativa del autocontrol: aprendemos a controlar nuestro autocontrol, y también a controlar nuestro control del autocontrol; citado en Sharp (1993b, pág. 54). Dicha iteración tiene lugar en la comunidad de indagación como cosa corriente.

35. Estos tres términos los hemos tomado de Lipman (en prensa).

36. Del Libro X de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. Véase extracto y discusión en Sober, 1991, pág. 545.

37. Tal como vimos en el capítulo tres, esta elección no es excluyente: las niñas y los niños pueden ser tanto adoctrinados como abandonados en un sentido ético.

38. Pritchard (1985, 1989), explica –y muestra– por qué los procedimientos éticos van más allá de aquellos que confrontan los dilemas kohlbergianos. Weinstein (1988a) critica el modelo evolutivo de Kohlberg, el modelo de instrucción moral basado en la transmisión cultural y los modelos "románticos y relativistas" ejemplificados en el enfoque de la "clarificación de valores". El contrasta estos enfoques con el "multi-lógico" y dialógico preferido por los teóricos del pensamiento crítico. El pensamiento multi-lógico, como lo hemos explicado en el capítulo dos, exige reunir ideas de perspectivas diferentes y algunas veces conflictivas. Weinstein apoya este enfoque en la educación de valores, pero señala que el mismo obliga a la indagación ética a "la presentación comprensiva de alternativas tal vez incompatibles" (pág. 45). Agrega que "a menos que dicho examen multi-lógico sea realizado con cuidado y comprendido con madurez, puede parecer un completo relativismo", con la presentación de alternativas reducida a un "tráfico de opiniones". Acordamos que la indagación ética es multi-lógica en este sentido, pero preferiríamos ver los problemas asociados como desafíos constructivos para los docentes y estudiantes en una comunidad de indagación ética.

Weinstein también señala que muchos educadores están aún influidos por teorías filosóficas y psicológicas como el subjetivismo, el relativismo ético y el evolucionismo, y por lo tanto no les es fácil dar un lugar al concepto de indagación ética. No es nuestra tarea ofrecer una crítica del subjetivismo o el relativismo, en la medida en que estos conceptos, como resultados potenciales de la indagación, sostienen teorías éticas cuidadosamente desarrolladas. Pero rechazamos la práctica habitual de apelar a la subjetividad o relatividad de las demandas éticas como un medio para evitar cualquier indagación genuina sobre esas demandas. No obstante nuestro interés por equilibrar las dimensiones crítico/cognitivas con las creativo/afectivas de la personalidad, los docen-

tes necesitarán reflexionar sobre su propia pedagogía si quieren llegar a una visión consistente de la educación de valores. Véase también Hare, 1976, pág. 383.

39. Señala: "Como educadores no podemos controlar el peligro en las calles o en la vida privada de nuestros alumnos. Sin embargo, podemos intentar establecer una zona segura en la cual los jóvenes logren reconocer sus propias voces y sepan que serán escuchados. Como señaló Isak Dinesen hace mucho tiempo, 'Todas las penas pueden soportarse si las pones en una historia o cuentas una historia acerca de ellas'", Silin, 1992, pág. 263

40. Aquí vemos una vez más el sentido de utilizar relatos filosóficos cuyos personajes modelan los procedimientos de la indagación. En la medida en que podría ser filosóficamente apropiado examinar los pensamientos, el carácter y las acciones de un determinado personaje de ficción, los niños pueden hacerlo a sabiendas de que dicho examen no será dañino o invasivo. Los niños de verdad no pueden herir los sentimientos de los personajes de ficción.

41. La idea de que Filosofía para Niños fortalece la flexibilidad ha aparecido recientemente en discusiones con la Iglesia Católica, uno de cuyos objetivos es preparar a los niños para enfrentar las penurias.

42. Como mínimo, los docentes de filosofía necesitan el apoyo de la comunidad escolar, de modo que sus esfuerzos no sean socavados –por ejemplo, por otros docentes que no permiten abrir la indagación en sus clases–. Iris Woolcock, una maestra de Adelaide, cuenta que el maestro de ciencias declaró: "No voy a aceptar a esos chicos justo después de una clase de filosofía: ¡hacen demasiadas malditas preguntas!". Este maestro haría bien en reflexionar un poco por sí mismo. Por supuesto, el problema no es tanto su actitud hacia la filosofía como hacia la enseñanza... y hacia las niñas y los niños.

CAPÍTULO SIETE

Indagación ética en la clase

La comunidad de indagación filosófica brinda un contexto ideal para tratar temas éticos y de contenido valorativo, los cuales son de enorme interés para los niños y necesitan una atención urgente por parte de las escuelas. Esto es así porque la comunidad combina un sentido de estructura y propósito con la apertura que se requiere para tratar temas que son polémicos y problemáticos. La estructura de la que hablamos proviene de la naturaleza dialógica de la indagación: los niños aprenden a articular y dar razones de sus puntos de vista dentro de un ambiente de igualdad, de autocorrección y de cuidado. La naturaleza polémica de los temas morales se debe, en primer lugar, al contexto sociocultural en cambio constante que constituye el telón de fondo de toda indagación ética, en segundo lugar, a los diferentes valores y perspectivas a partir de los cuales tienden a trabajar los individuos que participan de la discusión ética y, en tercer lugar, a la falta de consenso acerca del sentido y el estatuto de los conceptos éticos. Por consiguiente, una indagación ética llevada a cabo por estudiantes revelará hasta qué punto las cuestiones de valores son sensibles al contexto, a las circunstancias y a las diferencias de perspectiva.

Además, la comunidad de indagación es un ambiente seguro para los niños en por lo menos dos sentidos: por estar basada en el cuidado, la confianza y el respeto, está permitido que sus miembros cometan errores y puedan autocorregirse, y, dado que es un instrumento educativo más bien que de manipulación, pueden discutir problemas reales al tiempo que permiten que el proceso de indagación siga su propio curso de desarrollo (contrástese esto con la atmósfera de un juzgado o de la oficina de un abogado).

Como observamos al final del capítulo anterior, las generaciones de jóvenes presentes y futuras deben enfrentar muchas presiones. Una de ellas, y no la menor, es la de una sociedad que sigue tratando a los adolescentes como niños y a los niños como criaturas indefensas que no son capaces de pensar por sí mismos. En este contexto, la escuela debería ser algo más que otra simple fuente de presión para los estudiantes. Debería brindarles los elementos para respon-

der a la presión que surge al confrontar los problemas morales de la vida real, y puede lograr su objetivo alentándolos a participar en una comunidad de indagación ética.

Quisiéramos ahora considerar diversos temas que pertenecen al campo de la indagación ética en la práctica: el cultivo de la amistad, la sexualidad, la paz y la violencia, el género, el sexismo y la discriminación, cuestiones de vida y muerte (VIH/sida y abuso de drogas) y ética ambiental.

Creemos que cuando los educadores tomen en serio tanto los aspectos afectivos y personales como los intelectuales y cognitivos de una indagación y un diálogo comunitarios, tendrán que abordar temas como éstos. Encontrar la manera de ayudar a los niños a convertirse en mejores pensadores es importante, pero encontrar la manera de ayudarlos a convertirse en mejores personas es vital.

CULTIVAR LA AMISTAD

[Continúa del capítulo tres]

Sahar: ¿Puedes realmente ser amigo de alguien a quien no ves nunca?

Megan: Pero los vimos antes de que se fueran.

Carla: Estoy de acuerdo con Megan y, además, puedes tener un amigo al que nunca jamás veas.

Sahar: ¿Cómo?

Carla: Un amigo por correspondencia. Escribes y mandas cosas pero nunca lo ves.

Sahar: Pero en algún momento puedes llegar a verlo. Mi hermano tenía un amigo por correspondencia y se conocieron cuando vino de visita el año pasado.

Carla: Seguro, pueden conocerse pero también pueden no conocerse. No tienen por qué conocerse.

Fong: Acerca de lo que dijo Con, que cuando se pelea con su hermano dejan de ser amigos, no estoy de acuerdo, porque puedes seguir siendo amigo aun cuando te peleas.

Docente: Entonces, Fong, lo que tú quieres decir es que el hecho de que te pelees o no, no tiene nada que ver con ser amigos o no serlo.

Fong: Bueno, algo así. Es decir, si te peleas todo el tiempo, probablemente no sean buenos amigos.

Docente: Entonces, ¿encontramos alguna regla o criterio que nos ayude a decidir cuándo alguien es un amigo? ¿Carla?

Carla: Recién estaba pensando que mi gato es mi amigo. De modo que los amigos ni siquiera tienen por qué ser humanos.

Sahar: Puede ser que después cambie de opinión, pero no creo que haya ningún criterio fijo. Cada cosa que decimos, como ver a la otra per-

sona, no peleamos, confiar en ella y probablemente también todo lo demás, no siempre funciona.

Adam: Bueno, ¿qué les parece esto? Alguien no puede ser tu amigo si lo odias, quiero decir, si realmente lo odias...

Sócrates pensaba que la formación y el cultivo de la amistad eran esenciales para la educación moral. Esta idea no es tan descabellada si aceptamos que la amistad:

- permite a los niños aprender acerca de otros y desarrollar un sentido de la identidad y de la autovaloración;
- ofrece a los niños oportunidades de descubrir el mundo, razonar con otros, explorar diferentes perspectivas y de ese modo llegar a entenderse a sí mismos;
- ayuda a los niños a desarrollar un sentido de justicia y tolerancia y a practicar virtudes tales como la benevolencia y la amabilidad;
- apela a una deliberación moral que es tanto cognitiva como afectiva y que puede ser fortalecida por medio de la educación y la experiencia;
- ejemplifica, en toda su riqueza, la reciprocidad que está en el centro del desarrollo personal y de la educación moral. Tener un amigo es encontrarse en un tipo especial de relación recíproca con otro y expresar esta reciprocidad en el ser total de cada uno.

Aristóteles llamó verdadero amigo al "segundo yo" de cada uno. La amistad es una relación acerca de la que aprendemos desde adentro: primero la experimentamos y luego reflexionamos acerca de su sentido. Es el medio por el cual los niños pueden llegar a ser conscientes de quiénes son y de qué es aquello que los hace diferentes de otras personas. Hannah Arendt sostiene que el diálogo entre amigos crea la experiencia para una posterior autointerrogación: un diálogo interno que conduce a un crecimiento de la comprensión de sí mismo.[1] Cuando un niño habla con un amigo, es capaz de reflexionar y compartir sus propias ideas, sentimientos, esperanzas y experiencias. Se ve afectado por lo que su amigo o amiga piensa acerca de lo que él piensa. Quiere saber si su amigo ve el mundo del mismo modo que él, y si no es así, quiere entender su punto de vista. ¿Por qué? Porque lo ayuda a sentirse una persona completa, y esto es algo que resulta muy importante para un niño.

A medida que los niños crecen y experimentan la amistad, comienzan a verse a sí mismos no como yoes separados sino como yoes en relación con otros. Descubren quiénes pueden llegar a ser. Con la ayuda de sus amigos proyectan ideales que tienen sentido para ellos. Los niños descubren muchas cosas por medio de la experiencia de la amistad. Aprenden que pueden ser generosos, afectuosos y amables. No siempre buscan una justificación para estas virtudes pero, sin embargo, empiezan a sentirse moralmente obligados a responder de acuerdo con ellas.

Nadie querría un amigo que no tuviera ningún sentido de la autonomía. Los esclavos no son amigos, los lacayos no son amigos, los objetos sexuales no son amigos. Son individuos a los cuales se usa. Los amigos son "fines en sí mismos", y por esta sola razón la amistad es importante y valiosa.

El mundo se da a los niños a través de sus amigos, de quienes aprenden que el helado de chocolate tiene rico gusto, que decir mentiras suele meternos en problemas pero que contar historias puede ser una aventura, e incluso que pertenecer a una comunidad de indagación de la clase puede resultar divertido. En este sentido, los amigos son siempre una potencial fuente de esclarecimiento. Un niño aprende que una relación especial de amistad no se termina si su amigo se vuelve pobre o discapacitado, si pierde su dinero, sus juguetes, o incluso a sus padres. No es qué tienen los amigos sino quiénes son, lo que resulta tan preciado para quienes participan de la amistad. Los niños descubren por sí mismos que los amigos son únicos y aprenden a prestar atención a esa singularidad. Aprenden por experiencia que los amigos tienen sus puntos débiles y sus puntos fuertes, y que esos puntos fuertes desempeñan un papel importante en sus vidas. Los amigos son personas que saben decir "no". Como dice Goethe, la verdadera amistad se manifiesta diciendo que no en el momento justo.

Hay pocas cosas más tristes que un niño sin amigos. Se siente apartado y fragmentado, transmitiéndole a cualquiera que se moleste en escucharlo que algo muy importante está faltando en su vida. Por otro lado, cuando sí tiene un amigo, especialmente un "mejor amigo", los límites entre sí mismo y esa otra persona se superponen. Se vuelven tan cercanos uno a otro, que hay momentos en que uno afirma saber lo que el otro está pensando o sintiendo. Esto parece ser lo que Noelene Qualthrough, una niña australiana de once años, dice en su poema:

Está en la ranura
inmóvil como una estatua.
Tiene punta de aguja.
La inicial en tinta celeste
es la única diferencia que puedo ver
con el lápiz de mi vecino.

Camino a la escuela
junto a mi amiga.
Nuestros uniformes azules y grises
tan limpios como los pétalos de una flor.
La única diferencia que veo es
que mi amiga tiene otro nombre.[2]

El desarrollo de las amistades infantiles es una vía por medio de la cual los niños aprenden a vivir lo que suele llamarse "la vida moral". No queremos de-

cir que los miembros de una comunidad de indagación tengan que ser amigos: ésa sería una afirmación demasiado contundente. Una comunidad podría funcionar bien durante años mientras sus participantes siguieran siendo colegas, pares, coindagadores, aunque no amigos. Hacerse amigo de alguien es permitir que se dé cierta intimidad, una intimidad que no resulta esencial en una indagación colaboradora. Pero sí quisiéramos afirmar que la comunidad de indagación es un ambiente dentro del cual el desarrollo de amistades es una posibilidad real. En la medida en que esas amistades se hacen realidad, los niños crecen personal, social, ética y cognoscitivamente. En más de una oportunidad, hemos oído a los niños decir que en la comunidad de indagación de la clase "llegan a conocer las mentes de sus amigos". Este tipo de conocimiento interpersonal es un componente importante para aumentar la tolerancia, la empatía y la comprensión mutuas.

La comunidad de indagación no sólo exige respeto por todas las personas y la apreciación de la diversidad de puntos de vista, invita asimismo a los niños a establecer en colaboración las reglas que han de gobernar su actividad y les da la posibilidad de contribuir, cada uno a su manera, en el trabajo de la comunidad. Lo más significativo es, quizás, el sentido del cuidado que la comunidad hace nacer por cada individuo y en cada uno de ellos. Tal como lo explicamos, el cuidado por los procedimientos de la indagación está íntimamente ligado con el cuidado por las ideas y conceptos que la comunidad investiga. En consecuencia, aquellos que participan de la indagación encuentran nuevas maneras de cuidar de sí mismos y de los demás. Es en este sentido del cuidado, que es el reflejo de la vida de la comunidad, donde pueden fundamentarse las amistades genuinas.

La comunidad de indagación no sólo refleja los parámetros y los criterios con los cuales opera, sino también los conceptos que son importantes para ella. La amistad es uno de estos conceptos. En Filosofía para Niños, el concepto de amistad aparece en numerosas oportunidades como tema de reflexión y análisis. Los niños se preguntan si podrían tener un amigo que no fuera confiable o leal. Consideran interrogantes tales como "¿Podría uno tener un amigo que no le guste?", "¿Podría uno tener un amigo con quien tuviera muy poco en común?", "¿Está bien estar celoso de los amigos?", "¿Podría uno tener un amigo que valorara más profundamente la amistad de una tercera persona?". Estas consideraciones deben ser guiadas por maestros que no sólo entiendan la indagación filosófica sino que también comprendan y empaticen con el desarrollo social de los niños.

La amistad implica la práctica de ciertas virtudes –en particular, las virtudes "concernientes a uno mismo" del amor propio y la integridad y las "concernientes a los otros" de justicia, benevolencia y cuidado–, todas las cuales, como hemos visto, se propician en la comunidad de indagación de la clase. La educación tradicional, con su énfasis en el individualismo, la competitividad y la asimetría en la relación maestro-alumno, da poco valor al cultivo y sostén de este

tipo de relaciones en la clase. Puede incluso desalentarlas. Como resultado de esto, las amistades se entablan sólo fuera del proceso educativo mismo, a menudo en conflicto con lo que sucede dentro de la clase.

Algunos dirían que la amistad encarna esas virtudes más que ninguna otra relación humana: que ni siquiera la relación amorosa permite cultivar de la misma manera que la amistad el respeto interpersonal, la valoración del otro, el cuidado y la justicia. Nos sentimos atraídos por nuestros amigos porque vemos en ellos algo de nosotros mismos. Pero más aún, la amistad, en su exigencia de deliberación y la práctica de ciertas virtudes, requiere una reflexión y un comportamiento que ayuda a los niños a poner sus egos en perspectiva y llegar a un punto en el que se preocupen por el bienestar de al menos otra persona tanto como por el propio.

El imperativo de Sócrates –"conócete a ti mismo"– implica un proceso que dura toda la vida, quizá porque somos un misterio para nosotros mismos tanto como para los demás. Filosofía para Niños ofrece un modelo de niños que razonan con otros y que llegan a una comprensión del yo a través de las relaciones que entablan comunitariamente. Tal como ya lo hemos señalado, los niños necesitan de otros para llegar a ser ellos mismos y para comprender la persona en que se convierten. Necesitan aprender cómo razonar bien con los demás para comprender la relación del yo con otros y con la naturaleza misma. Es en este sentido que los amigos pueden ser tan importantes en los años de formación de la infancia.

Los buenos docentes no se sienten amenazados o desplazados frente a indagadores que son también amigos en la clase. Hacen todo lo que está a su alcance para desarrollar las condiciones para un mejoramiento de la indagación y el diálogo, incluyendo la construcción y el sostén de amistades dentro de la comunidad de la clase. Saben que tales amistades son paradigmas de las relaciones que hacen posible la educación.

Filosofía y amistad: algunas preguntas

¿Podrían estas parejas ser amigas?:

- un chico de diez años y un bebé;
- una persona y un perro;
- un oso y un pez;
- un gato y comida para gato;
- un oficial de policía y un criminal;
- dos personas que no hablan el mismo idioma;
- dos personas cuyos países están en guerra uno contra otro.

¿Podrías tener un amigo en el que no confías?

¿Podrías tener un amigo que no te guste?
¿Podrías ser amigo de un río?
¿Los amigos deberían siempre ser honestos uno con el otro?
¿Mentirías alguna vez para proteger a un amigo?
¿Eres leal con tu amigo si no lo delatas?
¿Puedes acaso ser leal con un amigo si lo delatas?[3]

SEXUALIDAD

Hemos sostenido que la educación moral debe construirse como una indagación ética, esto es, como una rama de la indagación filosófica, estructurada por la metodología de la comunidad de indagación de la clase. Quisiéramos afirmar algo similar para esa parte vagamente definida de la educación que se denomina "educación sexual". Sostenemos, en otras palabras, que la educación sexual es un tema idóneo y apropiado para la comunidad de indagación filosófica. Más aún, que debería considerarse simplemente como otra área de indagación que ha de ser explorada por la comunidad. Si bien la sexualidad tiene su propio lenguaje e imaginario, sus valores, conceptos y problemas subyacentes no son sino aquellos que pertenecen a la esfera de las relaciones personales en general. Por consiguiente, la educación sexual debería estar incluida dentro del currículum como un componente natural, y no aislada de él como un área contenciosa que requiere un tratamiento especial y la aprobación de los padres.

Es posible que en la actualidad los jóvenes sepan más que los de pasadas generaciones en lo que se refiere al ámbito general de la sexualidad. En efecto, están expuestos a una mayor diversidad de modelos y opciones de roles, además de a un virtual bombardeo de imágenes y alusiones sexuales. Pero sin embargo no está claro que estén mejor preparados, intelectual o emocionalmente, para comprender todo lo que se les presenta, y en consecuencia para hacer mejores juicios o tomar mejores decisiones.

Es necesario que aprendamos a aceptar uno de los problemas de esta área de la educación, un problema que ayuda a explicar por qué la educación sexual ha sido tratada tan pobremente en el pasado: la mayoría de las veces ignorada en la casa, subestimada en la escuela, asumida por el grupo de pares en el patio del recreo o en la calle. Si ha sido tratada en la escuela, a menudo se la redujo a un conjunto de instrucciones, separadas de las emociones y de la moralidad misma.

En pocas palabras, el problema es que el tema de la sexualidad es tan complejo y multidisciplinario como el concepto de personalidad, con el que se encuentra tan íntimamente relacionado. La sexualidad implica el conocimiento de ciertas verdades, hipótesis y teorías biológicas y fisiológicas.[4] Ahonda en cuestiones lingüísticas, psicológicas y sociales que están enlazadas con factores culturales y emocionales. Tiene, también, una prominente dimensión filosófica que incluye

una serie de cuestiones y dilemas éticos, así como una estructura argumentativa que a menudo es difícil de captar. Enfrentadas a la perspectiva de conciliar todos estos componentes con un programa fragmentado, las escuelas han colocado tradicionalmente a la sexualidad en el cajón de lo "demasiado difícil".

En contraposición con este estado de parálisis en las escuelas, está la realidad de que los niños y adolescentes están sobreexpuestos a un revoltijo de discursos, imágenes, estereotipos y mensajes sexuales. Además, sus propios sentimientos, pensamientos y, muy a menudo, acciones, distan de estar paralizados. No dispuestos a retirarse del campo de la sexualidad, se ven obligados a ocuparse de conceptos que a menudo tienen poco sentido para ellos, y de problemas que parecen irresolubles.[5]

Así, pues, comprender la sexualidad en la última década del siglo XX es toda una tarea, y la educación en este ámbito crucial de las preocupaciones humanas no será fácil. Sin embargo, debe llevarse a cabo. Si bien la ignorancia, la desinformación, el pensamiento confuso, el miedo y el prejuicio siempre han rodeado el tema de la sexualidad, vivimos hoy una época en la cual tales barreras pueden tener terribles y trágicas consecuencias. Cuando la gente piensa y habla acerca de asuntos sexuales, tiende a quedar atrapada en sus propias emociones y opiniones. Por esto mismo, el imperativo de trabajar en pro de una mayor comprensión y aceptación es a la vez más intimidante y más urgente.

Si pensamos cómo puede operar la comunidad de indagación en el ámbito de la sexualidad, vemos de inmediato que una de las principales tareas será discernir lo fáctico de lo filosófico, psicológico, teórico y anecdótico. En la medida en que despierta cuestionamientos epistemológicos respecto de qué y cómo sabemos acerca de ciertas cosas, así como cuestiones de lógica que implican la estructura de nuestro razonamiento, este proceso es en sí mismo filosófico. De ahí que sea receptivo a los procedimientos de indagación que pueden ser entendidos por la misma comunidad en la clase.

Este proceso implicará, por ejemplo, saber cuándo buscar información y experiencia fuera de la comunidad. Los niños y las niñas no pueden meramente pensar acerca de la reproducción o la epidemiología del Virus de Inmunodeficiencia Humana, si quieren lograr cierta comprensión de los complejos temas abarcados. Por otra parte, tal como hemos visto, el conocimiento fáctico no es por sí mismo suficiente para ayudar a los niños y las niñas a hacer buenos juicios éticos. Las afirmaciones descriptivas acerca de cuál es la situación tienen que distinguirse de las prescriptivas acerca de cómo debería ser. Hacer juicios éticos sólidos en este contexto implica una indagación deliberativa sobre temas de la sexualidad, la libertad, el poder, la responsabilidad, la confianza, el cuidado, la salud física y mental, el respeto por los otros, la masculinidad y la feminidad. Estos temas se manifiestan en preguntas y cuestiones que son de gran importancia para los niños y las niñas.

Se ha sostenido a menudo que la sexualidad y los temas relacionados son sagrados o tabúes y que, en consecuencia, no tienen cabida dentro del horario

de una escuela, en particular cuando ésta pretende llevar a cabo una planificación secular. Pero podemos aceptar que hay algo precioso, hasta místico en la sexualidad, sin confundir misterio con ignorancia. Después de todo, terminar con la ignorancia es uno de los objetivos educacionales más básicos, un objetivo que puede, y debería, buscarse mucho antes de que los niños y las niñas se encuentren en situaciones de la vida real en las que estén expuestos a riesgos.

Elijamos o no términos tales como "precioso" y "místico", debemos reconocer que el sexo y la sexualidad tienen una dimensión esencialmente privada que debe ser respetada: los conceptos que impliquen intimidad no deberían diluirse por medio de análisis clínicos intelectuales. Pero tampoco deberían ser eliminados del currículum. Creemos que el ámbito estructurado de la comunidad de indagación pone a disposición de los estudiantes un camino educativo para explorar la sexualidad, un camino no accesible hasta ahora.

Como en todos los temas éticos, la filosofía proporciona un contexto para discutir aspectos de la sexualidad de una manera descentrada –aunque no remota o separada– de individuos o sucesos determinados (de la vida real). Los niños adolescentes pueden discutir qué es lo que implica ser tratados como personas, sin inmiscuirse en detalles de su vida privada que podrían no ser adecuados dentro de la clase. De la misma manera, pueden discutir conceptos y temas que afectan su propia sexualidad aunque sin sentirse obligados a revelar la dimensión sexual de su propia experiencia. La comunidad de la clase respeta la privacidad y la libertad necesarias a cada niño para dar forma a su propia vida, pero también los provee de las herramientas y las habilidades sin las cuales esa tarea sería imposible.

Como siempre, ponemos gran énfasis en el poder de la discusión y el diálogo para entrelazar las diferentes ideas que los niños y las niñas traen a la clase, con el objeto de construir, si no un punto de vista unificado, sí una comprensión más clara de muchos puntos de vista diferentes. Los niños y las niñas necesitan comprender que gran parte del lenguaje de la sexualidad es parcial, emocionalmente cargado, potencialmente explotador y mecanicista, en cuanto reduce a las personas humanas al nivel de organismos biológicos (literalmente, objetos sexuales). La gente joven tiene a su disposición un vocabulario colorido y una cantidad de chistes y alusiones sexuales. Estos instrumentos son a menudo utilizados con un gran efecto emocional y pueden bloquear con facilidad el acceso a una indagación seria. Cuando se trata de cuestiones sexuales, la naturaleza abierta pero estructurada del diálogo dentro de una comunidad de indagación, debería brindar una bienvenida alternativa al menú habitual ofrecido a y por los jóvenes.

Nunca debemos perder de vista que el objetivo fundamental de toda forma de indagación ética, incluyendo las que implican la sexualidad, no consiste en dictar a los niños y las niñas los términos de sus propias vidas, ni en dejarlos en un estado de confusión y desconcierto, y tampoco en dar la impresión de que todas las cosas son aceptables, pues no existe lo correcto o lo incorrecto. El ob-

jetivo fundamental de la indagación ética es enseñar y alentar a los niños y las niñas a pensar por sí mismos acerca de las cosas que ellos, sus padres y sus maestros juzgan importantes, de manera que puedan actuar de forma responsable con respecto a sí mismos y a los demás.

Cuando se trata de establecer una comunidad de indagación que pueda explorar temas sexuales, recomendamos a los maestros adoptar los procedimientos que están en el núcleo de Filosofía para Niños:

- Comenzar con una historia apropiada para la edad que plantee temas polémicos y provea un estímulo afectivo y cognitivo. Dicha historia no se referirá directamente a los miembros de la clase, para poder brindar así un contexto no amenazador para la indagación, un contexto que esté conectado con sus preocupaciones y experiencias pero al mismo tiempo convenientemente alejado de ellas.
- Invitar a los estudiantes a establecer una planificación planteando sus propias preguntas y preocupaciones.
- Iniciar (si los alumnos no lo hacen por su cuenta) un diálogo en el cual los estudiantes tengan la posibilidad de pensar con cuidado acerca de los procedimientos y los conceptos que están en el centro de su comportamiento ético y sexual.

A modo de conclusión y resumen de esta sección, ofrecemos a continuación una lista de los procedimientos que los estudiantes pueden usar en sus discusiones sobre la sexualidad.

1. Distinguir hechos y descripciones de opiniones y preceptos morales en preguntas como:

- ¿Es la monogamia el estado natural de los seres humanos?
- ¿Es la heterosexualidad el estado natural de los seres humanos?
- ¿Qué significa natural?
- ¿El feto humano es una persona?
- ¿La prostitución está siempre mal?
- ¿La pornografía implica siempre tratar a las personas como objetos?
- ¿Cómo podemos juzgar los méritos del comportamiento sexual fuera del contexto de una relación comprometida?
- ¿La publicidad televisiva y los juegos electrónicos refuerzan los estereotipos sexuales o simplemente los reflejan?

2. Identificar supuestos problemáticos del tipo:

- la poligamia no es ética;
- los transexuales están enfermos;

- sólo los *gays* y los drogadictos tienen sida;
- todas las mujeres, y sólo ellas, tienen un instinto maternal;
- vender el propio cuerpo implica vender la propia persona.

3. Analizar conceptos. Cualquier indagación acerca de temas sexuales deberá observar con cuidado qué se entiende por términos como:

- "persona", "relación", "reciprocidad", "masculinidad y feminidad", "poder", "intimidad", "cuidado", "libertad", "derechos", "respeto", "ser dueño de su propio cuerpo", etcétera.

4. Imaginar y representar diferentes perspectivas como:

- que los varones vean las cosas desde un punto de vista femenino y viceversa; lo mismo con los adultos y los niños;
- imaginar cómo sería ser perseguido a causa de su sexualidad;
- ponerse en el lugar de un anciano, de un obeso o de una persona discapacitada, etcétera.

5. Comprender la estructura lógica de los argumentos e identificar las premisas ocultas y las falacias, como por ejemplo:

- el incesto y la prostitución han existido desde tiempos inmemoriales, de modo tal que también nosotros podríamos aceptarlos y disfrutarlos, dado que, de cualquier manera, no podemos hacer nada para impedirlos;
- la abstinencia completa está destinada a proteger a la gente contra el sida, así que quienes contraen el virus a causa de su comportamiento sexual se lo merecen;
- las mujeres están dotadas por la naturaleza para tener hijos; entonces, si no puedes tener hijos, eres incompleta, y si no quieres tenerlos cuando seas grande, entonces eres muy rara;
- el feto humano es una persona, por lo cual se deduce que el aborto está siempre mal;
- el feto humano no es una persona, por lo cual se deduce que el aborto debe permitirse siempre;
- la masturbación se llama "abuso de sí mismo" [*self-abuse*] y deberías estar loco para abusar así de ti mismo...;
- ayer vi a Chris y Leslie abrazándose. Deben ser *gays*.

6. Considerar los motivos en que se apoyan las propias acciones, y las consecuencias de éstas:

- un breve momento de placer irreflexivo;

- la burla constante de un compañero que es diferente;
- fantasear con el sexo y la violencia;
- elegir películas y juegos electrónicos que contienen un montón de sexo y violencia, etcétera.

PAZ Y VIOLENCIA

El fenómeno de la violencia, tanto a lo largo de la historia como en nuestra época, es complejo. Entre sus múltiples causas se cuentan impulsos básicamente humanos (en particular masculinos), la presión institucional y la de los pares, y las circunstancias económicas, sociales y culturales en complejas combinaciones que tal vez nunca se comprendan por completo. Mucha gente se siente atraída, y hasta obsesionada, por representaciones de la violencia: prueba de esto es la abrumadora popularidad de las películas y los juegos de computadora en los cuales los antagonistas emplean métodos violentos para alcanzar sus respectivos fines. Lo prueban también las muchedumbres que se reúnen para ver a los miembros de los grupos políticos extremistas atacar a la policía. No es fácil escapar a tales representaciones cuando la pantalla de televisión las vomita como cosa corriente en los principales noticieros.

Más serios que estas descripciones indirectas son los dramas de la vida real de aquellos que conviven con la violencia física y psicológica. Parece que el comportamiento violento es a menudo el primer recurso –incluso entre los niños– ante el surgimiento de conflictos en las relaciones interpersonales. La creciente victimización de niños, mujeres y otros que están relativamente desaventajados, y el fenómeno de la lucha entre pandillas urbanas dan un testimonio gráfico de este hecho. Un artículo publicado hace poco tiempo acerca de la violencia y el racismo entre los jóvenes norteamericanos se refiere a una encuesta en la cual más de la mitad de los interrogados afirmaban que estarían dispuestos a participar en hechos de violencia contra otras culturas o el gobierno, o apoyarlos de manera silenciosa (Heller y Hawkins, 1994, pág. 339). ¿Qué nos quiere decir esta obsesión por la violencia?, se pregunta Matthew Lipman:

> De un lado, nos sugiere que éste es el recurso desesperado que tienen las personas cuando sus vidas son indescriptiblemente monótonas y por eso anhelan una experiencia de vida rica y variada, mucho más intensa y agradable que la que soportan en el presente. De otro, sugiere que las personas que sienten sus poderes enajenados, sus esperanzas traicionadas y sus energías desperdiciadas, probablemente fantasearán con la violencia como una forma de descargar su amargura y resentimiento reprimidos.
>
> La gente lucha por encontrar un sentido a su vida, y cuando no lo puede encontrar, se esfuerza por crearlo. Pero sus bien intencionados esfuerzos con frecuencia fracasan, pues es incapaz de distinguir los engañosos estremecimientos que son el

producto de vivir rodeados por imágenes de violencia del entusiasmo de vivir una vida rica en sentidos, intensa en calidad y rebosante de relaciones humanas constructivas.[6]

Creemos que la comunidad de indagación de la clase puede proporcionar la "experiencia de vida rica y variada" y la oportunidad de encontrar el sentido y la realización personales a los que se refiere Lipman, y que por eso es un ambiente adecuado para la educación para la paz. Aquellos educadores (y niños) que han participado en la construcción de tales comunidades no necesitan que se los convenza de esto. Más en general, sin embargo, la idea de educar para la paz dentro de la comunidad de indagación de la clase es problemática, porque parece ser al mismo tiempo obvia y polémica. Obvia, porque conceptos como paz, violencia y conflicto tienen un evidente componente moral que los hace accesibles al tipo de indagación ética de la cual los niños demuestran ser eminentemente capaces. Pero también polémica, porque la derrota de la violencia y el conflicto injustificado, junto con las actitudes que los acompañan (estamos pensando en conflictos institucionalizados en la forma del racismo y la opresión, así como en el abuso y el conflicto interpersonales), pueden parecer una prioridad demasiado urgente para dejarla en manos de la comunidad de indagación de la clase que, en último término, debe "seguir la indagación hacia donde vaya".

He aquí un ejemplo del "problema de la conclusión predeterminada" (capítulo cinco): cómo puede la comunidad de indagación deliberar acerca de los problemas de la paz y la violencia, si hay un acuerdo establecido desde el comienzo sobre la prescripción más fundamental: buscar la paz, evitar la violencia.

En primer lugar, no hay, de hecho, acuerdo alguno acerca de ningún principio sustantivo relativo a la paz y la violencia, y ni siquiera a una preferencia básica de una sobre la otra; tampoco, a decir verdad, la presunción siquiera de que allí hay en efecto un problema.[7] El comportamiento de muchos gobiernos, directores de cine, equipos deportivos y otros con autoridad e influencia resulta apenas compatible con cualquier principio de ese tipo, aun cuando tal comportamiento sea defendido como un medio para alcanzar fines valiosos. ¿Con cuánta frecuencia somos testigos de que, entre las naciones, en las familias y en las escuelas, se defiende la violencia sobre la base de tales apelaciones a los medios y fines: "La paz a través de la fuerza", "Escatime el castigo y malcriará al niño", "Sea un hombre, no un ratón", etcétera? Es en este contexto que la comunidad de la clase puede ofrecer una oportunidad de examinar aquello que para muchos estudiantes deben parecer flagrantes inconsistencias en el ámbito de la educación para la paz.

En segundo lugar, los conceptos asociados con la paz y la violencia –conceptos como libertad, justicia, poder, guerra, igualdad, honor, orgullo, tolerancia, aceptación, dignidad, derechos y abuso– son en sí mismos problemáticos: es poco el acuerdo acerca de lo que tales términos significan o implican verdaderamente.[8] Una vez más, la comunidad de la clase puede tomar esos términos

polémicos como un punto de partida para su propia indagación y luego proceder a considerar temas relevantes en niveles muy diferentes: desde el abuso en la casa, pasando por las bravuconadas en el parque y las tensiones étnicas en la comunidad local, hasta el conflicto y entre las naciones y dentro de ellas.

En tercer lugar, recordando uno de los temas centrales de este libro, los niños llegan a la clase con opiniones sobre muchos temas, entre ellos la paz y la violencia. Aquellos cuyos padres actúan violentamente o defienden la violencia en pro de una mejor sociedad pueden conformarse una cosmovisión en la cual la violencia y el conflicto desempeñan un papel central. Como mínimo, la clase debería dar un marco cooperativo y sin confrontación en el cual estas opiniones pudieran exponerse, discutirse y escrutarse. El joven pandillero que odia todas las culturas salvo la propia, podría haberse visto obligado a pensarlo dos veces si hubiera sido miembro de una comunidad de indagación a una edad bastante temprana. Podría haberse dado cuenta de que estas opiniones eran impopulares (o al menos no compartidas por todos) y al mismo tiempo racionalmente indefendibles (inconsistentes con ciertos supuestos a los que no estuviera dispuesto a renunciar, por ejemplo), si hubiera participado de un diálogo dentro de la clase y adquirido herramientas y disposiciones básicas tales como el respeto por las personas y sus diferencias, el amor por la verdad, el deseo de escuchar a los otros, la empatía y la coherencia.[9] Pero, desde el momento en que nadie se molestó por hacerlo participar en ningún diálogo real, no debería sorprendernos descubrir que, años más tarde, no sólo no quiere, sino que no puede reflexionar acerca de sus opiniones y sentimientos, o autocorregirse. Para él, simplemente, no existe otra opinión en la materia. De acuerdo con la distinción que hicimos en el capítulo tres, esta persona por cierto tiene opiniones sobre la base de las cuales está dispuesto a actuar, pero carece de una reserva de puntos de vista y convicciones genuinas que estén abiertos a una ulterior indagación.

No es realista esperar que los niños simplemente sigan el consejo de los adultos, incluso de aquellos a los que se supone expertos en el tema de la paz y la violencia. Aconsejar es, después de todo, una forma de transmisión en una sola dirección, y es necesario que subrayemos la futilidad de cualquier intento de modificar actitudes y comportamientos arraigados en profundidad que no toman en cuenta la totalidad de los mensajes que los niños reciben en la escuela y fuera de ella, así como sus propios pensamientos y opiniones.[10]

Sea como fuere, debemos pensar dos veces antes de apelar a la experiencia y la autoridad del adulto cuando se trata de persuadir a un niño de optar por la paz y rechazar la violencia. Por una parte, no podemos suponer que nuestra experiencia sea un sustituto adecuado para la del niño, y por otra, tratar de argumentar apelando a las lecciones de la historia bien podría resultar contraproducente. No sería tarea fácil probar que el comportamiento pacífico es más eficaz que la violencia, o que quienes valoran la paz tienen una vida más larga o más significativa que los demás. Para aquellos niños que se toman el tiempo de es-

tudiar el alcance de la violencia institucionalizada a lo largo de la historia y en nuestros días, cualquier precepto moral proveniente de los adultos es probable que les parezca hipócrita en extremo.

Del mismo modo, allí donde las conferencias y las presentaciones de eminentes expertos pueden llamar la atención y ser tenidas en cuenta en el corto plazo, no se contraponen al poder de la comunidad de indagación cuando sus miembros se disponen a confrontar los efectos de la violencia en las personas y, a decir verdad, en la totalidad del mundo de la naturaleza.

Tomamos un punto de vista similar cuando se trata de intentos de legislar contra la violencia y la discriminación dentro de la comunidad por medio de la censura, leyes contra el humor racista, condenas draconianas y cosas por el estilo. Estas respuestas de "mano dura" tienden a amenazar los derechos de muchos inocentes y pueden legítimamente considerarse intrusiones en la libertad personal de aquellos a quienes se debería alentar a pensar por sí mismos. Más aún, si bien es sin ninguna duda necesario proteger a las víctimas genuinas –aunque decidir con exactitud quién es la víctima es a menudo una cuestión polémica–, la legislación punitiva tiene un reducido efecto en las creencias, actitudes y valores de quienes usan la violencia como medio para manejar los conflictos. En el mejor de los casos sirve como un recurso reparador. Cuando la violencia, la explotación y el abuso impregnan los valores, actitudes y hasta el comportamiento de los individuos, no existe otra alternativa, para las sociedades que se pretenden civilizadas, que considerar la perspectiva del largo plazo. Cuando así lo hacemos, ya no estamos en el terreno de la legislación sino en el de la educación.

Si reconocemos que los conceptos asociados con la paz y la violencia tienen un fuerte componente emotivo, debemos ayudar a los niños a ir más allá de la respuesta refleja que simplemente aplaude la paz y condena la violencia. Lo mismo se aplica a los niños que –por la razón que sea– admiten la violencia y rechazan la defensa de la paz como una forma de debilidad.

En cuanto a la legislación como un método para enfrentar la violencia, esto nos recuerda la amenaza permanente de la censura, pues hay muchos en la comunidad que creen que hay una relación causal directa entre la representación de la violencia –en especial la violencia sexual– en la televisión, en el cine y en las pantallas de las computadoras, y los actos de violencia de la vida real. Con todo, la censura institucionalizada es problemática por diversas razones.

En primer lugar, incluso una mirada rápida a la historia de la censura y la prohibición demuestra la futilidad de legislar contra ciertas actividades que una parte de la comunidad parece decididamente empeñada en llevar a cabo. Mercados negros, falta de controles legítimos, precios más altos y mayores padecimientos para todos los que tienen alguna participación (excepto para quienes controlan estas operaciones) son resultados que nos son demasiado familiares.

En segundo lugar, la censura representa a menudo la punta del iceberg y puede transformarse con facilidad en un arma poderosamente subversiva en

manos de legisladores inescrupulosos, una vez que se le ha dado cualquier forma de legitimidad.[11] El *cri de cœur* "¿Qué derecho tiene usted a decirme qué puedo o qué no puedo ver o leer?" es desechado con demasiada ligereza. El argumento que supuestamente establece la conexión causal entre la representación y el acto puede también aplicarse a otras áreas que hasta el crítico más reaccionario evitaría como refugio. Que nuestros propios hijos puedan abrirse paso hasta el armario de bebidas alcohólicas de la casa o ponerse al volante del auto de la familia, podría ser causa de preocupación –especialmente sobre la responsabilidad y la supervisión de los padres– pero por cierto no constituye un argumento para prohibir el alcohol y manejar autos.

La cuestión tal vez más notoria de la respuesta a la violencia por medio de la censura se relaciona con la afirmación clave de una conexión causal entre la representación y el acto. Las conexiones causales son muy difíciles de establecer, aun cuando es evidente que existe algún tipo de correlación. Supongamos, como algunos de hecho afirman, que las sociedades que permiten mayor libertad de expresión son más violentas en su comportamiento. ¿Qué se infiere de esto? Es demasiado simplista y, nos atrevemos a decir, demasiado conveniente identificar la libertad como la causa principal de la violencia. Esta estrategia puede tener algún sentido en el caso de los individuos que tienen dificultades para diferenciar la realidad de la fantasía o que tienen algún otro trastorno grave, pero el derecho común no puede basarse de manera razonable en casos tan extremos. ¿No tiene acaso más sentido postular que en tanto una sociedad justifique que se la llame violenta, sus miembros actuarán de esa manera y "gozarán" con las imágenes de la violencia? Nos preocupa que muchos niños disfruten de juegos electrónicos que llevan nombres tales como "Mortal Kombat" y representan espantosos actos de violencia, sexismo y racismo, no porque temamos que trasladen sus fantasías a la vida real, sino por lo que tanto la fantasía como la realidad nos dicen acerca de la sociedad en que vivimos, en particular con respecto a los valores y las actitudes interpersonales que reflejan y permiten que permanezcan incuestionados. Este es el tema que todos –incluidos nuestros hijos– debemos confrontar. Aceptar los argumentos de la censura es, desde nuestro punto de vista, escapar de un problema difícil por la vía más fácil.

Cuando cuestionamos la sensatez de tratar de legislar acerca de valores y actitudes indeseables, no queremos decir que la legislación no tiene influencia sobre el comportamiento de los individuos. Como un ejemplo algo irónico, es probable que muchos de los que pertenecen a la moderna cultura de las armas tengan un exagerado respeto por "la ley". Pero es esta misma ley la que podría usarse para evitar tragedias ocurridas por el fácil acceso a las armas letales. Físicamente, si no psicológica y moralmente, la violencia de los puños y hasta los cuchillos es menos drástica, menos inevitable. Por una parte, aquellos que manifiestan ese tipo de comportamiento tienen, al menos, una descarga para sus emociones. Por la otra, el comportamiento y los estados emocionales que lo acompañan siguen siendo violentos pese a todo, y podemos preguntarnos de

forma razonable si no valdría más la pena realizar una indagación acerca de los valores que respaldan y refuerzan esta cultura de la violencia. Debería invitarse a los niños y las niñas a participar de tal indagación, en la cual los temas del valor y de la actitud se exploren de manera cuidadosa y sistemática, puesto que ellos se cuentan, o se contarán, entre los principales interesados.

Tenemos una verdadera simpatía por la opinión que sostiene que la continua exposición a la violencia –corresponda a la vida real o no– tiene un efecto insensibilizante acumulativo que insensibiliza y, a su vez, ayuda a mantener un ámbito en el cual los actos de violencia son cometidos tanto como tolerados. Dadas las realidades de la vida en un mundo imperfecto, eliminar a los agentes que insensibilizan sería una tarea más ardua que reducir su capacidad de insensibilizar. Una manera de lograr esa reducción es ofrecer a los niños y las niñas un ambiente alternativo apreciado en el cual se promuevan y perfeccionen el sentimiento (la sensación), el pensamiento y la conexión entre ambos. Por supuesto que el hogar tiene su papel aquí, pero también lo tiene la clase.

La comunidad de indagación ética ofrece una alternativa positiva a la legislación y la censura, como medio para "proteger" a los niños y las niñas del daño. Es, después de todo, un ambiente que presta atención a las relaciones entre la sensibilidad intelectual y afectiva. El niño que puede pensar y piensa por sí mismo, y que tiene una saludable comprensión de la distinción entre fantasía y realidad, así como una sólida percepción de quién es, no necesita que se lo proteja por medio de limitaciones que los adultos encontrarían justificadamente intolerables.

En una comunidad de indagación, la exploración de conceptos y principios clave asociados con la paz y la violencia se entrelaza con la práctica y el examen de los procedimientos del quehacer moral. Pensamos aquí en componentes éticos y pedagógicos tales como:

- trabajar de manera colaboradora y no de manera individualista y competitiva;
- basar su comportamiento en sentimientos de confianza y de cuidado, más que en la sospecha, la indiferencia o incluso el odio;
- manifestar empatía (en particular hacia aquellos cuyas opiniones nos resultan repugnantes);
- alcanzar con la sensación de orgullo, dignidad y seguridad al saber que sus ideas serán escuchadas y respetadas;
- evitar conclusiones y generalizaciones precipitadas que a su vez pueden llevar a la formación de estereotipos y la adopción de prejuicios;
- considerar las consecuencias probables de ciertas acciones;
- probar diferentes reglas de juego justo (como "No puedes decir que no sabes jugar") (Heller y Hawkins, 1994, pág. 359);
- exhibir un espíritu crítico o "falibilístico" ("Sabes, podríamos estar equivocados en esto").[12]

La transformación de las clases en comunidades de indagación ofrece la oportunidad de comprometer a los niños y las niñas en un pensamiento, una discusión y un comportamiento reflexivos acerca de la naturaleza de la semejanza y la diferencia según se aplican a grupos e individuos. La realidad es que las clases en las que los niños y las niñas se encuentran hoy en día son a menudo multirraciales y multiculturales (como lo es por cierto el mundo en el que viven).[13] No se trata sólo de que estos niños tengan que aprender a vivir y a trabajar en esas situaciones (lo cual es así), sino que estos ámbitos deberían ser sometidos a la reflexión e indagación con respecto a la personalidad emergente de todos y cada uno de los miembros. Si la práctica reflexiva es la clave para cultivar los hábitos de tolerancia y respeto por todas las personas, entonces la comunidad de indagación misma puede ser un modelo de sistema social democrático, igualitario y justo.

Es indudable que la naturaleza heterogénea de muchas de las clases presenta enormes desafíos para aquellos que intenten convertirlas en comunidades de indagación. Pero es justamente en esas situaciones donde la necesidad de transformación es más urgente y mayores los potenciales beneficios. Los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar no sólo la energía y la vitalidad inherentes a la yuxtaposición de la semejanza y la diferencia, sino también de mejorar su autoconocimiento y su amor propio en proporción directa a las variaciones del género, la raza y la religión con las que deben confrontar. En palabras de Alice Walker: "Cuanto más profundamente examinara uno la cultura [la persona] de otro, más probable era que viera un reflejo de la propia cultura [persona]" (citado en Heller y Hawkins, 1994, pág. 345).

La participación del niño en la comunidad de indagación de la clase es una manera vigorosa de responder a los desafíos planteados por la violencia y el conflicto. Más aun, esa respuesta puede producirse con independencia de los temas específicos con los que debe tratar. En otras palabras, la educación para la paz puede ocurrir en todas las clases, aun cuando el tema de la paz no sea el principal en discusión.

La comunidad de indagación ética ofrece entonces una respuesta multidimensional a los problemas asociados con la violencia. Provee los componentes para una consideración seria de los conceptos y principios que los jóvenes asocian con la violencia; los alienta a pensar reflexiva y críticamente acerca de sus propios procedimientos; promueve actitudes de respeto, de confianza y de cuidado mutuos, y da un grado de seguridad a los niños y las niñas que saben que pueden someter a prueba sus propias ideas sin miedo a ser puestos en ridículo por el docente o por sus pares.

Una de las tareas de la comunidad de indagación será construir las preguntas que apunten con precisión a los temas de interés para sus miembros. Formuladas en contextos apropiados (con preferencia en aquellos controlados por los alumnos más que por los docentes y libros de texto), estas preguntas no son simplemente los preliminares de la indagación, sino un aspecto crucial y recu-

rrente de ésta. Presentamos aquí algunas de las preguntas que una indagación en clase acerca de la paz y la violencia podría considerar:[14]

- ¿Está justificada alguna vez la violencia? (¿Qué se considera violencia? ¿Qué hace que algo esté justificado?)
- ¿Pueden tener los juegos reglas violentas y seguir siendo justos?
- ¿Puede haber violaciones allí donde no hay derechos?
- ¿Puede haber derechos allí donde no hay recurso a ellos?
- ¿Tienen los individuos derecho a la defensa propia con la utilización de cualquier medio que puedan tener a su alcance? ¿Qué respuestas no violentas podrían ser igual de eficaces o más?
- ¿Qué problemas de valores y derechos se ocultan tras la caza de animales por deporte?
- ¿Todos los derechos y valores son relativos a las culturas?
- ¿Cómo podría cambiar la sociedad para que aquellos que inician actos de violencia no necesitaran hacerlo?
- ¿Qué son el "orgullo" y el "honor" y cómo afectan la manera de relacionarme con los demás?
- ¿El orgullo racial o nacional son compatibles con la tolerancia y el respeto mutuos?
- ¿Debo obedecer a alguien que me amenaza?
- ¿A qué se considera amedrentar? ¿Cuál es la respuesta apropiada al amedrentamiento?
- ¿Quién tiene derecho a tocar mi cuerpo?
- ¿En qué situaciones deberían considerarse o ignorarse las cuestiones de consentimiento?
- ¿Cuáles deberían ser los objetivos del castigo? ¿Se justifica alguna vez el castigo corporal?
- ¿Cuándo se puede admitir matar a otra persona?
- ¿Cómo deberían los padres disciplinar a sus hijos?
- ¿Qué significa realmente "ser un hombre"?
- ¿El abuso verbal es una forma de violencia?
- ¿Existe una guerra que sea justa?
- ¿Qué es lo que lleva a la gente a actos de genocidio?[15]

Es necesario que llamemos la atención sobre un aspecto importante de estas preguntas y, por lo tanto, de la indagación a la que pueden dar lugar. Si bien surgen de aquellos que las plantean, y retroalimentan sus intereses y experiencias, estas preguntas procuran, sin embargo, más allá de los actos y las situaciones específicas, llegar a una exploración crítica de los conceptos y pautas que subyacen a esos acontecimientos. El docente podría utilizar un caso concreto de intimidación o de abuso para lanzar la discusión, pero la tarea de la comunidad de indagación es buscar una mejor comprensión de la violencia y sus fenó-

menos asociados y alentar a los estudiantes a aceptar la responsabilidad por sus propios pensamientos y acciones. Como sugieren las preguntas anteriores, la indagación explorará valores y perspectivas clave, referidos a nuestras relaciones con los otros; ésta es la razón, desde nuestro punto de vista, por la cual la filosofía, como la disciplina que abarca la ética, puede desempeñar un papel de prevención tan poderoso en el área general de la educación para la paz. Es inevitable que esta exploración influya en la manera de pensar y sentir de los participantes en el proceso de indagación, en relación con estos valores y principios como con situaciones específicas que los involucran a ellos y a quienes los rodean. En efecto, la indagación ha de desafiar a los estudiantes, quizá por primera vez en su vida, a regular su comportamiento de conformidad con las decisiones éticas de la comunidad. Pero puede tener esa influencia sin examinar o exponer públicamente el comportamiento de algún niño en particular. El matón de la escuela, si ha internalizado la importancia de comportarse de manera razonable y de acuerdo con ciertos valores, será capaz de establecer relaciones apropiadas entre las deliberaciones de la comunidad y su propio comportamiento.[16] La comunidad de indagación no está concebida para funcionar como un grupo de encuentro en el cual los individuos son expuestos al público. La indagación, volvemos a destacarlo, no es lo mismo que la terapia, y si se puede esperar que el maestro dirija y dé forma a la primera, la última estará casi con seguridad más allá de su experiencia.

¿Un código moral de la violencia?

A fin de clarificar y quizá de fortalecer nuestra afirmación básica acerca del papel de la comunidad de indagación como una estrategia para enfrentarse con la violencia, mencionamos algunas investigaciones contemporáneas que ponen en tela de juicio las ideas aceptadas acerca de las causas de fenómenos tales como la violencia de pandillas, la delincuencia juvenil y otros semejantes.[17] Nuestra interpretación de lo que se afirma en este libro es que los factores "externos" como el desempleo y el trasfondo socioeconómico sólo dicen una parte de la historia causal, y que surge una comprensión más profunda cuando consideramos lo que podría llamarse el "código moral" de la violencia. Cuando se les preguntó en una entrevista acerca de las razones que fundamentaban su comportamiento, un grupo de jóvenes explicó que hechos como las peleas individuales o las guerras de pandillas eran determinantes importantes de su propia identidad ética (por lo tanto personal). En el primer caso, el orgullo personal, la fuerza, el honor y la masculinidad eran factores de importancia: una pelea sangrienta entre dos muchachos puede ser el preludio de una gran amistad (Bessant y Watts, 1993). En el último caso, los principales factores estaban relacionados con la lealtad, la confianza y la protección del territorio, y a menudo se trazaban según las fronteras étnicas. Un factor causal general era la emoción: la cabal excitación de participar o al menos observar sin intermediarios un com-

portamiento violento o ilegal, en presunta contraposición a la monotonía de la vida cotidiana.

Visto en estos términos, el código moral de la violencia entre los jóvenes es sólo una parte de un cuadro más amplio de la conducta humana: la violación sistemática durante la guerra, la tortura organizada, la "limpieza" étnica, las compras hostiles de empresas, etcétera. En otras palabras, tenemos que ver el comportamiento de los jóvenes marginales dentro de un contexto si queremos comprender por qué ocurre (Bessant y Watts, 1993). La política destinada a la primera plana de los diarios, que predica "la ley y el orden" y da a entender que la sociedad es siempre la víctima y nunca la victimaria, no es una respuesta.

Es tentador en este punto llamar la atención sobre el hecho biológico de que los seres humanos son animales y que el comportamiento antes descripto refleja nuestra naturaleza biológica. Con miras a pensar una respuesta educativa apropiada, podríamos incluso agregar que el papel de la escuela consiste en ayudar a los jóvenes a elevarse por encima de sus inclinaciones naturales y tribales para aprender cómo ser agentes morales. Pero, ¿qué significan con exactitud palabras como "ayudar" y "elevarse por encima" en este contexto? Simplemente no es del todo bueno para la sociedad imaginar que puede erradicar con facilidad en la gente joven los valores, actitudes y sistemas de creencias que no le gustan –incluso si suponemos que existe un acuerdo acerca de cuáles son–. Hemos sostenido con insistencia que los niños y las niñas que no encuentran maneras de integrar lo que se les enseña en la escuela con lo que ellos ya piensan y sienten, seguirán sufriendo la activa influencia de estos elementos más arraigados, aunque más primitivos. La cuestión es que, en la realidad de los hechos, la gente joven atrapada en la cultura de la violencia ya tiene un código moral que abarca sus actitudes, creencias y "valores" y que gobierna –maneja, en rigor de verdad– su comportamiento. Para formular una respuesta educativa apropiada y eficaz, debemos admitir esta realidad.

El código moral de la violencia, que se centra en nociones como tribalismo, honor, fuerza, lealtad y otras por el estilo, es en lo fundamental defectuoso, no sólo porque nos repugne o porque conduzca a comportamientos inaceptables, sino porque carece de las dimensiones de reflexión, crítica y autocorrección. Son justo esos elementos los que diferencian a la ética humana de la ley de la selva. Como la visión ingenua de la ciencia por parte de los niños y las niñas (aunque mucho más dañina), el código moral de la violencia es una forma de "ignorancia activada" que maneja a quienes adhieren a él y bloquea efectivamente la aceptación, e incluso la consideración, de un marco alternativo.

Si tenemos razón acerca de esto, entonces el argumento en favor de hacer participar a los jóvenes en comunidades de indagación –en especial a los niños y las niñas que todavía están elaborando sus lealtades tribales y códigos de honor, pero también a aquellos que están verdaderamente atrapados en ellos– resulta aún más sólido.[18] Puesto que además de abrir a la indagación crítica una serie de conceptos y puntos de vista importantes, la comunidad de indagación

propone una forma alternativa de vida moral que, por su construcción misma, es atractiva para los niños y las niñas. Decimos "atractiva" porque en una comunidad de indagación los niños y las niñas desarrollan un fuerte sentido del poder intelectual y personal: un poder que proviene no de la fuerza física y la intimidación sino de la conciencia de que los pensamientos y las ideas de cada persona son escuchados y valorados, y de que entonces, cada persona se compromete y es en parte responsable de lo que sucede en la clase. Más aún, temas como los códigos de comportamiento, la lealtad de pandillas, el trato justo y el aburrimiento pueden ser asumidos con legitimidad por la comunidad de indagación. El fortalecimiento personal e intelectual resultante es un sustituto valioso de la sensación de impotencia que lleva a la gente joven a buscar el sentido y la emoción en cualquier lado.[19]

La comunidad de indagación propone un desafío, que en el caso ideal proviene de los mismos estudiantes, a las opiniones y actitudes que se sostienen de manera acrítica e irreflexiva (por ejemplo: "Cuanto mejor peleas, mejor [persona] eres", Bessant y Watts, 1993). Los miembros de la comunidad descubren que las mismas disposiciones que posibilitan la crítica y la autocorrección son vigorizantes: uno resulta fortalecido y no debilitado por ellas. Además, al emplearlas, los niños y las niñas comienzan a ver las implicancias y las consecuencias de determinados comportamientos: la vanidad esencial de construir el orgullo y el honor personal sobre un comportamiento violento, la futilidad de permitir que la mentalidad de rebaño de la pandilla reemplace el acto de pensar por sí mismo, etcétera. No sólo aprenden a pensar por sí mismos, sino que también llegan a ver el valor de hacerlo, porque en la comunidad de indagación son valorados por sí mismos.

¿La comunidad de indagación es entonces una garantía contra la violencia? Por supuesto que no, especialmente si los estudiantes se resisten a indagar. Esto es más probable que ocurra con estudiantes mayores o con adultos cuya "comunidad" podría predeterminar concretamente todo tema importante porque sus miembros comparten el mismo código moral. Por otra parte, brindar a estas personas (tal vez por primera vez en sus vidas) la oportunidad de discutir abiertamente, en un ambiente seguro y confiable, los componentes de este código y explorar las consecuencias de sus acciones, es difícil que signifique empeorar las cosas.

Los docentes y las escuelas que aceptan el desafío de confrontar a sus alumnos con los problemas asociados a la violencia deben enfrentarse a la realidad de que las presiones nacionales e internacionales no siempre actúan en su favor. La recesión económica –como el lanzamiento del satélite Sputnik hace unos treinta años, que provocó el frenético llamado por parte de los políticos norteamericanos a fomentar la educación en matemáticas y en ciencias– hace que la atención se concentre en algunas áreas del currículum a expensas de otras que son tanto o más valiosas. En la carrera por mejorar la posición económica y/o política de nuestras naciones tanto interna como internacionalmente,

nuestros sistemas educativos se vuelven cada vez más tecnocráticos y deshumanizantes. Sabemos sin embargo que los problemas y soluciones asociados con la violencia, no importa qué más pueda decirse acerca de ellos, no pueden ser explicados en términos fácilmente medibles o cuantificables. Deben ser considerados dentro de un ambiente que sea capaz de enfocar con claridad el complejo negocio de las relaciones interpersonales. En ello radica el provecho de utilizar la comunidad de indagación a la vez como prevención y respuesta a estos problemas. En clases lo suficientemente "afortunadas" para ser barridas por la oleada de la tecnología de la computadora, la comunidad sirve como vital recordatorio que los estudiantes no son mercaderías o recursos. Como ámbito para la enseñanza y el aprendizaje, es estimable en todas las áreas del currículum (incluidas ciencia y tecnología). No es un artificio construido con el solo propósito de ocuparse de la violencia o cualquier otro fenómeno en particular.

Una comunidad de indagación no ofrece soluciones inmediatas a los problemas sociales: no puede dar trabajo durante una recesión ni acallar las aspiraciones violentas de aquellos que derribarían la misma democracia que los tolera. Pero los fanáticos y traficantes de odio de todo el mundo conocen de sobra la importancia de ganarse el apoyo ciego y acrítico de todos aquellos que quieran escucharlos. Aquí, pues, reside el beneficio y el sentido de transformar las clases en comunidades de indagación: ofrecer a los jóvenes los recursos para hablar, escuchar, pensar y valorar y luego decidir qué es lo justo y lo razonable.

La complicidad de los hombres en la perpetuación de la violencia en todas sus manifestaciones es difícil de negar. Por consiguiente, cualquier análisis de la violencia que pretenda tener una significación educativa debería prestar un poco de atención a los temas del género y el sexismo tal como funcionan dentro del contexto de la escolaridad.

GENERO, SEXISMO Y DISCRIMINACION

Resulta cada vez más clara la afinidad entre Filosofía para Niños y la moderna filosofía feminista. Ambas son productos de los turbulentos años '60 y ambas continuaron subrayando los derechos de los grupos oprimidos de nuestra sociedad (específica aunque no exclusivamente, los niños, las niñas y las mujeres). Ambas subrayan la importancia de la experiencia personal y social (como se expresa en la narrativa, por ejemplo) como el punto de partida de la indagación con otros y ambas comparten un compromiso con la inclusividad y el pluralismo.

Filosofía para Niños y la filosofía feminista hacen hincapié en una pedagogía que implica cuidado, diálogo y búsqueda del sentido. Rechazan las dicotomías rígidas de la emoción y la razón, el conocedor y lo conocido, el cuerpo y

la mente, la teoría y la práctica. Reconocen la importancia de atender a contextos específicos y de vincular las categorías y las metodologías filosóficas a juicios de valor, y niegan la posibilidad de una teoría no valorativa así como la de una objetividad pura y neutral.

Desde el punto de vista de los procedimientos, ambos movimientos filosóficos valoran el entendimiento compartido y la indagación comunitaria por sobre el pensamiento aislado e individualista.[20] El método antagónico de la interacción, tan dominante en la filosofía del siglo XX, es rechazado en favor de formas de diálogo igualitarias que alientan a cada persona a expresar sus puntos de vista y a compartir la cosmovisión qué está detrás de sus palabras.

Además, ambas prestan atención a la conversación corriente cotidiana –con su informalidad, su dimensión metafórica, su vaguedad y ambigüedad– y ambas instan a la teoría a crecer y ser corregida de forma constante por la práctica de la reflexión diaria.[21] Filosofía para Niños y la filosofía feminista comparten con John Dewey una concepción de la disciplina filosófica como una crítica de culturas que ha perjudicado a muchos grupos a lo largo de la historia. Ambas conciben a la filosofía como un instrumento que tiene el potencial de reconstruir la sociedad de acuerdo con parámetros cooperativos y no opresivos, siempre abiertos a una nueva revisión. Dewey había expresado esta concepción de la filosofía años antes:

> La filosofía es crítica; crítica de las creencias influyentes que subyacen a una cultura; una crítica que hasta donde sea posible rastrea las creencias hasta las condiciones que las originaron, que las sigue hasta sus resultados, que considera la compatibilidad recíproca de los elementos de la estructura total de las creencias. Tal examen termina, se lo proponga o no, en una proyección de éstas en una nueva perspectiva que conduce a nuevos reconocimientos de posibilidades (1931-1932, pág. 19).

Filosofía para Niños y la filosofía feminista comparten una visión de la educación ética como una indagación continua, experimental, más que como un esfuerzo gobernado por reglas estrictas. En la medida en que las mujeres, los niños y las niñas descubren el valor de inventar un mundo ideal y construyen maneras de darles existencia, se basan en una tradición a la que han contribuido filósofos como John Dewey y, en nuestro tiempo, Richard Rorty que, por ejemplo, sostiene que los "ideales" que forman el comportamiento humano no están dados sino que son generados por la imaginación moral.[22] Dewey, por su parte, advirtió que

> [estos ideales] no están hechos con materiales imaginarios. Están hechos con la sólida materia del mundo de la experiencia física y social [...] La nueva visión no surge de la nada, sino que emerge cuando, en términos de posibilidades, es decir, de la imaginación, se ven viejas cosas en nuevas relaciones que sirven a un nuevo fin y a las que éste ayuda a crear (1934a, pág. 49).

Quienes se atreven a cuestionar el statu quo imperante o que anhelan un cambio social sustancial –incluso una reconstrucción– se enfrentan a tiempos difíciles, en particular cuando aquellos que no ven la necesidad de una tal introspección poseen el poder para frustrarla. Por otra parte, no existen modelos de la sociedad ideal a la espera de su transformación literal en realidad. Vistas en este contexto, las palabras y las ideas de aquellos que ofrecen una nueva cosmovisión, incluidos niños, mujeres y –cada vez más– hombres, pueden parecer vagas, ingenuas o lisa y llanamente locas, y a menudo son descalificadas como tales. Sin embargo, como nos lo recuerda Dewey, la sensación de tensión entre lo que es y lo que podría ser es, por fortuna, una parte inalienable de la condición humana:

> El proceso de creación es experimental y continuo. El artista, el hombre de ciencia o el buen ciudadano dependen de lo que otros han hecho antes que ellos y de lo que hacen quienes los rodean. La percepción de los nuevos valores que se transforman en fines que han de ser realizados surge primero en una forma oscura e incierta. A medida que los valores se extienden y se llevan a la acción, ganan en definición y coherencia. La interacción entre el fin y las condiciones existentes mejora el ideal y lo pone a prueba, al mismo tiempo que se modifican las condiciones. Los ideales cambian en cuanto se aplican en las condiciones existentes. El proceso perdura y avanza con la vida de la humanidad (1934a, págs. 49-50)

Al elaborar una respuesta al problema del sexismo y otras formas de discriminación, Filosofía para Niños y la filosofía feminista comparten una base común. Ambos movimientos subrayan la necesidad de ofrecer un sistema educativo en el cual los valores y actitudes que subyacen al sexismo –incluida la asociación profundamente arraigada del pensamiento masculino y femenino con la razón y la emoción respectivamente– puedan ser puestos en cuestión y replanteados. Ambos suponen que las ideas y los comportamientos sexistas comienzan en la primera infancia y son reforzados por factores sociales y culturales, con independencia de cualquier título reclamado por la biología que, no obstante, pudiera resultar de alguna validez. Por último, ambos hacen firme hincapié en el maestro y el currículum cuando se trata de evaluar y dar nueva forma a las nociones de rol e identidad de género.[23]

Los temas relacionados con el género tienen influencia en casi todas las actividades escolares, desde la clase hasta el patio y el campo de deportes. Los docentes saben que el género es un determinante fundamental en la formación de valores y actitudes, aunque también que las causas subyacentes –llámense genéticas, neurológicas, hormonales, ambientales o una combinación de estos y otros factores– están presentes mucho antes que los niños y las niñas vayan a la escuela.

La investigación y los informes anecdóticos dan cuenta de la dificultad de contrarrestar el sexismo y los fenómenos causalmente relacionados, tales como

la baja autoestima y los problemas en la comunicación. Por ejemplo, los docentes se sorprenden con frecuencia al darse cuenta de que, a pesar de sus mejores esfuerzos, prestan más atención en la clase a los niños que a las niñas, aunque sólo sea porque los varones así lo requieren.[24] ¿Podríamos acaso no ver que la comunidad de indagación de la clase posee el potencial para resolver al menos algunos de los problemas relacionados con el sexismo?

Podemos advertir y rechazar un obstáculo. Todavía se oye decir a veces que, como los varones son agresivos por naturaleza, no hay nada que hacer al respecto y por lo tanto, podríamos también organizar nuestro sistema educativo en torno de esto. Esta manera tan confusa de pensar sonará penosa para quienes han sido víctimas de la opresión, el abuso, la discriminación sexual y la violación. Quizá, si aprendiéramos más acerca de las causas de nuestras actitudes y comportamientos, comprenderíamos mejor cómo modificarlas, pero debemos rechazar todos los argumentos del tipo: "Es natural, por lo tanto debe ser bueno o por lo menos inevitable". La ciencia médica no acepta esta postura cuando se trata de defectos congénitos tales como la sordera o la miopía; en rigor de verdad, tampoco lo hacen la mayoría de los educadores contemporáneos en lo que se refiere a alentar a las niñas a estudiar temas tradicionalmente "masculinos", en particular matemáticas y ciencia.[25] Y tampoco deberíamos hacerlo nosotros aquí. Como actividad preceptiva, la educación debe poner en tela de juicio las así llamadas leyes de la naturaleza cuando parezca haber buenas razones para hacerlo (siempre que no procure predeterminar los resultados de su propia indagación). Tal como señalamos en capítulos anteriores "es" no implica "debe ser".

De todos modos, es más probable que los rasgos y el comportamiento sexista –así como la sexualidad misma– resulten de una combinación de factores, cuyos detalles distan de ser comprendidos por completo.[26] No necesitamos y no estamos en condiciones de esperar hasta tener un pleno conocimiento antes de actuar para debilitar comportamientos y actitudes que son indiscutiblemente dañinos.

Una vez más, la comunidad, cuando funciona como una comunidad de indagación ética, puede aplicar un enfoque a la vez procedimental y sustantivo a los problemas del sexismo. Su existencia misma es un desafío al tipo de comportamiento en el que se basa el sexismo, y lleva, con el tiempo, a la construcción de hábitos reflexivos basados en principios tales como la empatía, el respeto por las personas y la necesidad de pensar de manera crítica acerca de los propios supuestos, creencias y valores. Estos hábitos, procedimientos y principios son la base del buen juicio. La comunidad ofrece un ambiente de confianza y cuidado que, a su vez, da lugar a que sus miembros más agresivos o sociables escuchen con atención y se autocorrijan –esto es, que se vean a sí mismos como miembros de la comunidad– y a que quienes son tímidos, "cortos" o de pocas palabras se aventuren fuera de su refugio a través del cuestionamiento o el desacuerdo cuando lo consideren conveniente –esto es, que se tornen más personalmente asertivos–.[27] De más está decir que estas estrategias sólo serán efectivas si todos los miembros de la comunidad están dispuestos a cooperar.

Sin embargo, del mismo modo que con los problemas asociados a la violencia, terminar con el sexismo en la clase no es sólo una cuestión de procedimiento. La comunidad de la clase brinda innumerables oportunidades para que los estudiantes reflexionen acerca de conceptos como persona e igualdad, conceptos que muestran al sexismo, el vocabulario sexista y los estereotipos como los prejuicios irracionales que son. Una reflexión cuidadosa y persistente de este tipo es necesaria si se espera que los jóvenes examinen y reviertan las actitudes sexistas basadas en imágenes enquistadas de lo que constituye el comportamiento "adecuado" de los niños y las niñas. En una discusión televisiva reciente en la que participaba un grupo de adolescentes, nos reconfortó escuchar a un varón cuestionar en su totalidad el lenguaje de los estereotipos y las imágenes. Al responder a sus amigos que no iban más allá de las afirmaciones del tipo de "los varones siempre..." y "las chicas siempre...", hizo notar que esas mismas afirmaciones eran parte del problema: "Debemos tener más cuidado con nuestro lenguaje; no es bueno reemplazar simplemente una imagen general por otra, si lo que de verdad queremos es entendernos unos a otros".[28]

Los estudiantes en una comunidad de indagación comienzan a cuestionar algunas de las imágenes con las que son bombardeados de forma incesante:

- publicidades que muestran lindas chicas poco cubiertas encima de autos llamativos o que insisten en presentar lavanderías llenas de amas de casa ansiosas por comprar la última novedad en polvo para lavar, porque el hombre de delantal blanco así se los indica;
- políticos belicistas, dictadores y señores de la guerra que quieren jugar a juegos de "¡Bang!, estás muerto" con la humanidad y que, al menos en el corto plazo, son llamados héroes;
- hombres de todas las edades que declaran encontrar su propia identidad y estima en los trabajos que tienen o –como ocurre en tiempos de crisis económica– que no pueden tener, con desastrosas consecuencias personales y sociales;[29]
- literatura barata y sensacionalista, y diarios populares que refuerzan estereotipos simplistas y dan origen a fantasías desesperadamente faltas de realismo;
- pornografía heterosexista en la cual mujeres aparentemente complacientes son humilladas y abusadas.[30]

De más está decir que al facilitar este proceso de cuestionamiento, los docentes deberían pensar con seriedad acerca de los modelos y las estructuras que la escuela misma proyecta –incluidos aquellos que operan en sus propias clases– en tanto pudieran servir para reforzar actitudes sexistas y estereotipos.

A lo largo de la indagación, cada persona –quizá, también el maestro– descubrirá conceptos que amplían y enriquecen el que tiene de sí misma. Estos aspectos pueden muy bien incluir características que cruzan las líneas tradiciona-

les del género: por ejemplo, cuando las niñas se vuelven más asertivas y están dispuestas a proponer a la consideración de los demás sus propias hipótesis y puntos de vista alternativos, y los varones se tornan más cuidadosos y sensibles a los sentimientos de los otros y están dispuestos a tomar en serio lo que sus compañeras dicen, basándose en sus ideas y poniéndolas a prueba en la experiencia. La comunidad de indagación de la clase ofrece las condiciones para la formación de relaciones de tolerancia, cuidado e incluso amistad en la infancia, relaciones que no están basadas principalmente en el género. Uno no puede participar en una comunidad tal sin aprender a tomar en serio a todos sus participantes y sus ideas.[31]

Estas breves observaciones pueden generalizarse hasta cubrir la mayoría, si no todas, de las formas de discriminación ilegítima. Un paso clave que guía los argumentos y sentimientos de aquellos que discriminan a otros, es crear un distanciamiento respecto de sí mismo –en algunos casos hasta el extremo de rechazar el carácter mismo de persona del otro–. Consideremos que:

- Una de las excusas más notorias ofrecidas por los sobrevivientes nazis cuando se les exigían explicaciones por su abominable comportamiento, era sugerir que sus víctimas no eran realmente seres humanos (esto es, que en realidad no eran personas).
- La discriminación contra las mujeres y los homosexuales se ha apoyado a menudo en la opinión de que algunas de las primeras y todos y cada uno de los últimos tienen una disfunción psicológica –una vez más, no son personas plenas.
- La esclavitud de los negros –y sus versiones contemporáneas más solapadas– ha sido abiertamente defendida sobre la base de que aquéllos eran tan primitivos (léase "diferentes") que su carácter de persona era cuestionable o inexistente.
- Lo mismo puede afirmarse de la opresión de la población indígena en muchos países, y quizá también como una explicación parcial de la lenta respuesta que dio el mundo occidental al VIH/sida, cuando al principio se pensaba que era una enfermedad que afectaba "solamente" a africanos, homosexuales y drogadictos.
- Los discapacitados intelectuales, visuales o de otros tipos; gente con "problemas" de peso; los ancianos;... (la lista sigue y sigue): todos ellos han pasado por la experiencia del distanciamiento que los ha estigmatizado como "otro".[32]

Una reflexión más detallada con probabilidad revelará que este punto de vista moralmente corrupto y utilitario acerca de otras personas –que es también una negación de la propia persona– está detrás del fenómeno de la discriminación y la opresión a lo largo de la historia.[33]

La comunidad de indagación propone un desafío directo a estas concepcio-

nes del "otro" o "no persona", porque el concepto de "persona", y el respeto mutuo, el cuidado y la empatía que connota, están en el centro de todos sus procedimientos y deliberaciones.[34] Se puede determinar, en parte, hasta qué punto una comunidad de indagación está funcionando bien por medio de una estimación de las actitudes de sus miembros frente a todo tipo de discriminación injustificada.

Discriminación: algunos ejemplos

1. *Harry Stottlemeier's Discovery* comienza con una discusión acerca de oraciones que presentan la forma: "Todos los A son B". El examen de cómo el sentido de los cuantificadores como "todos", "ningún" y "algunos" afecta la lógica de lo que decimos y pensamos, se entrelaza en el examen de cómo el uso irreflexivo de los cuantificadores puede llevar a generalizaciones y estereotipos precipitados.[35] Consideremos el siguiente pasaje del capítulo 5:

—Si algunos marcianos aterrizaran en el patio de la escuela en este mismo momento y nosotros viéramos que son altísimos y tienen seis narices, ¿qué nos diría eso acerca de todos los otros marcianos de allá arriba? –pregunta Maria.

—No se deducirá que los otros fueran altos y con seis narices y tampoco se inferiría que no lo fueran –respondió Harry–. Simplemente, no podrías afirmar ni una cosa ni la otra...

—Pero la gente está continuamente sacando conclusiones apresuradas –dijo Maria pensativa–. Si se encuentran con un griego, con un judío, con un vietnamita o con un indígena, de inmediato sacan la conclusión de que todos los griegos, todos los judíos, todos los vietnamitas o todos los indígenas son así.

—Estoy de acuerdo –dijo Harry–. El único ejercicio que practican algunos es sacar conclusiones apresuradas.

—O caer encima de otras personas –comentó Maria (*H/N*, pág. 22).

2. La historia de *Lisa* ejemplifica, aunque con deliberadas imperfecciones, muchas instancias de la indagación ética. El siguiente fragmento de un episodio llamado "El partido de béisbol" plantea preguntas importantes acerca de qué es lo correcto y qué lo justo, y qué constituye una buena razón para actuar de determinada manera.

Era el turno de Lisa, y le seguiría Mickey. Pero hubo dos pelotas malas. Mickey le quitó el bate, y Lisa se quedó tan sorprendida que no opuso ninguna resistencia. Caminó hasta su base, listo para batear.

—¡Eh! ¡Esperen –gritó Fran desde el campo derecho–, no es justo! ¡No tienes ningún derecho a batear por ella sólo porque es una chica! ¡No lo harías si fuera un varón!

Mickey no dijo nada. Simplemente se quedó en la base moviendo el bate.

Entonces habló Sandy desde el montículo del lanzador.

—Mickey, no puedes hacer eso, está en contra de las reglas del sóftbol. No puedes batear si no te toca. ¡Tratas de batear dos veces en la misma formación mientras que Lisa no batea para nada!

Tony, que estaba en el equipo de Sandy, también protestó:

—Es cierto, Mickey, las reglas son las reglas.

—Primero –dijo Mickey, inflexible–, no sabe batear. Segundo, es mi equipo.

—¿Qué quieres decir? ¿Cómo que es tu equipo? –preguntó Fran.

—Porque el guante es mío, el bate de Sandy y la pelota de Bill. Es nuestro partido, y a ustedes sólo los estamos dejando jugar (*L/N*, pág. 47).[36]

3. Ejercicios para estudiantes[37]

Roles según el género

Si estuvieras escribiendo una historia que incluyera a varones y mujeres que desempeñan determinados roles: a) ¿presentarías a los varones en los tradicionales roles masculinos y a las mujeres en los tradicionales roles femeninos?; b) ¿invertirías deliberadamente los roles, de modo de asignar a los varones los roles femeninos tradicionales y viceversa?; c) ¿asignarías roles al azar a varones y mujeres?, o d) ¿harías alguna otra cosa? ¿Los varones y las mujeres tienen la misma libertad de ser ellos mismos?

Razonando acerca de estereotipos

En cada uno de los casos que siguen, indica si te parece que la persona que hace la afirmación es razonable o no.

Cindy: ¿Cómo sé que mañana va a salir el sol? Porque hasta ahora ha salido todos los días.

Colin: ¿Cómo sé que los aborígenes australianos tienen problemas con el alcohol? Porque todos los que conocí los tienen.

Barry: No creo que sea bueno que todos los miembros de un grupo étnico vivan en la misma área. La nuestra es una sociedad multicultural y eso significa que cada uno debería mezclarse con los demás y no formar guetos.

Brett: No estoy tan seguro de eso. Los diferentes grupos tienen diferentes necesidades e intereses y éstos pueden satisfacerse mejor cuando todos los miembros del grupo viven en la misma área.

Carline: Ahora que sé que Jeff es *gay*, me pregunto si deberíamos compartir la comida cuando vamos a comprar al restaurante chino.

Charles: Ahora que sé que Jeff tiene VIH/sida, me pregunto si deberíamos compartir la comida cuando vamos a comprar al restaurante chino.

Chris: Belinda tiene un montón de amigos *gays*. Seguro que ella también es lesbiana.

Craig: En algunos lugares del mundo los hombres son abiertamente afectuosos unos con otros, como las mujeres en nuestra sociedad. ¿Querrá eso decir que esos hombres son bisexuales?

Con: Estoy segura de que es *gay*. Después de todo, es peluquero, y todos los peluqueros que conocí resultaron ser *gays*.

Belinda: Tengo un montón de amigos *gays*, y sólo unos pocos que son convencionales. Es una elección deliberada, porque los hombres *gays* no me hacen sentir como un objeto sexual.

¿Qué diferencias "representan una diferencia"?

En cada uno de los siguientes casos, identifica la diferencia en cuestión e indica si piensas que esa diferencia: a) no tiene ninguna importancia; b) importa, pero no tiene implicancias de tipo moral o ético y c) importa y tiene implicancias éticas.

Jessica: Sólo por ser tartamuda, no veo por qué no merezco ese trabajo de locutora. Yo pensaba que la ABC debía ser un empleador que daba a todos las mismas oportunidades.

Jon: Esta universidad predica la igualdad de oportunidades, pero la mitad de los edificios no tiene ascensores y yo ando en una silla de ruedas. Eso significa que otros estudiantes pueden ir a lugares a los que yo no puedo ir. ¿Qué hay de igualitario en eso?

Leon: ¿No sería genial que personas de diferentes culturas y grupos raciales pudieran aprender a aceptar recíprocamente sus diferencias?

Ling: Pero esas diferencias son la causa de todos los conflictos entre los diferentes grupos. Sería mucho mejor si eliminásemos las diferencias raciales y culturales a través de los matrimonios mixtos y la asimilación.

Leslie: Si tuviera que elegir entre un hombre y una mujer para un trabajo que tuviera que ver con cuidar niños, elegiría a la mujer. Las mujeres saben relacionarse mejor con los chicos.

Lauren: Si tuviera que elegir entre un hombre *gay* y uno convencional para un trabajo que tuviera que ver con cuidar niños, elegiría al tipo convencional. Quiero decir, hay que ser muy cuidadoso en estos días.

Ahora que has tenido la oportunidad de considerar algunos ejemplos, ¿puedes sacar una regla o criterio para decidir cuándo una diferencia "representa una diferencia"?

Plan de discusión: discriminación

- ¿Todas las formas de discriminación son incorrectas?
- ¿Podrías imaginarte una situación en la cual sea permisible la discriminación por el color de la piel, la religión o la nacionalidad?
- ¿Puedes imaginarte una situación en la cual sea permisible la discriminación por el género o la sexualidad?
- ¿Cuál es la diferencia entre prejuicio y discriminación?
- ¿Cualquier tipo de discriminación implica la formación de estereotipos?
- Si la discriminación racial ocurrió en el pasado ¿se debe dar a los miembros de ese grupo racial un tratamiento especial en el presente?
- Si un antepasado tuyo fuera culpable de discriminación indebida, ¿se te debería hacer responsable a ti?
- ¿Cómo, si fuera posible, podría ser reparada en el presente la discriminación del pasado?

Es posible que el dolor y la congoja provocados por la violencia, el prejuicio y la discriminación por el género, la raza, la religión, la etnia, la sexualidad, la edad y la apariencia física disminuyan con el tiempo, pero estos prejuicios están aún diseminados por todas las sociedades y van en aumento en algunas. Seguramente, podemos esperar que así como la esclavitud y el abuso infantil son rechazados de manera global –de palabra, si no completamente en la práctica–, del mismo modo las personas razonables del mundo entero llegarán a aborrecer toda forma de discriminación injustificada. Cuando llegue ese momento, la idea de la discriminación por semejantes motivos parecerá tan arbitraria y absurda como lo puede ser la discriminación por el color de los ojos o la forma de la nariz (motivos ambos que han tenido antecedentes en la historia reciente).[38]

Sin embargo, es difícil que esta transformación se produzca si no existe una transformación paralela en las escuelas. Después de todo, quienes cargarán con el peso del cambio y el mejoramiento social en el siglo XXI están en la escuela en este momento. Son ellos quienes emitirán juicios que la historia aplaudirá como sólidos y razonables o que condenará como erróneos y poco razonables. Así es que repetimos que es tarea de los educadores de hoy centrar las cuestiones políticas y prácticas en ayudar a que los niños y las niñas sean cada vez más razonables.

CUESTIONES DE VIDA O MUERTE

Educación y VIH/sida

El fenómeno del sida –Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida– ha sido un tema polémico y complejo desde que se dieron a conocer los primeros casos

(al menos en Occidente) a comienzos de los años '80.[39] Dentro del campo médico, ha habido diferentes opiniones acerca de la naturaleza de la enfermedad –en la actualidad se entiende que en general es causada por un virus llamado Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH)–, cómo y dónde comenzó, cómo se expandió y si puede o no curarse. Pero el VIH/sida tiene también dimensiones sociales, económicas, psicológicas, éticas e incluso estéticas, todas las cuales deberían ser tomadas en cuenta en un programa que pretenda contribuir a la concientización y la educación sobre la enfermedad.[40]

Al igual que con otros temas problemáticos que han atraído intensamente el interés público, el miedo, la ignorancia y el prejuicio han conspirado contra el establecimiento de las condiciones necesarias para la realización de una indagación y un diálogo razonables. Más recientemente, surgió una imagen más clara del problema cuando grupos clave, comprometidos en la lucha contra el VIH/sida –comunidades homosexuales, agrupaciones de prostitutas y médicos especialistas, por ejemplo– comenzaron a hablar, escuchar y respetarse mutuamente.

Aun cuando, al escribir estas palabras, no existe cura o vacuna a la vista, los científicos saben de manera más o menos precisa cómo se transmite el VIH/sida y en consecuencia cómo puede evitarse esa transmisión. Sin embargo, un considerable cuerpo de investigaciones sugiere que la mera posesión de este tipo de información no conduce necesariamente a una apropiada modificación de la conducta, en particular en aquellos que tienen más "riesgo".[41] Esta es una de las razones por las cuales la educación acerca del sida debe hacer algo más que "presentar los hechos" tal como los conocemos. La situación no es tan diferente de otras áreas de la educación que siempre implican algo más que la transmisión del "conocimiento" del maestro al alumno. Debe tomarse en cuenta lo que los estudiantes ya saben, creen, valoran y sienten, y encontrar modos de impulsarlos a repensar temas sin amenazarlos o alienarlos.

Los sexualmente liberados años '60 y '70, para aquellos que los vivieron, fueron tiempos de crecimiento y entusiasmo o de promiscuidad y vergüenza, según el punto de vista de cada uno (y la naturaleza de su experiencia). El relativo conservadurismo de los años '80 y '90 ha sido, del mismo modo, condenado o bienvenido por esos mismos grupos. No sentimos la necesidad de pronunciar un juicio aquí. Sin embargo, sí decimos que, en la medida en que la tendencia hacia una manera más conservadora de pensar ha excluido por completo de la agenda cuestiones y opciones importantes, debería ser de gran interés para los educadores.

La tragedia del VIH/sida difícilmente pueda ser una buena noticia. Al margen del dolor y el sufrimiento que ha infligido a tantos, brindó una excusa conveniente a quienes querían hacernos retroceder a la época (si es que tal época realmente existió) en que la gente joven hacía lo que le decían sin hacer demasiadas preguntas embarazosas. Empero, el VIH/sida ha dado lugar a algunas ganancias: un mayor sentido de comunidad y autoconciencia en aquellos que antes eran marginados por la sociedad y una mayor comprensión de la fisiolo-

gía, epidemiología e inmunología respecto del comportamiento sexual, para mencionar sólo dos cosas.

Desde la perspectiva de los niños y adolescentes, los problemas asociados con el sida tienen mucho en común con los del embarazo en la adolescencia. Ambos están íntimamente ligados a la actividad sexual, la vida y la muerte, y por lo tanto, con aspectos de la personalidad que son misteriosos, incluso temibles para muchos. Ambos tienen implicancias y consecuencias que pueden ser trágicas para el individuo y quienes lo rodean. Y ambos pueden evitarse tomando medidas que a esta altura son conocidas lo suficiente, aunque no necesariamente puestas en práctica. Por ejemplo, es innegable que la abstinencia sexual constituye una poderosa medida de protección en ambos casos. Pero, por otra parte, ocurre lo mismo con el uso correcto de preservativos. Está claro también que muchos jóvenes no hacen caso de estos mensajes, ya sea porque no los escuchan o porque no están dispuestos a aceptarlos. Padecen tal vez la ilusión de ser inmunes a estos y otros problemas –el síndrome del "a mí nunca me va a pasar"–. La adolescencia es una etapa de incertidumbre y lucha, una etapa de transición en la que ni nosotros ni ellos estamos dispuestos a aplicar la simple dicotomía niño *versus* adulto, una etapa en la cual las reglas y el comportamiento de los adultos parecen con frecuencia inconsistentes e hipócritas. En este contexto, el fenómeno del adolescente rebelde es ya muy conocido. Pero es precisamente este espíritu de rebeldía, exacerbado por la presión del grupo de pares y por los medios, el que lleva a mucha gente joven a violar deliberadamente las leyes y restricciones que se han establecido para su propio beneficio.

Señalamos aquí que la rebelión adolescente, vista desde la perspectiva de un adulto, puede convertirse en estúpido conformismo cuando es vista desde la perspectiva de los pares. La presión de éstos, como tales, no es ni buena ni mala; la posibilidad de daño surge cuando el grupo influye en aquellos que no pueden o no se preocupan por pensar por sí mismos.

En el contexto de estas realidades prácticas, tiene sentido ampliar el campo de alternativas ofrecidas a los jóvenes. Por ejemplo, si suponemos que el VIH/sida y el embarazo en la adolescencia no son deseables (con respecto a sus consecuencias, si no a otras cosas), parecería razonable ya fuera abstenerse de toda conducta sexual o familiarizarse con las técnicas y procedimientos que permiten practicar esta conducta de manera segura. Si tenemos presente la conexión entre las oraciones "ya sea... o" y las oraciones "si... entonces", sería coherente, por una parte, sugerir a la gente joven la abstención, y por la otra promover una oración condicional de la forma "Si decides comportarte de ese modo, entonces hazlo de manera segura".[42] Esta estrategia deja buena parte de la responsabilidad en las manos y las mentes de los jóvenes que, después de todo, son los más afectados. Es necesario que quienes son así responsables hagan por sí mismos la elección entre la abstinencia y la expresión.[43]

Cuando se propone a la comunidad de indagación de la clase considerar el tema VIH/sida, algunas consideraciones clave deberían tenerse en cuenta.

Primero, para ser eficaz, un programa educativo acerca del sida debe permitir a aquellos que participan de él sugerir y abordar temas de manera franca y honesta. Si bien algunos temas referidos al sida –en particular las prácticas sexuales y el uso de drogas ilícitas– son comprensiblemente delicados, una clase que funcione como una comunidad de indagación estará adecuadamente preparada para incluirlos en sus deliberaciones. Más aún, es probable que un programa que es enseñado dentro de un plan de estudios más amplio sobre la sexualidad y las relaciones humanas demuestre ser más manejable que uno que presente al sida como un tema aislado por completo del resto del currículum.

Segundo, una tarea de la comunidad de indagación será determinar qué tipo de temas están maduros para una posterior indagación dentro de los límites de la comunidad y cuáles requieren un esclarecimiento desde afuera. Los estudiantes necesitan saber qué es lo que la sociedad en general conoce hoy acerca del sida. Para este fin, el docente debe recomendar cualquier material externo que pueda ayudarlos. La epidemiología del VIH/sida (cómo se transmite), por ejemplo, no puede ser tema de discusión por parte de los estudiantes sin un conocimiento de ciertos datos empíricos (que el virus se transmite por la sangre, que los síntomas en general tardan años en aparecer, etcétera).[44] Ese conocimiento no debería darse por sentado. Por otra parte, tal como lo hemos indicado, no define los límites de un programa educativo adecuado.

Tercero, la comunidad de indagación es un medio apropiado para un tratamiento cuidadoso del tema VIH/sida y otros relacionados, pues muchas de sus características internas coinciden con los componentes que han sido identificados como cruciales en la concientización sobre la enfermedad. Estos incluyen: la capacidad y el deseo de entablar un diálogo con otros; la sensación de autoridad para actuar derivada de la aceptación, individual y colectiva, de la responsabilidad por las propias acciones; una conciencia de los peligros asociados con la presión del grupo de pares, y un clima de respeto, tolerancia, confianza y cuidado que sostiene a cada individuo sin promover la indulgencia para consigo mismo.

Algunos países han tenido tanto los recursos como la decisión de lanzar amplias campañas de educación en respuesta al problema del VIH/sida. Por ejemplo, organizaciones dedicadas a la salud de los varones homosexuales en los Estados Unidos y Australia han trabajado durante más de diez años, y su eficacia en la reducción de la incidencia de nuevas infecciones de VIH/sida ha sido amplia aunque algo tardíamente reconocida. Cuando el virus comenzó a aparecer en la comunidad en general, las organizaciones estaduales y nacionales contra el sida se vieron enfrentadas al desafío de comunicarse con una audiencia cada vez más grande. Vale la pena mencionar algunos aspectos del trabajo de estas instituciones, porque echan luz sobre la cuestión de cómo debería proceder la comunidad de indagación de la clase. Más allá y por encima de brindar atención sanitaria básica (emocional y física) a quienes la necesitan, consideran que entre sus funciones se cuentan:

- proporcionar un caudal constante de información confiable acerca del VIH/sida, expresado en términos accesibles para gente con diferentes niveles de educación (lo cual a menudo significa usar un lenguaje e imágenes que pueden llegar a ofender a ciertos sectores de la comunidad general);
- reenfocar el debate público sobre el VIH/sida en concordancia con las nuevas interpretaciones del virus y su epidemiología (por ejemplo, reemplazar la expresión "grupos de alto riesgo" por "prácticas de alto riesgo");
- calmar el miedo y la sensación de desamparo y elevar los niveles de autoconfianza y autoestima entre quienes están en riesgo (y entre aquellos ya infectados por el VIH/sida), con el rechazo, por ejemplo, de etiquetas como "culpable" y "víctima";
- actuar como vínculo entre los individuos y grupos más directamente afectados y quienes (como médicos y políticos) han sido históricamente adversos a las inquietudes de estos sectores marginados de la sociedad, con el propósito de crear puentes y aligerar los prejuicios.

No es difícil ver la conexión entre estos objetivos y los de la comunidad de indagación. La información, en cantidad y calidad apropiadas, es parte de la respuesta, porque el miedo y el prejuicio se alimentan de la ignorancia.[45] Pero la información ha sido complementada con programas que apuntaban a construir la autoestima, por cuanto los miembros de estas organizaciones comprendieron con claridad que existe una correlación directa entre el comportamiento sexual de alto riesgo y la baja autoestima (en particular en el contexto de la aceptación de la propia sexualidad). Estos programas abordaron la cuestión de la autoestima de muchas maneras, pero fundamentalmente creando, por medio del diálogo, ejercicios de simulación y otras actividades, la conciencia de que siempre existen elecciones y alternativas a disposición de quienes puedan encontrarse en la necesidad de hacer juicios y tomar decisiones en los que se juega la vida. El derecho y el poder de decir "No" sin humillarse es una de esas alternativas. Además, como sabemos por nuestra propia experiencia, el acto mismo de invitar a la gente joven a participar de una indagación guiada por sus propias opiniones e intereses tendrá seguramente un impacto positivo en su autoestima.

El nivel de apoyo y de adhesión de la comunidad en general al trabajo realizado por las organizaciones relacionadas con el VIH/sida ha crecido de manera considerable desde comienzos de los años '80. Esto también es resultado de diversos factores, incluida una más amplia comprensión de los temas (por ejemplo que el VIH/sida es una enfermedad de transmisión relativamente difícil), pero también de una mayor conciencia de que aquellos que están más afectados, al menos en los países del Primer Mundo –en particular hombres *gays*, hemofílicos, prostitutas y drogadictos por vía intravenosa–, son personas y merecen ser tratados con compasión y respeto.

Los logros de estas organizaciones han sido aún más notables porque hicie-

ron y siguen haciendo frente a una crisis y a niveles de sufrimiento humano hasta entonces desconocidos para las personas involucradas. Si volvemos al contexto de la comunidad de indagación de la clase, vale la pena recordar que, si bien la indagación no debe alejarse nunca de la experiencia, puede y debería ser llevada a cabo por aquellos que todavía no están –y tal vez nunca estén– personalmente comprometidos, lo mismo que por quienes sí lo están. Sin tratar de predecir el curso de la vida de los estudiantes, deberíamos prepararlos para responder a situaciones de crisis fortaleciendo su capacidad de razonamiento y de juicio.

Podemos imaginar objeciones provenientes de dos fuentes:

- aquellos que sienten que llevar a los niños y las niñas a pensar en temas tales como la conducta sexual es aprobar o alentar tácitamente prácticas que son o bien ilegales o bien inapropiadas, y quienes también pueden sentir que los niños pequeños no tienen por qué pensar en temas tan tétricos antes de tiempo;
- las autoridades educativas que estiman que el currículum existente ya incluye, como parte de su contenido, las áreas problemáticas que hemos estado discutiendo.

Acerca del primer punto, volvemos a insistir en que la comunidad de indagación no puede darse el lujo de ignorar temas que preocupan a los niños y las niñas –incluidos los asociados con la sexualidad–. Siempre y cuando la indagación misma esté estructurada por lo que ellos estiman importante de considerar, no vemos de qué manera aquélla podría violar la integridad esencial de la experiencia infantil. Tampoco creemos que alentar a los niños y las niñas a pensar y hablar acerca de un tema sea en sí mismo una especie de permiso o aprobación para la acción. Esta asociación la hacen a menudo quienes querrían reprimir el libre fluir de las ideas en los niños y las niñas, a quienes juzgan incapaces de pensar por sí mismos. Pero además, está basada en la falacia del "es, por lo tanto debe", sobre la cual llamamos la atención antes. Los niños y las niñas de una comunidad de indagación comprenden que las conclusiones normativas (incluidas las que implican conceptos como permiso y aprobación) deben ser respaldadas por buenas razones normativas y que las oraciones de la forma "Apruebo X ("Debes/puedes hacer X", etcétera) no pueden inferirse directamente de cualquier número de oraciones de la forma "Si haces (o no haces) X, entonces...".

No decimos que los niños y las niñas deban verse obligados a tratar todos los temas y todos los problemas que enfrenta la humanidad, pero creemos que la comunidad de indagación, junto con los docentes y los padres, debe compartir, al menos en parte, la responsabilidad de elegir sus áreas de interés a la luz de las circunstancias prevalecientes. La historia ha enseñado de sobra muchas veces que quienes son sorprendidos sin preparación y carecen de la aptitud y la voluntad de hacer juicios sólidos y tomar decisiones firmes, corren serios riesgos.

Desde nuestro punto de vista, la mejor manera de hacer frente a la inquietud, de que la consideración de un tema podría llevar a la aprobación tácita de un comportamiento indeseable, es abrir ese mismo problema al examen detallado de la comunidad de indagación. Si existen buenas y urgentes razones en contra de ese comportamiento, la comunidad estará obligada a revelarlas. Impartir instrucciones a los jóvenes sin darles la oportunidad de apropiarse del tema en cuestión, es altamente riesgoso: hace poco por ayudarlos a pensar por sí mismos, pero puede hacer mucho cuando se trata de irritarlos y limitar su percepción de los distintos cursos de acción posibles.

En cuanto al segundo punto –que el currículum ya incluye, como parte de su contenido, las áreas problemáticas que hemos analizado–, nos recuerda una objeción familiar, aunque ya en lenta decadencia, contra Filosofía para Niños y la enseñanza del pensar: esto es, que lo que se intenta lograr ya está cubierto por el currículum existente. Pero como todo maestro sabe, ¡hay "coberturas" y "coberturas"! Veamos, como un ejemplo, la siguiente lista de habilidades incluida en la "mayoría de los programas de educación para la salud de Australia", de acuerdo con un informe reciente, e identificadas como componentes de la educación para el VIH/sida:

- comunicación;
- toma de decisiones;
- aceptación de la responsabilidad por las propias acciones;
- asertividad, especialmente cómo resistir a la presión de los pares;
- mantener buenas relaciones y saber manejar las relaciones cambiantes;
- autoestima, que permita una toma de decisiones confiable;
- resolución de problemas, especialmente en las relaciones;
- formación de valores, como guía del comportamiento.[46]

El informe continúa y ofrece la siguiente advertencia:

> Lo que aquí presentamos no es lo que existe sino lo que es recomendado por cada una de las autoridades [gubernamentales] [...] Para muchas autoridades, hasta el término "programa de estudios" es tabú, dado que la norma prácticamente universal en Australia y en otros lados es dejar de lado los programas de estudio dirigidos centralmente, en favor de un proceso de transferencia llamado "Desarrollo del currículum con base en la escuela" (School Based Curriculum Development, SBCD).

Parecería que con la llegada del SBCD y otras medidas similares que se alejan del control centralizado de la educación, cualesquiera que sean sus méritos generales, se ha ensanchado la brecha entre las declaraciones políticas (de las cuales la lista citada es un componente) y la práctica real.[47] Y es esto precisamente lo que nos interesa. Reconocemos la importancia de las habilidades aquí destacadas. En efecto, todas y cada una de ellas representan aspectos de la co-

munidad de indagación, y algunas –como la formación de valores– se relacionan de manera aún más específica con la filosofía. Pero es necesario que preguntemos: "¿Se enseñan y desarrollan en realidad esas habilidades o sencillamente seguimos repitiéndolas como una especie de letanía?" y "¿Capacitamos a los docentes para que manejen esos temas, y ellos, a su vez, traduzcan esa capacitación en una práctica eficaz y sostenida dentro de la clase?". En el contexto australiano, al menos, la evidencia anecdótica sugiere enfáticamente que muchos jóvenes terminan la escuela con un aprendizaje deficiente de estas habilidades, tanto con respecto a los temas de la salud como en general, y que, en todo caso, las formas más eficaces de educación en el tema VIH/sida tienen lugar fuera de las escuelas.[48]

Drogas y abuso de sustancias

En casi todas las sociedades modernas, la ley ha establecido una distinción entre drogas legales e ilegales basada, en parte, en el conocimiento de los efectos de las drogas específicas y, en parte, en un código moral en cierto modo discutible que no siempre está a la altura de la más reciente información científica y médica.

En una época de creciente cuidado por el ambiente y la salud, se ha desdibujado la distinción entre drogas que causan un daño significativo y las menos nocivas. Como el concepto de daño es central en la percepción que la mayoría de la gente tiene de lo correcto y lo incorrecto, no es sorprendente que toda la cuestión del abuso de drogas, al menos desde una perspectiva ética, se haya tornado compleja y confusa.

Muchos estarán a favor de la abstinencia total de todo tipo de drogas ilegales, sin tener en cuenta ni la edad ni las circunstancias (lo cual, evidentemente, no puede argumentarse en el caso del comportamiento sexual), pues sostienen que tomar drogas es, en el mejor de los casos, innecesario y, en el peor, desastroso –sobre todo, habida cuenta de la combinación letal del uso de drogas endovenosas y el VIH/sida–. Por otra parte, los defensores de la reforma de la ley para la marihuana y otras drogas aducen que tomar drogas debe ser una cuestión de elección individual y que la legislación punitiva hace poco para desalentar a quienes están decididos a consumir esas sustancias.

Para muchos jóvenes, la mayor atracción de las drogas parece ser su ilegalidad misma. Este hecho, si lo es, parecería fortalecer la posición de los reformadores de la ley: cambiemos la ley y menos gente, no más, va a entrar en el consumo de drogas. Sin embargo, éste sería un paso arriesgado que podría producir un efecto contrario. A él se oponen, por cierto, aquellos que creen que un código moral, tal como lo consagra la ley, debería tanto proteger como transmitir un fuerte mensaje en beneficio de las generaciones presentes y futuras. Además, los problemas sociales y sanitarios asociados con el abuso de drogas no tienen mucho que ver con la ley, como se puede ver en fenómenos como el ex-

ceso de alcohol, la bulimia, la anorexia y el abuso de drogas de prescripción médica. Estos son ejemplos de abuso y dependencia que no pueden comprenderse claramente al margen de un conjunto específico de características contextuales, incluido lo que los hombres perciben como un comportamiento masculino; lo que para las mujeres significa ser atractivas físicamente, y, para unos y otras, los tipos de conducta riesgosa y llamativa de que disponen. En relación con estos fenómenos, la comunidad de indagación podría explorar temas generales como la presión de los pares, el poder de la publicidad y la moda, las perspectivas personales, las expresiones de libertad, cómo hacer la vida de cada uno más interesante y qué es, en definitiva, lo que realmente importa (aunque siempre con cierto grado de sensibilidad al contexto y a las circunstancias particulares de cada niño).

Desde una perspectiva educativa, éstos son los comienzos de una indagación sobre el tema del abuso de sustancias. Este tema da origen a muchas preguntas, entre las cuales la de su definición no es la menor: ¿qué es lo que se considera "droga"? Si el criterio va a ser algún tipo de adicción química o psicológica –lo que tiene cierto atractivo dadas sus implicancias para la autonomía personal y la libertad–, entonces, el té, el café y la Coca-Cola parecen cuestionables, mientras que la marihuana podría llegar a superar la prueba. Entre las preguntas que siguen se cuentan: "¿cuáles son los verdaderos efectos –tanto en el campo de la salud como más en general– del consumo de determinadas drogas?",[49] "¿cuán importante es la distinción entre drogas legales e ilegales?" y "¿por qué la gente toma drogas y/o se inicia en el abuso de sustancias?". Esta última pregunta exige un buen examen de conciencia por cuanto la sociedad hace una cuidadosa ponderación entre factores como la responsabilidad e influencia individuales y su propio fracaso en imbuir a sus ciudadanos de una sensación de finalidad y esperanza.

Dentro de las escuelas, los docentes se encuentran a menudo en la situación de tener que imponer la ley, y la mayoría de los sistemas escolares tienen reglas y sanciones estrictas en lo que se refiere a drogas ilegales –así como a ciertas drogas legales cuando se consumen dentro de los límites de la escuela o en el horario de clases–. Sin embargo, consideramos importante que los estudiantes comprendan las razones para aplicar las reglas y las leyes que los afectan y también que tengan la oportunidad de evaluar esas razones. En este contexto, la apelación a la ilegalidad es a los ojos de muchos jóvenes un argumento débil y, como ya lo hemos sugerido, contraproducente. Implícita o explícitamente, están expuestos a reaccionar contra las inconsistencias que perciben, como los docentes que fuman, el auspicio de acontecimientos deportivos por parte de empresas tabacaleras o de bebidas alcohólicas y la ilegalidad –cuando no la criminalidad– de drogas recreativas como la marihuana. Los niños y las niñas que han aprendido a pensar por sí mismos querrán preguntar acerca de las bases sociales, éticas y políticas de las leyes, reglas y regulaciones. Merecen la oportunidad de participar en un diálogo acerca de su lugar en un mundo que parece

estar cada vez más lejos de sus expectativas. La bebida en exceso –como el comportamiento violento con el que frecuentemente se la asocia– puede muy bien ser un problema entre la gente joven. Pero, como hemos hecho notar, una sociedad que en verdad se preocupa por todos sus miembros no se conformará con una división simplista entre víctimas y victimarios. Cuando se trata del daño y el mal producidos por el abuso de sustancias, todos compartimos el dolor de la víctima y la responsabilidad del victimario.

El fortalecimiento del juicio: comentario general

Ser serio en cuanto a la formación de una comunidad de indagación es mostrarse preparado a seguir la indagación adonde ésta lleve. Si esta idea plantea una amenaza para quienes afirman actuar en beneficio de los intereses de los niños y las niñas, es necesario entonces que reconozcan que éstos son capaces de hacer juicios sensatos y de tomar decisiones razonables. La tarea de los educadores es asegurar que el cuestionamiento abierto, el diálogo, el razonamiento, el cuidado, el respeto y todos los otros componentes que hacen al fortalecimiento del juicio tengan algún tipo de prioridad en la planificación educativa.

Además de promover la indagación y la discusión, iniciativas como las de los programas de concientización sobre el VIH/sida o el consumo de drogas tienen objetivos claros: incrementar los niveles de comprensión y conciencia en los jóvenes para que éstos, por sus propias acciones, corran menos riesgos de contraer el VIH y de iniciarse en el abuso de sustancias. Parece, entonces, que volvemos a toparnos con "el problema de la conclusión predeterminada". ¿Cómo preservar la integridad de la indagación en estas áreas –que son cuestiones de vida o muerte para mucha gente– si las conclusiones o resultados finales no están verdaderamente en cuestión?

Como observamos en el capítulo cinco, una comunidad de indagación, por su misma naturaleza, puede presentar una diversidad de puntos de vista en casi todos los temas que interesen a los estudiantes. Diferentes perspectivas acerca del VIH/sida y el abuso de sustancias, por ejemplo, aparecerán inevitablemente. Esta diversidad no es peligrosa si se la ve como parte del proceso continuo de indagación.[50] Más aún, es un componente vital en la empresa creativa que produce nuevos conocimientos y comprensiones. Puede haber acuerdo acerca del objetivo último de vivir una vida feliz, pero la cuestión de cómo lograrlo provocará inevitablemente una serie de respuestas. Algunas de éstas podrían ser más bien extremas (por ejemplo, la solución fundamentalista que sostiene que la abstinencia es la mejor respuesta a todo el fenómeno de la sexualidad en lo que respecta a la gente joven y, en el extremo opuesto, la postura liberal que dice "es mi vida y tengo el derecho de elegir"), pero el examen cuidadoso de las opiniones extremas es una de las tareas de la comunidad de indagación, en particular dado que estas posturas son a menudo expresadas y defendidas más bien de forma dogmática. Recordémoslo: no es tanto de las opiniones en sí mismas de lo

que la comunidad debe tener cuidado sino de que aquellos que las sostienen no estén dispuestos a considerar alternativas posibles o a autocorregirse.

Recordemos, también, que la comunidad de indagación puede desempeñar un papel importante aun cuando ciertos puntos de vista sean considerados, por todas las partes, como predecibles o no negociables. Si tenemos en cuenta que sólo se necesita la percepción compartida de un problema o enigma para mover a la comunidad a que comience a indagar, los docentes podrían señalar que mucha gente continúa embarcándose en conductas de alto riesgo, confirmando así la existencia de un conjunto de problemas que los estudiantes harían bien en confrontar. (Por ejemplo, el uso de medidas de protección durante la actividad sexual todavía no está difundido lo suficiente entre los adolescentes.) En esos casos, el acuerdo acerca del problema inicial no siempre lleva a un acuerdo acerca de la solución. Este fenómeno es común cuando se enseñan valores, cuando las razones y las conclusiones de cada uno pueden entrar en conflicto con su comportamiento ulterior. Pugnar por la consistencia en el terreno del razonamiento práctico (el razonamiento que resulta en una acción) es uno de los principales objetivos de cualquier indagación ética.

El abuso de sustancias brinda una gráfica ilustración de las limitaciones de la experiencia cuando se trata de la formación del juicio. Muchos jóvenes están atrapados en situaciones que implican ese abuso, precisamente porque perciben que sus opciones y alternativas son limitadas en extremo. Confiar en que los miembros de la familia y los amigos sirvan de modelos puede resultar una solución precaria, en especial si estos individuos están también atrapados en dificultades semejantes. En tales casos, es necesario que la experiencia, ante todo, se someta a la reflexión crítica en un ámbito seguro y solícito y, en segundo lugar, al tipo de deliberación cuidadosa que obligue a quienes están involucrados, a pensar seriamente acerca del rumbo que pueden, y deberían, tomar sus vidas.[51]

El objetivo general es preparar a la gente joven a hacer juicios razonables acerca de asuntos de importancia. A pesar de la sensación de urgencia que se asocia a unos temas más que a otros, se debe dar a los niños y las niñas la oportunidad de explorar y negociar los componentes clave de la formación del juicio. Esto significa que se les debe permitir hablar de sus propias experiencias y construir criterios, basados en esas experiencias, que los capaciten para hacer mejores juicios y tener experiencias más valiosas. A este respecto, los niños y las niñas cuya capacidad de juzgar ha sido fortalecida a través de una participación a largo plazo dentro de una comunidad de indagación, estarán bien ubicados. Más aún, para muchos niños, la participación en la comunidad de indagación de la clase puede ser una de sus experiencias más positivas y significativas a la hora de formular criterios y juicios.

Los siguientes juicios figuran entre los que podrían ser hechos por los jóvenes, o ser propuestos a ellos en áreas relacionadas con el VIH/sida y el abuso de sustancias. A menudo sirven como determinantes principales en lo que se

refiere a la toma de decisiones y el comportamiento, y podrían por lo tanto ser exploradas de manera provechosa por la comunidad de indagación:

- Deberían evitarse las relaciones sexuales sin protección.
- Un momento de placer ahora podría tener consecuencias desastrosas para mí y para otros.
- Algunas drogas son repugnantes, pero otras están bien, y debemos aprender a establecer la diferencia antes de que podamos hacer una elección razonable.
- Las víctimas de sida (como ya se ha dicho, adolescentes embarazadas y drogadictos) son castigadas por su comportamiento y por lo tanto merecen lo que les pasa.
- Estoy seguro/a de que no me voy a contagiar el sida si sólo lo hacemos una vez.
- De él/ella depende hacerse responsable de sí mismo/a, no de mí.
- No importa lo que digan las tablas, siempre seré demasiado gordo/a. Debo perder peso, cueste lo que cueste.

En el curso de su indagación, los estudiantes pueden tener y expresar opiniones en cuanto a cuáles de estos juicios pueden ser controvertidos y cuáles dependen de otros juicios que hay que examinar, o de conceptos que deben ser analizados. Considérese, por ejemplo, la afirmación "algunas drogas son repugnantes pero otras están bien, y debemos aprender a establecer la diferencia antes de que podamos hacer una elección razonable". Como juicio putativo, esta afirmación se vale de otras que pueden ponerse a consideración de la comunidad de la clase. Estos juicios "mediadores"[52] pueden incluir:

- Sé cómo distinguir drogas buenas y drogas malas.
- Si algo es repugnante para mí, entonces no debe ser bueno para nadie.
- Lo que hago con mi cuerpo no afecta, o por lo menos no debería afectar a otros.
- Elegir o no elegir drogas es sólo una de las muchas elecciones que debemos hacer.
- Sé lo que les pasó a otros que tomaron drogas, pero no me pasará a mí.
- Se supone que las drogas son malas, pero el café y el té están bien y son drogas.
- Todas las drogas son malas... algunas drogas no son malas... ninguna droga es mala.
- Si no digo que sí, van a pensar que soy un verdadero cobarde.
- No tengo que decir que sí; decir que no es siempre una opción.

Algunas de las afirmaciones de la lista incluyen cuestiones de hecho; otras implican temas de lógica o una consideración de las consecuencias y supuestos;

otras más implican generalizaciones acerca de lo que es bueno y malo (tanto como supuestos acerca del significado de estos términos). Por otra parte, tanto la estructura lógica como gran parte de la sustancia de estas afirmaciones pueden ser preservadas a través de los cambios de tema. Cada afirmación representa una idea, punto de vista o esquema con el que los niños y las niñas de cualquier edad pueden relacionarse y para el cual pueden encontrar con facilidad sus propios ejemplos (comer comidas rápidas, faltar a clases, arrancar flores silvestres, etcétera). El examen de juicios mediadores de los que dependen otros juicios puede, en consecuencia, referirse a una amplia gama de temas que incluyen, aunque no exclusivamente, aquellos que hemos estado discutiendo en esta sección.

Necesitamos insistir sobre este punto. Participar de una comunidad de indagación filosófica brinda una oportunidad ideal para la reflexión y la deliberación que llevan al fortalecimiento del juicio; una oportunidad, además, en la que la influencia de los pares puede tener un uso positivo. Sin embargo, cuando se trata de temas complejos y polémicos como los considerados en relación con comportamientos de alto riesgo, necesitamos hacer algo más que invitar a quienes están de manera directa implicados a participar como miembros de una comunidad colaboradora. Los jóvenes atrapados en situaciones de crisis personales es probable que no estén bien dispuestos para una indagación cuidadosa y sostenida acerca de los temas en cuestión. Es más, es probable que no tengan las habilidades necesarias para embarcarse en una indagación de ese tipo, y son por eso fácilmente manipulables o, en el otro extremo, rechazan por completo cualquier idea contraria a las propias. Además, si los problemas que están enfrentando demandan soluciones urgentes, la indagación reflexiva tal vez sea un lujo que no se pueden dar. Es por estas razones que recomendamos con insistencia que se establezca una comunidad de indagación mucho antes de que los niños y las niñas se encuentren en situaciones de crisis. La indagación no sólo puede avanzar, entonces, sin el impedimento de esa sensación de urgencia desesperada, sino que puede ofrecer numerosas oportunidades para modelar, ensayar y pensar de otra manera temas que son, en varios aspectos, similares al VIH/sida y al abuso de sustancias. En verdad, cualquier problema digno de indagación tiene el potencial de ofrecer una práctica muy necesaria para niños y niñas que tal vez estén todavía a algunos años de distancia del peligro. Deberíamos recordar que en una comunidad de indagación, los niños no sólo se preparan para enfrentar problemas que pueden o no aparecer en su camino; también experimentan una forma de vida que les permitirá ser personas. Una de las características de las personas es que construyen y evalúan juicios.[53]

Los niños y las niñas que emprenden una práctica continua en la formación, el uso y la estimación de juicios serán capaces de decidir con respecto a su admisibilidad y/o deficiencias. En este proceso, se darán cuenta, con toda probabilidad, de que los juicios, como los conceptos y todas las otras herramientas de la indagación, están interrelacionados de diversas maneras. Se podría incluso esperar que, para el momento en que los estudiantes lleguen a formular los jui-

cios que son la clave para resolver los problemas que hemos mencionado antes, su verdad (o falsedad) y su significado sean claros para ellos.

ETICA AMBIENTAL[54]

El alcance de los problemas ambientales

En el capítulo seis construimos un marco para la ética y la educación de valores en torno de qué significa ser una persona en el mundo. El carácter de persona, observamos, es una función de las relaciones recíprocas que tenemos con los otros –relaciones en las cuales estrategias éticas como la empatía, el descentramiento, la imaginación moral y la formulación de juicios son cruciales–. Estas estrategias, a su vez, nos permiten equilibrar los sentimientos que tenemos por nosotros mismos y por los demás. La comunidad de indagación constituye un ambiente ideal para el desarrollo personal precisamente porque ofrece innumerables oportunidades para poner en práctica éstas y otras estrategias.

Surge entonces la cuestión: "¿Hay lugar en esta red de relaciones recíprocas para desarrollar una genuina ética ambiental, esto es, una preocupación por la naturaleza y el mundo que vaya más allá de una preocupación por que las personas tengan un sentido de cuidado y de respeto por los animales, los árboles, los ríos, las montañas, etcétera, y en definitiva por el mundo mismo?". Si suponemos que la respuesta a esta pregunta es "sí", ¿cómo puede, entonces, la clase, como comunidad de indagación hacer una contribución a esta área cada vez más apremiante de la educación? Comenzaremos formulando una respuesta a esta segunda pregunta para volver, a su debido momento, a la cuestión más profunda de cómo los niños y las niñas, como personas en desarrollo, pueden verse a sí mismos y a otros en relación con el ambiente global.

El cuidado y la preocupación por el medio ambiente podrían no ser exclusivos de nuestra época, pero generan hoy una sensación de urgencia y una dimensión de complejidad que con seguridad carecen de precedentes. En casi todas las regiones de la Tierra existen serios conflictos acerca de las políticas a adoptar para la conservación de los recursos naturales, así como de la preservación de muchos aspectos de la naturaleza que el crecimiento industrial y poblacional amenazan destruir. Aquellos que quieren preservar los bosques tropicales como pulmones del planeta son vistos como los que ponen en peligro el bienestar económico de agricultores y trabajadores de la madera. A quienes quieren proteger a las ballenas como valiosas por derecho propio se los ve como amenazas para las actividades del pescador cuyo sostén depende del bacalao que consumen aquéllas. Todos los días se proclaman advertencias acerca de nuevas y nunca antes sospechadas formas de contaminación y la conciencia pública de estos hechos lleva a darse cuenta de cuán limitadas son las opciones para enfrentar con eficacia tales problemas.

Nos hemos vuelto inmunes a las serias estadísticas que nos llegan desde la selva amazónica y de las regiones aledañas al accidente nuclear de Chernobyl. Escuchamos a orador tras orador llamando a defender el medio ambiente, seguidos por otros que sostienen que trabajo y comida para los hambrientos son reclamos más urgentes. Cada nueva ruta destruye una cantidad de ecosistemas con implicancias que sólo podemos conjeturar, y sin embargo, esas mismas rutas pueden justificarse como líneas vitales en un mundo que se expande. Los experimentos en ingeniería genética –cualquiera que sea su valor último o a corto plazo– están cambiando para siempre los hasta ahora inviolables códigos mediante los cuales la naturaleza se ha perpetuado y reproducido. Y no obstante dan una esperanza a millones de seres sufrientes de hoy y del futuro, aun cuando amenazan exacerbar el crecimiento de la población global. Eminentes ambientalistas señalan la destrucción de recursos no renovables, mientras que científicos y economistas igualmente eminentes expresan la convicción de que el ingenio humano producirá alternativas apropiadas cuando más se las necesite. Hay mucho espacio para las polarizaciones, como se ha evidenciado en la notoria incapacidad de quienes están en lados opuestos del debate sobre el medio ambiente, para entablar cualquier tipo de diálogo significativo. Agreguemos a esto la dimensión política –con gobiernos que están más interesados en mantenerse en el poder que en tomar decisiones impopulares que tengan implicancias a largo plazo, y países en desarrollo a los que se les pide que carguen más de lo que en justicia les corresponde del peso de la cuestión ambiental–, y el desafío de transformar la polarización en una dialéctica constructiva es claro.

Prácticamente todo problema ambiental –y por lo tanto los conflictos que desencadena– tiene implicancias globales. La erosión, la salinación, la desertificación y la acidificación tienen lugar a lo largo de vastos continentes; el recalentamiento del planeta y los agujeros en la capa de ozono desconocen los límites nacionales o étnicos. Al mismo tiempo, y un poco irónicamente, casi hemos perdido el respeto por la naturaleza que era característico de épocas pasadas –épocas en las que poblaciones y comunidades de tamaño manejable vivían en una relación armoniosa con la naturaleza–. Dado el lugar central que tiene el concepto de respeto en cualquier consideración de ética o de valores, esto es en efecto un mal signo.

Consideremos, por ejemplo, las implicancias de las modernas megaciudades cuyos niños y niñas apenas pueden culparse si no logran apreciar la dimensión estética de una naturaleza que rara vez encuentran. ¿Cómo pueden respetar aquello que nunca aprendieron a querer? ¿Cómo pueden, en efecto, siquiera entender lo que perciben como desconectado de sus vidas y sus intereses? Muchos de estos niños viven en zonas de gran contaminación, causadas por la industrialización y el estilo de vida encerrado de quienes los rodean.[55] Recién estamos empezando a comprender los efectos del tabaco en los no fumadores y los de los caños de escape en quienes están obligados a inhalar los gases. Cuanto más industrializada se vuelve la agricultura, menos clara es su relación con

la naturaleza y menos pueden entender los niños y las niñas que ésta es una fuente de valor económico. Para la mayoría de las personas de las sociedades urbanizadas, los valores recreativos ya no están asociados con parques, bosques, montañas y costas, sino con plazas de cemento, centros comerciales, la ubicua televisión, juegos de computadoras y galerías de videofilmes.[56]

Los niños y las niñas son al mismo tiempo parte y víctimas inmediatas de estas dificultades. En muchos países, nacen en situaciones de miseria y superpoblación desesperadas. Y en casi todos los países contribuyen inadvertidamente a las montañas de basura con las que ya nadie sabe qué hacer. Las playas de las que intentan disfrutar están cada vez más contaminadas y los autos en los que viajan participan en una polución del aire sin precedentes.[57]

La institución educativa lucha por resignarse a aceptar lo que, en efecto, es una sobrecarga ambiental. Además de tener que ocuparse de la masa de información que parece relevante, los educadores se hacen cargo de más de lo que en justicia les corresponde, al suponer que deben resolver o al menos enfrentar los problemas antes de presentarlos a los estudiantes. Estas suposiciones nos retrotraen a un antiguo modelo de educación en el cual las respuestas a preguntas importantes –y en rigor de verdad, las preguntas mismas– son aprendidas por los niños y las niñas, pero decididas por los adultos.

Algunos dirán que los párrafos precedentes retratan la falacia emotiva en su peor versión: crudas tácticas alarmistas que están lejos de ser imparciales. Sin duda, una preocupación por el medio ambiente no puede ser descrita como imparcial (la misma palabra "preocupación" basta para desequilibrar la balanza). A decir verdad, todo el debate ambiental está basado en premisas (en apariencia) conflictivas que distan de ser éticamente neutrales. Sin embargo, hay muchos que podrían sostener que la situación, y el pronóstico, son aún peores de lo que las líneas previas dan a entender. Incluso si suponemos que nuestra sociedad posee toda la información relevante –aun la que podría facilitar la transición de la insustentabilidad a la sustentabilidad–, no es asunto sencillo escoger entre los argumentos que vienen de diferentes lados, tejer los hilos que podrían permitir a los ciudadanos comunes dar un sentido a la situación como un todo, y transformar el conocimiento en deseo, intención y acción. Es en este punto donde deseamos hacer la contribución que podamos, ya que la selección de argumentos, el tejido de los hilos y la vinculación del conocimiento, el pensamiento y el comportamiento son actividades que se adecuan bien a la comunidad de indagación de la clase.

La respuesta de la comunidad de indagación

Podemos mencionar con facilidad una serie de afirmaciones acerca de qué no hacer en el terreno de la educación ambiental, sobre la base de las premisas éticas que ya hemos considerado y rechazado. En primer lugar, los docentes podrían ignorar por completo el tema, argumentando que está demasiado carga-

do de conflictos, política y emotividad para que se lo pueda considerar de una manera razonable y sistemática. Pero hacer esto significa anular nuestra responsabilidad en tanto educadores, por cuanto, como en casi todas las áreas, hay "valores" de uno u otro tipo que son transmitidos a los niños y las niñas nos guste o no.[58] Otras estrategias igualmente familiares –y fútiles– nos vienen a la mente. Los docentes podrían establecer un decálogo de los Sí y los No acerca del medio ambiente, o presentar a los niños y las niñas la mayor cantidad posible de "hechos" ambientales, dejándolos escoger por medio de los supuestos, los conceptos, los argumentos y las posiciones de valor implicados. Pero las posturas acerca del medio ambiente son defendidas a menudo de maneras que parecen confusas e inconsistentes unas con otras. Por ejemplo, ¿cómo deben responder los niños y las niñas cuando se ven ante la rígida dicotomía de empleos en el corto plazo *versus* armonía ambiental en el largo plazo?

Dada la amplitud del fracaso de muchos niños para comprender los factores clave del debate ambiental –ya sea porque están física o temporalmente alejados de ellos o, en el otro extremo, literalmente rodeados por ellos– se deben encontrar modos de incorporar información acerca del medio ambiente a un contexto que brinde a los niños y las niñas oportunidades de identificar, considerar cabalmente y dar un sentido por sí mismos a los temas y las alternativas. No podemos esperar que formulen juicios bien razonados y reflexivos acerca del medio ambiente si estas oportunidades no son accesibles a ellos.

Llegamos, entonces, a la idea de tratar las cuestiones y los problemas ambientales –aquellos que emanan de los niños y las niñas, así como los que provengan de la sociedad en general– como puntos de partida de una indagación acerca del medio ambiente que puede ser generada y apropiada por la comunidad de la clase. Las relaciones entre los seres humanos y su medio ambiente (incluidos, por supuesto, los animales no humanos) se han vuelto tan precarias que sencillamente ya no podemos darnos el lujo de postergar la invitación a los niños y las niñas para que participen, y quizá también mejoren la calidad, de la discusión actual de este tema complejo. Dentro de pocos años, los niños y las niñas de hoy serán los guardianes, administradores y custodios de la Tierra. Se esperará de ellos que tomen decisiones razonables y juiciosas que tal vez afecten a todos los seres y todas las cosas del planeta (y posiblemente más allá). Queremos que los niños y las niñas estén bien informados y familiarizados con el mundo de la naturaleza y las demandas de los seres humanos en relación con él, y reconocemos que no pueden hacer buenos juicios sobre estos o cualesquiera otros temas en un estado de ignorancia fáctica. Sin embargo, sugerimos que pensar en temas ambientales es también comprometerse uno mismo en una indagación de conceptos (como cuidado, responsabilidad, derechos animales y "desarrollo sustentable") y estrategias (como identificar consecuencias, imaginar alternativas posibles, ver fenómenos específicos como partes de un todo mayor o medios para un fin valioso, y tomar todo en consideración) que son a la vez éticos y discutibles.

Al pensar en la naturaleza de esta indagación, no deberíamos dar por sentado que los niños y las niñas pueden articular fácilmente preguntas acerca del ambiente o concebir diferentes aspectos de un conflicto aun allí donde los temas en cuestión les interesan directamente. Más aún, cuando se trata de que los niños y las niñas sean capaces de alcanzar una comprensión equilibrada, y quizá también algún tipo de decisión sobre estos temas. Es aquí donde la escuela puede, y debe, desempeñar un papel. ¿Qué otra institución social puede brindar un foro en el cual los problemas ambientales estén sujetos al tipo de deliberación y examen cuidadosos que hemos descripto? Verdaderamente, incluso la escuela puede ofrecer poco a menos que ella y sus aulas se conviertan en comunidades de indagación ambiental preparadas para abordar las preguntas, temas y problemas que los seres humanos enfrentan al hacerse cargo de su medio ambiente.

Participar en una comunidad de indagación ambiental ayudará a aumentar la conciencia de los niños y las niñas no sólo en relación con los temas en cuestión, sino con los argumentos que han sido o pueden ser expuestos para resolverlos. Insistimos una vez más en la importancia de cultivar el razonamiento y el juicio de los niños y las niñas, así como de comprometerlos en un diálogo abierto, estructurado, que proponga una serie de puntos de vista a la deliberación y el escrutinio, suponiendo que queremos que ellos entiendan tanto los procedimientos como la sustancia del debate ambiental.

Una comunidad de indagación ambiental incluirá, como parte de su temario, los conceptos, problemas y preguntas que surgen naturalmente como resultado de la reflexión sobre el medio ambiente. Una vez que las herramientas, los procedimientos y las disposiciones de la indagación están en su lugar, la comunidad puede tratar los temas ambientales en toda su complejidad. Sus miembros tendrán una buena práctica en la consideración cabal y cuidadosa de los temas y no se dejarán llevar a conclusiones apresuradas y a juicios mal formados. Entonces y sólo entonces, podemos esperar que los niños, bombardeados con imágenes e información por todos lados, sean capaces de dar algún sentido a todo eso y llegar a sus propias conclusiones bien razonadas.

La escena está dispuesta, entonces, para una oportuna contribución a la educación ambiental por parte de Filosofía para Niños. A partir de la creciente experiencia de las comunidades de indagación alrededor del mundo, sabemos que la indagación colaboradora no tiene por qué ser una indagación combativa, y que allí donde las estrategias tradicionales del "pensamiento crítico", como la impugnación, la revelación de falacias y la presentación de contraejemplos, desempeñan su papel, también lo hacen las estrategias acumulativas y empáticas que permiten a los niños construir sobre las ideas de otros e ir hacia un entendimiento mutuo de lo que es problemático. Pensamos en particular en estrategias como ayudarse unos a otros a modificar una idea o plantear una pregunta, ponerse uno en el lugar del otro para poder ver las cosas desde su punto de vista (muy necesario en el debate ambiental) y abstenerse de criticar lo que parece

erróneo hasta tener la oportunidad de entender lo que el otro quiere decir. Estas estrategias están insertas en el diálogo en curso de la comunidad, un diálogo destinado a ser cualitativamente superior al tipo de discusiones y debates acerca del medio ambiente a los cuales estamos expuestos a diario.

Si concebimos la filosofía como un proceso experimental de indagación respecto de la creación de nuevas perspectivas en cuestiones éticas, epistemológicas, metafísicas y estéticas, las implicancias para la ética del medio ambiente son significativas. Hasta ahora, han prevalecido las dimensiones críticas y analíticas de la filosofía. A medida que se invita a niños de todo el mundo a participar en conversaciones filosóficas de las que habían sido antes excluidos, comienzan a comprenderse las dimensiones de la filosofía que podrían llamarse creativas y constructivas. A medida que los dilemas y las crisis ambientales recaen sobre nosotros, la necesidad de una indagación creativa acerca de nuevos tipos de relaciones éticas, así como de nuevas visiones de la naturaleza y de nuestra relación con ella, se vuelve de interés prioritario.

Pensemos en los tipos de preguntas que los niños pueden llegar a formular acerca del mundo natural y de su lugar en él. Entre ellas se cuentan:

- ¿Debemos preocuparnos por los intereses de otros por encima de los nuestros? ¿Qué pasa si esos otros ni siquiera nacieron todavía?
- ¿Y qué pasa si esos otros son animales no humanos, pájaros, insectos, ríos, bosques...?
- ¿Cómo podemos explicar/justificar los sentimientos especiales de interés y cuidado que experimentamos por aquellos que nos son más cercanos?
- ¿Son esos sentimientos coherentes con un interés y un cuidado genuinos por el medio ambiente?
- ¿Cuál es la relación de los seres humanos con el resto de la naturaleza?
- ¿Podemos saber cómo es ser un murciélago o un río?
- ¿Cuáles son las consecuencias probables de nuestros actuales estilos de vida?
- ¿La naturaleza existe para el mejoramiento de la humanidad?
- ¿La naturaleza es buena/bella o es la gente quien le confiere bondad/belleza?
- ¿Tiene derecho la gente a fumar frente a no fumadores?
- ¿Tienen derechos los animales? ¿Tienen derechos las montañas y las flores?
- ¿Tiene la gente derecho a comer carne? ¿Existen animales que definitivamente no deberíamos comer?
- ¿Tenemos derecho a realizar actividades comerciales que contaminen ríos y océanos?
- ¿Qué debemos hacer con nuestra basura? ¿Sería correcto enviarla a una isla o un planeta deshabitado?
- ¿Qué tipos de crecimiento son deseables? ¿Son compatibles con un nivel de consumo reducido?
- ¿Tiene derecho la gente a tener tantos hijos como quiera?

- ¿Se debería alentar a la gente de algunos/todos los países a que tengan menos hijos?
- ¿Cómo puede conciliarse la preocupación por el medio ambiente con los legítimos intereses de aquellos cuya subsistencia depende de matar animales, destruir árboles o contaminar la atmósfera?
- ¿Las naciones ricas tienen la responsabilidad de asistir a la gente de países más pobres, aun en detrimento de su propio nivel de vida?
- ¿En qué tipo de ciudad/sociedad/mundo queremos vivir?
- ¿Qué papel deberíamos desempeñar para ayudar a hacerlo real?[59]

Estas preguntas, consideradas en contextos que sean apropiados a los intereses de los niños, dan un objetivo a aquellos que sienten intensamente que "hay que hacer algo", pero que tal vez no sepan dónde o cómo comenzar. También reflejan diferentes dimensiones de la filosofía: en particular, la metafísica, la epistemología, la ética y la estética, entrelazadas con temas de otras disciplinas: biología, geografía, historia, estudios sociales, etcétera. Tomadas en conjunto, forman la base de una indagación acerca del medio ambiente. Esta indagación puede, a su vez, estar entrelazada con estrategias de instrucción y concientización que ya forman parte de la educación ambiental en las escuelas.

Rechazamos la opinión, que prevalece en la práctica si no en los principios, según la cual preguntas como las que apuntamos antes no son temas apropiados para la indagación en clase, porque son subjetivas, insolubles o bien simplemente inútiles. Por el contrario, por encima de toda información, éstas son las preguntas que concentran y estructuran las preocupaciones ambientales de la gente pensante, incluidos los niños.

El medio ambiente: dos ejemplos.

1. —No tenías ningún derecho a sacar las flores de la vecina. La señora Bradshaw pasó mucho tiempo preparando el suelo y plantando las semillas de esas flores. Eran de ella.

—¿Por qué, mamá? ¿Qué hace que sean suyas?

—Porque estaban en su propiedad. No tienes derecho a nada que esté en la propiedad de otro, Jesse...

—Si hubiera estado en el bosque, ¿habría estado bien que recogiera las flores silvestres para traértelas a casa? La señora Bradshaw no las plantó. Nadie las plantó. Y el bosque pertenece a todos.

—No sé si el bosque pertenece a todos. Supongo que pertenece a los lugareños.

—Yo soy un lugareño, así que las flores silvestres son mías tanto como de cualquier otro. Entonces, ¿habría estado bien que recogiera esas flores?

—No estoy tan segura, Jesse. ¿Qué pasaría si todo el mundo recogiera las flores silvestres?

—Supongo que desaparecerían pronto. Pero quizás haya poca gente a la que le gusten las flores como a ti y a mí.

—¿Alguna vez pensaste que la gente de la comunidad tiene derecho a verlas en el bosque?

—¿Por qué, mamá? La gente del pueblo no es dueña del bosque.

—Bueno, en cierto sentido sí. ¿Acaso no pagan impuestos?

—Sí, ¿pero eso quiere decir que todos ellos son dueños de los árboles y de las flores silvestres? Bueno, entonces, ¿podría la comunidad decidir destruirlos?...

Se me ocurrió que ni mi madre ni yo habíamos pensado nunca en las flores silvestres mismas, en su derecho a que las dejaran en paz. Sólo el otro día escuché que uno de los nuevos docentes le decía a un alumno:

—Acabo de leer algo de Loren Eiseley en lo que vale la pena pensar.

—¿Qué era, Mr. Song? –le preguntó el alumno.

—No se puede arrancar una flor silvestre sin molestar a una estrella.

Y después me quedé pensando: "¿Las flores silvestres tienen derechos, como las personas?". Si una flor silvestre pudiera hablar, me pregunto qué diría.[60]

2. —Apuesto a que todos los días en todo el mundo hay millones de personas que comen millones de pollos.

—Es verdad –dice su abuelo–. Pero no hay peligro de matar a todos los pollos. Lo que me preocupa son los animales a los que matan aun cuando no pueden ser reemplazados.

—¿Como cuáles? –pregunta Kio.

—¿Como cuáles? ¡Como el rinoceronte y la ballena! ¡Y mira cómo matamos a todas esas crías de focas todos los años!

—Pero salvaron al cisne trompeta –dice Suki–. Durante un tiempo hubo solamente unos pocos, pero ahora hay miles otra vez.

El abuelo de Suki resopla, un poco, como lo hace Tchaikovsky, y dice: –Si mataran a todos los cisnes trompeta, quedarían todavía otros tipos de cisnes. ¡Pero no matan sólo un tipo de rinoceronte o un tipo de ballena, los matan a todos...!

—Sin embargo –dice la abuela de Kio– no son las ballenas quienes corren el mayor peligro.

—¿Ah, no? –dice el abuelo de Kio– ¿Qué animal podría correr mayor riesgo de extinción que las ballenas? (*K/N*, págs. 27-28).

Conclusiones predeterminadas acerca del medio ambiente

Parece razonable suponer que la educación ambiental es impulsada por una serie de inquietudes acerca del medio ambiente, de las cuales al menos algunas

están preestablecidas. ¿No está casi todo el mundo preocupado de que si no se hace algo en nuestros días, la extensión y el nivel del deterioro del medio ambiente estarán pronto fuera de control? ¿No sabemos ya lo suficiente acerca de la delicada naturaleza de la vida y de sus interrelaciones como para reclamar no sólo discusión e indagación, sino acción? Dados estos supuestos de autoridad moral, ¿cómo puede quedar, entonces, espacio para la genuina indagación?

El problema de las conclusiones predeterminadas surge cuando se invita a los niños a confrontar temas moralmente delicados que son de su interés y acerca de los cuales la sociedad en general, y los docentes en particular, tienen firmes posiciones tomadas. Sin embargo, como ya lo hemos explicado, el concepto de una comunidad que indaga contiene en sí mismo las semillas de una resolución, la cual puede resumirse como sigue. En primer lugar, la comunidad tratará todas las preguntas formuladas y todas las respuestas ofrecidas como base para una posterior indagación, aun cuando alguno reclame, quizá justificadamente, que ya conoce la respuesta. En segundo lugar, la comunidad no privilegiará las ideas o las opiniones de ninguna persona: el maestro es libre de dar su opinión o la de la sociedad acerca de un tema, pero del mismo modo, la comunidad es libre de aceptarla o de rechazarla. En tercer lugar, la comunidad estará firmemente dispuesta a hacer preguntas y sondear temas que son, desde su perspectiva, polémicos y, en consecuencia, destinados a servir de estímulo a una indagación posterior. Si suponemos que existe un consenso hasta en los temas ambientales más generales ("¿Es importante el mundo para nosotros?", por ejemplo), hay un amplio espacio para la presentación de una serie de puntos de vista divergentes. En una comunidad de indagación, nada se da por sentado, y preguntas como las sugeridas antes podrán suscitar una viva discusión.

Más aún, en el mundo más allá de la clase, el debate sobre el medio ambiente está marcado por la división y la aspereza, con un pobre acuerdo general acerca de la existencia, para no hablar de la naturaleza, de problemas ambientales. La comunidad de indagación necesita encontrar caminos para representar, reconstruir y evaluar los diferentes puntos de vista que constituyen este debate cada vez más global –es de esperar que sin asperezas–. Recordemos que el futuro de nuestro mundo, con el despliegue de sus problemas y, ojalá, de sus soluciones, estará en manos de nuestros hijos y de los hijos de nuestros hijos. Ese futuro depende tanto de ciudadanos capaces de pensar por sí mismos como de cualquier preconcepto acerca de qué constituye un medio ambiente saludable.

Reciprocidad, comunidad y medio ambiente

Después de ofrecer algunas sugerencias acerca de la manera como la clase, como comunidad de indagación, puede contribuir a la educación ambiental, volvemos a la pregunta planteada antes: "¿Hay lugar –dentro del tejido de relaciones recíprocas que hace posible ser una persona– para desarrollar una genuina ética ambiental, es decir, una preocupación por la naturaleza y el mundo

que, más allá de un interés por las personas, incorpore una noción de cuidado y respeto por los animales, los árboles, los ríos, las montañas, etcétera, y en último término por el mundo mismo?". Esta pregunta, a su vez, se relaciona con el tema de la manera como los niños, como personas en desarrollo, pueden verse a sí mismos y a otros en relación con el medio ambiente global. Con el propósito de dar algún sentido al concepto de ética ambiental, nos gustaría considerar un enfoque de la filosofía ambiental conocido como "biocentrismo".

El biocentrismo (también llamado "ecocentrismo") puede verse como un rechazo global de la noción antropocéntrica según la cual lo único que cuenta, llegado el momento de las consideraciones éticas, son los seres humanos y sus intereses. Un enfoque biocéntrico "aboga la protección de los seres no humanos o del medio ambiente natural por su propio bien y no meramente por el nuestro".[61]

El biocentrismo es cualitativamente diferente de todas las formas de antropocentrismo, aun de aquellas que hacen referencia, de forma altruista, a la importancia de preservar el medio ambiente por el bien de las generaciones futuras, o a nuestro papel de administradores o custodios, más que dominadores, de la naturaleza. Una ética biocéntrica implica el reconocimiento del valor moral intrínseco de las entidades humanas tanto como de las no humanas. Lo hace insistiendo en el valor moral de la naturaleza misma, en la cual los seres humanos tienen un lugar, pero no un lugar superior o exclusivo.

El biocentrismo rechaza una duradera visión metafísica del mundo sostenida, en diversas formas, por los antiguos griegos (en especial Aristóteles), la tradición judeocristiana y las filosofías mecanicistas de Newton y Descartes en el siglo XVII. En todas estas tradiciones, la distinción entre la mente (específicamente la mente humana) y el cuerpo (representando el resto de la naturaleza) es fundamental. La primera se expresa en un vocabulario que incluye las nociones de intencionalidad, autonomía, sentido, propósito y valor, mientras que el último está subsumido en generalizaciones cuantitativas y universales llamadas "leyes de la naturaleza".

Las feministas, incluidas aquellas que escriben desde una perspectiva biocentrista ("ecofeministas"), señalan que la distinción mente-cuerpo ha sido tradicionalmente identificada con la distinción entre lo masculino y lo femenino, en la que los hombres representan el dominio de la mente y la razón, y las mujeres el dominio del cuerpo y de los (meros) sentimientos. Desde una perspectiva ética e histórica, las tres tradiciones antes indicadas son consideradas por muchos críticos como patriarcales y misóginas.[62]

El ecofeminismo es sólo una de las formas del biocentrismo. Un planteo algo más extremo es el de la "ecología profunda". Esta está caracterizada por una visión del mundo como un todo interdependiente cuyas partes, incluso las especies y los organismos individuales, sólo pueden ser definidas en términos de ese todo. En última instancia, cada individuo es, en verdad, idéntico al todo. Desde una perspectiva tan holística, defender a la naturaleza de la interferencia humana se convierte entonces en una forma de autodefensa. Una variación so-

bre este tema es la opinión de que la naturaleza puede cuidar mejor que nadie sus propios intereses y que los problemas ecológicos aparecen solamente cuando interviene el hombre (Mathews, 1994).

Sin embargo, este tipo de enfoque holístico de la ética es bastante problemático. Por ejemplo, parece comprometido con la idea de que lo que es natural debe ser bueno (es implica debe) –idea que hemos puesto fundadamente en cuestión en más de una oportunidad en este libro–. Más aún, al ser parte de la naturaleza o formar una unidad con ella, cualquier cosa que hagamos puede de manera razonable llamarse "natural" y en consecuencia buena. Desde esta perspectiva, la contaminación, la destrucción de ecosistemas y otros abusos contra la naturaleza podrían ser juzgados como éticamente permisibles, aun cuando un juicio tal vaya a contrapelo de cualquier ética ambiental razonable.[63]

El ecofeminismo evita estos extremos. A decir verdad, ofrece algo que, al menos en la superficie, es mucho más acorde con Filosofía para Niños: una visión del mundo "como una *comunidad* en la cual los individuos se definen unos a otros a través de sus *relaciones* recíprocas y con el suelo, el agua, la atmósfera y otros elementos no vivientes del medio ambiente que proveen el tejido que mantiene unida a la comunidad" (Mathews, 1990, pág. 5; el subrayado es nuestro). A diferencia de aquellos que reclaman por los derechos o necesidades de las entidades individuales en la naturaleza, las ecofeministas ponen el acento en las relaciones ecológicas, considerándolas más vitales que los individuos mismos (Mathews, 1991a, pág. 10). Así, por ejemplo, no condenan por completo la naturaleza de animales para comer, pero sí plantean preguntas acerca de las diferentes maneras como los seres humanos podrían relacionarse con los animales no humanos y otras partes de la naturaleza.

La cita de Freya Mathews revela tanto la afinidad como la tensión que existen entre la filosofía ambiental y Filosofía para Niños. Por una parte, se pone el énfasis en la comunidad, en la idea de que la identidad misma de los individuos se define a través de sus relaciones y conexiones con otros individuos. En una comunidad de indagación, estas relaciones están caracterizadas en términos de respeto, cuidado y confianza mutuos, así como por los aspectos más cognitivos/racionalistas de la razón, el diálogo, el reconocimiento de derechos y una idea del deber y la justicia. En una comunidad de indagación, la cognición y el afecto conviven en armonía: reglas y principios que guían nuestro pensamiento, equilibrados por experiencias y relaciones concretas y particulares.

Por otra parte, la perspectiva ecofeminista utiliza una noción de comunidad aparentemente muy diferente de la que es tan central en Filosofía para Niños. Decimos esto a raíz del interés ecofeminista en la totalidad de la naturaleza y no sólo en sus miembros humanos. Recordemos la concepción de Mathews de que los miembros de la comunidad se definen unos a otros en relación con "el suelo, el agua, la atmósfera y otros elementos no vivientes del medio ambiente que proveen el tejido que mantiene unida a la comunidad". Ahora bien, la idea de definirse en relación con todas las entidades naturales suena bien desde el punto de

vista ecológico, pero no queda del todo claro qué significa, particularmente con respecto a sus compromisos éticos. Además, en la medida en que puede ser significativa la noción de definirse a sí mismo, pone en cuestión la idea misma de una comunidad de indagación cuyos miembros sean personas (y sólo personas).

Es preciso que recordemos que la tendencia pretendidamente antropocéntrica que da preeminencia a las relaciones humanas por encima de las relaciones con no humanos y entre ellos, no es casual. Aquellas relaciones, por el hecho de ser recíprocas, hacen posible que cada persona se considere a sí misma como una persona en el mundo. Existe una sensación especial de conexidad entre los seres humanos, una conexidad que la comunidad de indagación refleja y fortifica por medio del diálogo. (Al igual que la concepción ecofeminista del medio ambiente, este enfoque de las cuestiones de la identidad personal es anticartesiano, porque para Descartes el conocimiento de la propia mente constituye la certeza fundacional sobre la cual pueden construirse todos los otros conocimientos.) Sin embargo, dar preeminencia a las relaciones recíprocas entre las personas no parece ser consistente con la perspectiva ecológica más amplia que estamos considerando aquí.

La reciprocidad entre las personas no impide que la comunidad de indagación de la clase desarrolle una actitud hacia el medio ambiente basada en un sentido del cuidado, el respeto, el amor y quizá del deber. Pero, por estar ligada directamente con la identidad personal, la reciprocidad asume un estatuto especial en el esquema conceptual de las cosas, que el biocentrismo presumiblemente rechazaba en favor de una perspectiva más general y más equilibrada a través de la naturaleza en su totalidad.

Podemos ver ahora por qué la definición ecofeminista de personas-en-relación-con-la-naturaleza causa problemas para la comunidad de indagación: con respecto a la relación fundamental entre el yo y el otro, el ecofeminismo busca abarcar la totalidad de la naturaleza como "otro". Consideremos el siguiente análisis realizado por Mathews:

> En mi opinión, el tipo de igualitarismo que se abstiene de privilegiar cualquier organismo basándose en sus propiedades intrínsecas está justificado, siempre que las premisas metafísicas básicas sobre las que asienta la ética ecológica sean aceptadas [...] [esto es] las propiedades de una especie son realmente una función de sus relaciones con otras innumerables especies [...] cada individuo debe su naturaleza, su mismo yo, a otros integrantes de la cadena. Dentro de este marco, también el valor es relacional –está distribuido a lo largo de toda la red de relaciones ecológicas–. Este modo de la interconexidad entraña igualitarismo (1991a, pág. 11).[64]

Sería consistente con esta opinión sugerir que la comunidad de indagación se extienda hasta abarcar a los miembros no humanos del ecosistema, de modo que puedan reconocerse las relaciones recíprocas basadas en formas de comunicación no dialógicas. Será tarea de los miembros de la comunidad de la clase

juzgar si esta noción ampliada de comunidad, junto con las propuestas más generales del ecocentrismo y el ecofeminismo, tienen algún sentido. Pueden investigar los modos como la naturaleza "corresponde" los esfuerzos humanos (por ejemplo, al garantizar un recurso confiable –para no mencionar una considerable satisfacción estética– a las futuras generaciones, a cambio de un grado razonable de cuidado y respeto).[65] Por otra parte, mientras que algunos niños abrazarán la idea de que podemos comunicarnos por cierto con los animales, los árboles, el suelo, las montañas y los planetas, otros se mostrarán más escépticos. Podrían decidir que estas entidades no humanas son en realidad no personas y que no pueden ser reconocidas como miembros plenos de una comunidad de indagación. Como tercera alternativa, podrían juzgar que algunos animales no humanos, pero no todos, pueden ser considerados personas por el grado de reciprocidad que establecen con los seres humanos.

Otras concepciones de nuestras relaciones con la naturaleza podrían también ser exploradas por la comunidad de indagación. Por ejemplo, los estudiantes pueden seguir dando un lugar especial –conceptual y éticamente– a aquellos seres con quienes pueden, en principio, entrar en relaciones recíprocas, como las que se ilustran por medio del diálogo y de la comunidad de indagación. Pero pueden tratar de extender estas relaciones por analogía hasta incluir no sólo perros y gatos (con quienes algunos seres humanos afirman tener algo así como una relación recíproca), sino también insectos, plantas, bosques, el suelo y los planetas, es decir, el reino de la naturaleza en su totalidad. Como mínimo, cabría esperar que estas relaciones provocaran a una actitud de cuidado, obligación y quizás amor hacia la naturaleza.[66]

Semejante visión "extensionalista" de la ética en relación con la naturaleza vuelve a suscitar la acusación de antropocentrismo, no sólo porque otorga a los seres humanos un lugar superior en la jerarquía natural, sino porque incluye una ética que, aunque no se restringe a las personas, fue concebida para adecuarse al dominio de las transacciones interpersonales, por lo que quedará inevitablemente distorsionada cuando se la extienda más allá de éste.

En su libro *The Ecology of Care*, Robert C. Fuller da una formulación de una concepción centrada en la naturaleza o ecológica de la ética, basada en el concepto de cuidado, un concepto que consideramos crucial en la actividad de la comunidad de indagación. Fuller sostiene que llamamos acto moral a "aquel del que puede argumentarse públicamente que se lo requiere para el cuidado del ecosistema" (1992, pág. 65). Desde este punto de vista, los seres humanos tenemos *prima facie* la obligación de cuidar de aquellas entidades naturales (incluidos nosotros mismos) que tienen necesidades en relación con su "impulso" por sobrevivir y prosperar en un medio ambiente competitivo y en muchos casos hostil. Fuller escribe:

> Lo que distingue un acto como moral es que contribuye al bien de maneras que se fortalecen y alimentan a lo largo del tiempo y a través de la comunidad. La racio-

> nalidad moral traduce el cuidado humano en una jerarquía de compromisos u obligaciones que establece una clara prioridad de aquellos "bienes" (necesidades, deseos, intereses) que contribuyen al beneficio a largo plazo de los individuos y del ecosistema en que habitan (pág. 64).

En términos similares, el científico ambiental australiano Frank Fisher (1994) escribe (con respecto a una noción de responsabilidad que, en última instancia, debe ser construida socialmente):

> Es responsabilidad social: el conocimiento solícito, el desarrollo solícito y la acción solícita, todos los cuales implican una relación dialéctica o reflexiva entre lo que pensamos como nosotros mismos y lo que distinguimos como nuestro medio ambiente. Así, surgen desarrollos sustentables dentro de marcos que explícitamente implican la solicitud, y el cuidado se manifiesta a sí mismo a través de esos desarrollos.

Una comunidad de indagación ambiental debe estar preparada para considerar estos temas. En verdad, es difícil ver cómo podrían evitarse, puesto que se siguen de forma inevitable de la formulación de preguntas, no simplemente acerca de nuestra relación con la naturaleza, sino acerca de nuestras relaciones entre unos y otros e incluso con nuestra propia identidad personal. Ya hemos observado que la comunidad de indagación de la clase es libre de cuestionar aspectos de su propio proceder (por ejemplo, "¿por qué hemos de ser justos unos con otros?", "¿por qué deberíamos ser razonables?", etcétera), y lo mismo puede hacer con las preguntas acerca de la naturaleza y el alcance de las relaciones recíprocas que definen quiénes somos. Respaldamos el acento puesto por las ecofeministas en la comunidad y la relación; dependerá ahora de la comunidad de indagación elaborar modos de definir y honrar la relación entre la humanidad y el resto de la naturaleza. Como mínimo, sus miembros se verán a sí mismos en relación con otras personas –pasado, presente y futuro, familia, amigo y extraño– y procurarán extraer las implicancias de lo que significa ser una persona responsable en el mundo.

Quisiéramos reiterar que sólo si se consideran las dimensiones filosóficas inherentes a los temas ambientales, se puede hallar la manera de extender la ética más allá de su uso normal –el de las relaciones interpersonales– a un ámbito en el cual las personas podrían no ser siquiera los actores principales. La ética se ocupó tradicionalmente de los reclamos que nos hacemos unos a otros, de los deberes que tenemos hacia otros y de los derechos individuales o colectivos que afirmamos. Ha prestado poca atención a las exigencias que podría hacer la naturaleza, los intereses que ésta pueda tener, los deberes que podríamos tener para con ella y los valores que representa. Como hemos visto, ni siquiera queda claro qué significa en realidad la idea de "extender". Quizás haya argumentos en favor de la construcción de un sistema ético alternativo que no se apoye en las relaciones interpersonales como fundamento. Estos también figu-

ran entre los temas que los niños de una comunidad de indagación ambiental pueden llegar a considerar.

Al defender un marco ecológico para la epistemología, Lorraine Code sostiene que pensar y saber deben ser vistos en el contexto de las interrelaciones entre los que piensan, los que saben y las "innumerables relaciones, acontecimientos, circunstancias e historias que hacen del que sabe y de lo sabido lo que son, en ese momento" (1991, pág. 269). Estas interrelaciones, que constituyen un ambiente más allá del presente físico, son "históricas, materiales, geográficas, sociales, culturales, raciales, institucionales..." (pág. 270). Esta perspectiva ubica la indagación ambiental en el centro del pensamiento y el conocimiento humanos y, por lo tanto, en el centro de la vida de los niños en la clase.

Cuando comenta la concepción ecofeminista de la persona, Code señala lo "central de las relaciones en la construcción de ambientes que contribuyan al bienestar de sus participantes" (pág. 270). A este respecto, la mayor amenaza a este bienestar proviene de nosotros, los seres humanos. Es por esta razón que el cuidado y la preocupación ecofeministas por todas las relaciones en la naturaleza depende, una vez más, de las relaciones interpersonales. Al citar aprobatoriamente la postura de Virginia Held según la cual "para mantener a una sociedad que está amenazada con la disolución, tendremos que prestar atención antes que nada a las relaciones entre las personas", Code escribe:

> Las amenazas de disolución no provienen sólo de los peligros de aniquilación nuclear y de contaminación y agotamiento ambiental, sino también de las estructuras y prácticas sociales que son sistemáticamente injustas, discriminatorias, distantemente autoritarias y basadas en los principios de competitividad, dominación e interés personal que sirven a una minoría privilegiada a expensas de las minorías menos favorecidas (págs. 270-271).

De manera significativa, Code también hace la relación entre la ecología y la paz global:

> Los valores centrados en la preservación, en el vivir armoniosamente unos con otros y con la bioesfera –no pasiva sino creativa y comunitariamente– gozan de una alta estima dentro del pensamiento ecologista y crean una continuidad entre los movimientos ecologistas y los movimientos pacifistas a lo largo del mundo (pág. 271).[67]

Esta continuidad se extiende hasta la clase y más allá de ella, por medio de la comunidad de indagación.

En el umbral del próximo siglo, es difícil pensar en temas que sean más importantes que los que plantean preguntas acerca de la relación entre los individuos en comunidad y el ecosistema del cual la comunidad misma, como todos los otros seres vivos, forma parte.

COMENTARIO FINAL

En los últimos dos capítulos, hemos tratado de mostrar cómo la comunidad de indagación filosófica de la clase brinda un marco apropiado para incorporar al currículum temas clave de interés ético, personal y social. Estos temas –autoconciencia y desarrollo personal, autoestima, educación ética, amistad, sexualidad, paz y violencia, sexismo y discriminación, VIH/sida y abuso de sustancias y ética del medio ambiente– deberían ser de interés para todos aquellos que atesoran el ideal de una comunidad democrática en la cual la libertad individual esté en armonía con la preocupación por otras personas y por el mundo mismo.

No damos ninguna prescripción o descripción de la "sociedad perfecta". Cada sociedad, y cada persona que en ella habite, debe trabajar con lo que ya hay y procurar mejorarla según sus propios parámetros. No propugnamos un tipo de humanismo secular en el cual la espiritualidad no tenga lugar. Pero, al tiempo que reconocemos el lugar central de la religión, la cultura y la tradición en virtualmente todos los sistemas sociales, hacemos un llamado a la apertura mental, para que los niños a nuestro cuidado puedan sentir que se los ha invitado a participar, y no que han sido obligados contra su opinión.

Seguimos convencidos de que cuando se trata de proteger a nuestros niños del daño e infundir en ellos un sentimiento de esperanza e interés por el futuro, nuestra mejor perspectiva reside en brindarles oportunidades de pensar y hablar acerca de temas importantes en un ambiente de confianza, cuidado y respeto como el que ofrece la comunidad de indagación. Podemos hacer lo mejor posible para proteger a los niños de experiencias que son, o pueden ser, perjudiciales para ellos; pero, en última instancia, tenemos la responsabilidad, como padres y educadores, de prepararlos para hacer juicios sólidos y tomar decisiones sensatas basadas en un pensamiento razonado y razonable. Esta preparación requiere un tiempo y una práctica considerables de parte de todos los interesados. Es principalmente por esta razón que exhortamos a que las clases se transformen en comunidades de indagación desde el comienzo mismo de la vida escolar y preescolar de los niños.

NOTAS

1. Arendt, 1971, pág. 189; véase también Raymond, 1986, págs. 220-223.

2. Citado en *S/M*, pág.18. Según las perspectivas culturales de cada uno, esta imagen de la amistad puede ser –lamentablemente– específica de la edad y el género.

3. Tomado de Cam (1993, págs. 20, 35, 41).

4. Considérese como una hipótesis la idea que sostiene que la sexualidad en general y la homosexualidad en particular tienen un origen genético; como otra, la idea de que el Virus de Inmunodeficiencia Humana es la principal causa del sida. Mientras que la

primera es considerada discutible, la segunda es hoy más o menos aceptada por la comunidad médica internacional. Ha pasado del estado de hipótesis plausible al de una verdad teórica de la inmunología y epidemiología.

5. En toda clase habrá, inevitablemente, una amplia gama de niveles de conocimiento y comprensión cuando se trata de cuestiones sexuales. Esto no hace mas fácil la tarea del docente, ni mucho menos.

6. Lipman (en prensa).

7. Como señalan Heller y Hawkins, siempre será difícil para las escuelas ofrecer una respuesta adecuada a problemas tales como el racismo si la sociedad se rehúsa a reconocer que el racismo es un problema (1994, pág. 357). Resulta preocupante escuchar al creciente número de jóvenes para quienes la palabra "violencia" no implica ninguna connotación negativa.

8. Por ejemplo: ¿la tolerancia implica aceptación y debería aplicarse también a los abusadores y violadores de niños? Heller y Hawkins (1994, pág. 344) plantean la pregunta, pero su respuesta (que no hay materiales curriculares que admitan la tolerancia en esos casos) es errada. Lo que es intolerable no es el hecho de que tales grupos sean meramente diferentes, sino que cometan delitos y causen daño.

9. Es crucial aquí la referencia a las disposiciones. Se presume que el comportamiento violento está íntimamente relacionado tanto con sus creencias y sus actitudes y sentimientos hacia sí mismo y hacia los demás.

10. Aquí tenemos un ejemplo de la partida eliminatoria que se juega entre el "conocimiento inerte" que es el resultado del aprendizaje formal del niño y la "ignorancia activada" que suele ser verdadera la fuerza real que respalda sus creencias, valores y acciones. Esta distinción ya se discutió también en el capítulo tres.

11. El problema no son sólo los legisladores. Cuando se trata de los niños y la censura, los padres, los maestros y otros se hacen cargo de decidir por sí mismos a qué cosas pueden y a qué cosas no pueden estar expuestos los niños. Recientemente, un informe en un diario ponía de relieve un aspecto interesante de este problema con respecto a los bibliotecarios (Melbourne, *Age*, 1993, pág. 10).

12. Buenos análisis sobre el "espíritu crítico" están en Passmore (1980) y Siegel (1988).

13. Australia es, tal vez, la nación más multicultural del mundo, en la que aproximadamente el cincuenta por ciento de sus habitantes son de origen "étnico". En los Estados Unidos, proyecciones de las cifras de inmigración actuales sugieren que los blancos de origen europeo serán una minoría para el año 2050 (Heller y Hawkins, 1994, pág. 339).

14. Esta lista es una ampliación de una de Lipman (en prensa). Podría argumentarse que no todas estas preguntas son apropiadas para grupos de todas las edades. Nuestra respuesta a esta inquietud recurrente es señalar que la indagación debería iniciarse por aquellos que la llevan adelante y limitarse a sus intereses. Durante demasiado tiempo, los niños –incluidos los más pequeños– fueron excluidos de una indagación que es de su íntima incumbencia.

En el capítulo dos analizamos la naturaleza de las preguntas que sirven para estimular, y no para cerrar, la indagación.

15. En el momento en que escribimos estas palabras aparecen los detalles de las masacres genocidas en Ruanda. Uno de los aspectos más penosos de este conflicto, como

de tantos otros a lo largo de la historia, es la aparente facilidad con la que los seres humanos son capaces de asesinar a sus semejantes, en especial a aquellos con quienes tienen tanto en común.

16. A diferencia de respuestas más tradicionales a la intimidación –que es un problema grave y de largo alcance para la gran cantidad de niños que son víctimas de ella–, la comunidad de indagación da forma a una clase de comportamiento que es practicado y reforzado a diario, tanto dentro de la clase regular como fuera de ella.

17. Bessant y Watts, 1993.

18. Heller y Hawkins (1994) citan investigaciones que confirman que "las actitudes raciales de los niños pequeños son modificadas mucho más fácilmente que las actitudes de estudiantes de más edad o de adultos" (pág. 363).

19. Esta sensación de impotencia puede surgir de una desubicación física y emocional, de estar atrapado en relaciones de poder desiguales, etcétera; a menudo es contrarrestada por la fuerza del comportamiento violento (Bessant y Watts, 1993). Contrariamente, la comunidad de indagación es un ámbito en el cual el crecimiento personal e interpersonal va de la mano con la construcción del sentido. El resultado es un tipo de fortalecimiento por entero diferente y mucho más constructivo.

20. Beverley Wildung Harrison: "No es posible hacer ética filosófica sin un compromiso con un estilo de trabajo colaborador" (1985, pág. v).

21. Este compromiso con el lenguaje corriente no es exclusivo de la filosofía feminista. La filosofía analítica de los años '50 (difícilmente un bastión del pensamiento feminista) conoció el predominio de la escuela del "lenguaje corriente" del (último) Wittgenstein, Gilbert Ryle y J. L. Austin.

22. Aquí Rorty (1991, pág. 6) se refiere a la preocupación pragmática de imaginar y hasta crear comunidades alternativas que ofrezcan "un futuro en lo posible menos doloroso, considerado de forma menos sombría".

23. Un número doble especial de la revista *Thinking* se titula *Women, Feminism and Philosophy for Children* (Sharp, comp., 1994).

24. No es que sea en absoluto imposible contrarrestar este desequilibrio. Hemos sabido de una maestra que admite que simplemente ignora cualquier contribución proveniente de un alumno varón. Por supuesto, la mayoría de los maestros rechazaría una respuesta tan extrema, pero el problema subyacente persiste.

25. La investigación acerca del rendimiento masculino y femenino en matemáticas, por ejemplo, es algo ambigua. Los niños y las niñas "parecen" tener un rendimiento igualmente bueno en la escuela primaria, pero los varones superan a las mujeres en la escuela secundaria. Véanse Ainley y col., 1990, pág. 78; Ainley y Sheret, 1992, pág. 67. Véase también Marsh y col., 1988 sobre la tesis de que un concepto pobre de sí mismo es un factor causal en el bajo rendimiento de muchas niñas. Esto sugiere que las niñas internalizan gradualmente que materias como matemáticas no son para ellas, y su rendimiento es acorde a esto.

26. Code (1991, capítulo 6), alude al "es" y al "debe ser" de las "naturalezas" masculina y femenina. A lo sumo, sospechamos que los varones son, efectivamente, más agresivos por naturaleza que las mujeres debido a ciertas características de la condición genética y evolutiva humana. No somos complacientes con esta herencia "natural", pero sería absurdo negar la posibilidad de su existencia. Nótese que esto es consistente con

la afirmación feminista de que las niñas y los niños son tratados de modo muy diferente desde el momento mismo de su nacimiento (si no antes). Una comunidad de indagación puede investigar tanto la lógica como la sustancia del permanente debate entre "naturaleza *versus* crianza".

27. Los maestros pueden sugerir a los primeros reflexionar o anotar sus comentarios antes de lanzarlos de manera abrupta, y a los últimos, emplear abiertamente expresiones como "¿Pero cuáles son tus razones para sostener eso?".

28. Los problemas del lenguaje fueron inadvertidamente ilustrados por una encuesta realizada por un diario, en la que se le pedía a los niños australianos que expresaran sus "imágenes" de los "asiáticos", ¡luego dieron un giro completo y criticaron al sistema educativo por no hacer lo suficiente para impugnar los "estereotipos anticuados y racistas!".

29. Entre los varones jóvenes, en particular, estas consecuencias incluyen las conductas de alto riesgo y el suicidio.

30. No obstante nuestros propios sentimientos en relación con estos fenómenos, no somos partidarios de la censura o la represión de estas imágenes –por razones que ya hemos examinado–. Los llamados a la censura y a la legislación distraen la atención de la cuestión más fundamental de saber, principalmente, por qué una sociedad proyecta estas imágenes.

31. Con clases que funcionan como comunidades de indagación, se fortalece el argumento en favor de mantener a las escuelas como coeducativas y no segregadas. La superación del sexismo dentro de la comunidad de clase ofrece un modelo para la vida que va más allá de ésta.

32. Bessant y Watts (1993) se refieren a la descripción hecha por un adolescente de un lenguaje étnico como una forma de "ladrido" –algo que la gente "de verdad" no hace–. Young (1992), cuando cita la teoría crítica de Adorno, observa que "Auschwitz fue posible debido a una visión de la acción humana en la cual [...] los hombres pasan a ser el tipo de persona que, hasta cierto punto, se convierte en una cosa. Luego, si es posible, también hacen lo mismo con los otros" (pág. 27). No es sorprendente entonces que Filosofía para Niños dedique especial atención a la distinción entre personas y cosas. Véanse, por ejemplo, citas de *H/N* y *P/N* en el capítulo anterior.

33. Al abordar la ética del cuidado en la relación de la humanidad con el mundo natural, Fuller (siguiendo a William James) se refiere a "una cierta 'ceguera' [...] que corresponde a nuestra naturaleza como seres solícitos [que es aquella] que todos padecemos con respecto a los sentimientos y necesidades de quienes son diferentes de nosotros" (1992, pág. 72). Esta ceguera impide también a aquellos que discriminan verse a sí mismos como personas en sentido pleno. Véase también James, 1962.

34. En Australia y Estados Unidos, tratar de entender la relación especial que existe entre los pueblos indígenas y sus tierras nos da un buen ejemplo de la necesidad de la empatía y el respeto entre culturas diferentes.

35. Por ejemplo, si sabemos que todos (la mayoría de) los pueblos indígenas viven oprimidos, y que los aborígenes australianos son un pueblo indígena, luego, será razonable inferir que los aborígenes australianos viven (probablemente) oprimidos; sin embargo, si todo lo que sabemos es que algunos pueblos indígenas viven en la opresión, entonces esta inferencia no sería razonable.

36. Véase *L/N*, págs. 196-218 para ejercicios y planes de discusión acerca de los conceptos de correcto, justo, reglas y leyes y sobre las estrategias de razonamiento empleadas por Mickey y sus amigos en este episodio.

37. De Splitter (inédito).

38. "Demasiadas personas parecen decididas a olvidar que aunque somos de diferentes colores y creencias pertenecemos todos a la misma raza humana, unidos por mucho más que los factores y fuerzas que nos separan." Sabias palabras expresadas por el difunto Arthur Ashe (Ashe y Rampersad, 1993, pág. 220).

39. Nuestra discusión del VIH/sida está necesariamente limitada por nuestro conocimiento y experiencia. De manera que, por ejemplo, no nos arriesgamos a discutir los temas contextuales que giran alrededor de la alarmante expansión del virus en Africa y Asia. Tampoco nos parece necesario abarcar todos los aspectos. Nuestro objetivo es delinear algunos vínculos importantes entre el VIH/sida y el potencial educativo de la comunidad de indagación de la clase.

40. La dimensión estética ha surgido hace unos años con obras de arte, teatro y literatura dedicadas a temas relativos al género y al VIH/sida.

41. En Australia y los Estados Unidos, estos hallazgos científicos se aceptan hoy como un lugar común. Desde 1983, el trabajo en estos campos es llevado a cabo por universidades así como por organizaciones privadas y gubernamentales dedicadas al sida.

42. La conexión lógica en cuestión puede ser formulada como sigue: decir que o la oración P o la oración Q es verdadera, es decir que si P no es verdad, entonces Q sí lo es.

43. Esta estrategia es convalidada por Arthur Ashe:

> [...] pedir a típicos adolescentes que vean la dimensión moral del sexo de manera práctica es un acto inútil. "Sólo di 'no'" es un eslogan pegadizo pero quijotesco. El de la compañía Nike: "Just do it" ("Sólo hazlo"), es la llamada a la que responderán la mayoría de los adolescentes. Háblele al joven promedio del superpoblado centro de una ciudad de la abstinencia sexual y se le reirá en la cara; me parece que lo mismo se aplicaría a la mayoría de los jóvenes de los suburbios. Por esta razón digo: "A Dios rogando y con el mazo dando", lo cual en este caso significa entregar preservativos y garantizar una exhaustiva educación sexual (1993, pág. 240).

44. Como Arthur Ashe, "queremos que los adolescentes atrapados por primera vez en el ardiente calor del sexo tengan conocimientos científicos acerca del pene, la vagina y el recto; acerca de la sangre, el semen y las membranas mucosas; acerca del embarazo, los virus y la fatalidad del VIH" (Ashe y Rampersad, 1993, pág. 241).

45. Un buen ejemplo de cómo no proceder es la campaña televisiva australiana "La Parca", de 1987. Estos comerciales basados en tácticas de temor más que en información confiable y equilibrada, produjeron una ola de histeria y marginaron aún más a quienes eran vistos como parte de grupos de alto riesgo.

46. Véase Goldman y Goldman, 1992, págs. 12-13. El informe hace notar correctamente la importancia de atender al desarrollo de estas habilidades, y cuanto antes mejor, en relación con temas sexuales. Por cierto, deberían tener lugar antes de la adolescencia.

47. Podríamos también señalar que el SBCD no refleja automáticamente un control menos centralizado, ¡en especial si quienes están en el centro no sueltan la bolsa!

48. Varios relatos del tipo de los de Filosofía para Niños se han escrito acerca del VIH/sida y esperan su publicación. Véanse Lipman (en prensa), Splitter (inédito)

49. Para drogas como el alcohol y la marihuana, esta pregunta empírica es todavía asunto de debate en las comunidades médicas y científicas –un hecho que no facilita en nada que la gente haga buenos juicios y tome decisiones sensatas acerca de su propio comportamiento, aun cuando sepan hacerlo en otros contextos–. Se ha hablado largamente contra los cigarrillos (al menos en los países del Primer Mundo), y el acento cambió hacia temas tales como el del "fumador pasivo". Vale la pena recordar que las empresas de tabaco han tenido un relativo éxito al explotar argumentos acerca de los derechos individuales y la falacia de las causas falsas ("Del hecho de que ciertos sucesos se den normalmente de manera conjunta no se deduce que estén conectados causalmente") en su propio beneficio.

50. La revelación de la diversidad puede confundir sólo cuando se la abandona a una valoración superficial. Los estudiantes necesitan tanto el tiempo como las habilidades para reflexionar y evaluar lo que se les presenta.

51. Silin (1992) se refiere a la insistencia de Dewey en que la educación debe incluir la reflexión acerca de la experiencia como clave para enseñar a los niños cómo manejar y controlar su comportamiento impulsivo. Escribe:

> Fenómenos tales como la "epidemia del sida", "los sin techo" y el "abuso de sustancias" podrían ser estudiados de la mejor manera a medida que se construyen con el paso del tiempo, ése que al principio parece tan sólido e indudablemente real para ser el efecto de la naturaleza contingente de la existencia humana.
>
> Desafortunadamente, la ausencia de un discurso ético que ponga las cuestiones sociales en primer plano ha creado un vacío... (pág. 268)

Agregaríamos que este vacío puede llenarse con la reunión de los niños y la filosofía.

52. El término "juicios mediadores" es de Lipman (1991, cap. 9).

53. Esto es lo que afirma Lipman acerca de esa conexión:

> [...] los juicios, a diferencia de las habilidades, son versiones minúsculas de las personas que las producen. Esto es así en el sentido de que todos y cada uno de los juicios expresan a la persona que hace el juicio al mismo tiempo que evalúa la situación o el mundo a los cuales se refiere el juicio. Somos nuestros juicios y ellos son nosotros. Por esta razón, el fortalecimiento de mi juicio resulta en un fortalecimiento y crecimiento de yo mismo como persona (1991, pág. 171).

54. Estamos en deuda con el trabajo de la difunta Catherine Young Silva, que ha explorado la relación básica entre Filosofía para Niños y la preocupación por el medio ambiente, en un proyecto del Centro de Filosofía para Niños de Brasil para la UNESCO en 1990. Su cuento acerca de este tema, llamado "El eco de la voz de los niños", ha sido recientemente publicado. Véase Young Silva, 1994.

55. Para citar sólo un ejemplo: en Nigeria, los pueblos y las ciudades luchan por sobrevivir a la sombra de hediondas instalaciones y refinerías petrolíferas, al mismo tiem-

po que no reciben ninguno de los beneficios económicos cosechados por quienes compran y venden el petróleo.

56. Singer (1993, cap. 3) argumenta que la obsesión moderna por la riqueza económica y el consumo no es sólo insostenible desde el punto de vista ambiental sino también, en un sentido profundo, insatisfactoria.

57. El automóvil, el símbolo más característico de independencia y movilidad, ilustra lo que es problemático en el debate del medio ambiente. Contamina, obsesiona, pero es también un prodigio tecnológico capaz de "autocorregirse", por medio del uso de nafta sin plomo, motores más eficientes, etcétera. Los autos nos transportan entre nuestras comunidades y dentro de ellas, pero simbolizan al mismo tiempo nuestra decisión de actuar como individuos aislados.

58. Subrayamos aquí el término "valores" para recordar a los lectores que los valores genuinos no pueden ser transmitidos; deben ser construidos por aquellos que quieren hacerlos parte de su propia vida.

59. Como en la mayoría de las áreas en que se presenta un conflicto ético, el lenguaje que se usa en el debate sobre el medio ambiente dista de ser neutral. Los niños podrían considerar qué diferencias hay si reemplazamos "matar" por "recolectar" o "cosechar" y "reducir nuestro nivel de consumo" por "aceptar un nivel de vida más bajo", etcétera.

60. De *Who owns the wild flowers?* Sharp, 1995c.

61. Mathews, 1990, pág. 3. Para un tratamiento más abarcativo de los temas tratados en esta sección, véase Mathews (1991); también Plumwood (1991, 1993).

62. Llyod, 1984. Véase también Code (1991) para la discusión de la tesis de Llyod según la cual "la razón... sigue siendo un ideal que incorpora atributos valorados como masculinos y es definida en términos de los mismos" (pág. 118).

63. Mathews, 1994.

64. Este vínculo con la ética fue establecido de manera aún más vívida por el ecologista Aldo Leopold, quien, en su trabajo clásico de 1949, sostenía que "una cosa es correcta cuando tiende a preservar la integridad, estabilidad y belleza de la comunidad biótica. Es errónea cuando tiende hacia el lado contrario" (pág. 225).

65. Mathews revela cierta ambivalencia respecto de un enfoque rotundamente ecocéntrico de la ética. De un lado, sostiene que "los transgresores ecológicos" pagan por sus pecados "al ser excluidos de la existencia" (1994, pág. 241). Este es "el lado malo" de la reciprocidad en la naturaleza. De otro lado, reconoce que una visión tan arrogante y soberbia del mundo no hace justicia a las complejas reglas y procedimientos por los cuales los individuos y sus acciones son aprobados o condenados. Aquélla no parece tocar las cuestiones de dolor y sufrimiento de la vida real, que son una parte tan grande del marco de cualquier ética humanista. Mathews admite, por ejemplo, que tenemos por naturaleza un sentido del cuidado y la responsabilidad hacia otros seres sintientes –específicamente otros animales–, porque son más parecidos a nosotros que los insectos o los árboles; Mathews (1991a, pág. 11). Esta parcialidad surge naturalmente, como lo hemos observado con respecto a los sentimientos de un padre hacia sus propios hijos. Esto no justifica de ninguna manera los sentimientos de superioridad, dentro o fuera de nuestra propia especie. Véanse referencias en la nota 8 del capítulo anterior.

66. Es posible que esta postura esté representada por la influyente obra filosófica de

John Passmore (1974) sobre el medio ambiente. En este punto, debemos ser cuidadosos y evitar la inferencia según la cual, debido a que sólo las personas poseen la capacidad de valorar la naturaleza, sólo las personas tienen un valor real en la naturaleza. Véase el comentario de Anthony Weston, según lo cita Fuller (1992, pág. 68).

67. La crítica de Code (1991, págs. 271-284) al ecofeminismo incluye varios puntos que merecen mencionarse. Sugerimos que lo dicho allí acerca de las mujeres puede aplicarse, *mutatis mutandi*, a los niños.

i) Una identificación entre mujer y "naturaleza" sostiene el estereotipo de la "madre tierra": una figura de valor emocional pero no intelectual. Esto debería prevenirnos contra las afirmaciones generales acerca de la "esencia" de las mujeres (y de los hombres).
ii) Dado el hecho de que los ecosistemas sobreviven a expensas de los miembros que ponen en peligro el equilibrio ecológico, las mujeres deben guardarse de renunciar a su individualidad cuando rechazan el individualismo y la obsesión por la autonomía que caracteriza la tradición patriarcal.
iii) La noción de comunidad que mejor respalda el pensamiento ecofeminista, debe ser cuidadosamente elaborado. Debe implicar "debates evaluativos, dialógicos y autocríticos –en conversaciones abiertas– acerca de cómo puede hacerse para que la comunidad sea habitable y merecedora de una lealtad moral y política" (págs. 277-278).

Esto lleva a Code a un modelo ecológico de comunidad basado en "la confianza, el respeto y el compromiso solícito que son esenciales a la buena amistad" (pág. 278).

CAPÍTULO OCHO

Filosofía para Niños y la comunidad global

NUEVA VISITA A LA "LIBERTAD"

En un capítulo anterior analizamos el poder liberador de la filosofía. Pero el concepto de liberación –o de libertad– es problemático en sí mismo. Imaginemos el siguiente diálogo:

Jean: ¿A qué crees que se refiere Pixie cuando dice: "¡Libre, libre, libre! ¡Todo es posible!"?[1]

Leon: Quiere decir que cuando eres libre puedes hacer cualquier cosa, porque eso es lo que significa "libre".

Jean: ¿Entonces, tú piensas que eres libre?

Leon: Bueno, no del todo. Quiero decir que hay muchas cosas que no puedo hacer.

Jean: ¿Por ejemplo?

Leon: Por ejemplo, no puedo saltar hasta la Luna, o pasar por el ojo de una cerradura.

Jean: Está bien, ésas son cosas físicas que no puedes hacer por causa de leyes como la de la gravedad. Pero, ¿qué pasa con las cosas que no puedes hacer porque existen normas que dicen que no te está permitido hacerlas?

Phillip: Claro, yo no tengo permiso para mirar televisión durante la semana. ¡Así que no soy libre!

Suzie: Pero igual podrías elegir mirar, de modo que, de alguna manera, eres libre.

Phillip: Claro que podría, pero entonces mi papá se enfurecería y no me dejaría salir por una semana. ¡Entonces, sí que no sería libre!

Alida: Pero aun así eres libre de hacerlo. Solamente debes afrontar las consecuencias.

Martin: ¿No quiere decir eso que existen dos formas de definir la libertad?

Tenemos, por un lado, la libertad de no estar limitados, y por el otro, la libertad de hacer elecciones. Así, aunque de hecho nada me impidiera hacer algo, podría no obstante hacer una mala elección, o pensar de una forma muy limitada.

Andrew: También funciona al revés, ¿no? Quiero decir, supongan que alguien tiene una muy buena imaginación. Sería libre de pensar por sí mismo aun cuando pudiera estar realmente limitado, como en prisión, o algo así.

Kwong: Pero esas dos formas de la libertad también están relacionadas. Las personas que se mueren de hambre o viven en países donde no existe la libertad de expresión no pueden hacer ciertas elecciones simplemente porque sus vidas tienen esas limitaciones...

Ampliemos este diálogo con la pregunta: "¿Quién es realmente libre en el mundo?". ¿Aquellos cuyos países y sociedades han sido asolados por el hambre o desgarrados por luchas étnicas o tribales? ¿Aquellos –tanto niños como adultos– que diariamente temen por sus vidas porque sus pueblos y ciudades se han transformado en junglas, gobernadas por alienados y violentos? ¿Aquellos que observan cómo una minoría privilegiada se hace cada vez más próspera mientras ellos –una minoría al menos tan amplia como la primera– mendiga en las calles? ¿Aquellos que, tras haber vivido bajo regímenes comunistas, ahora luchan por sobrevivir en una economía de mercado indiferente? ¿Aquellos cuyos gobiernos paternalistas declaran que quienquiera que se atreva a cuestionarlo o criticarlo es libre de vivir en cualquier otro lugar? ¿Aquellos cuyas elecciones de vida han sido reducidas simplemente por no lograr pensar por sí mismos?

Una (pero sólo una) de las fuentes de tensión en cualquier consideración de la libertad es la necesidad de equilibrar los derechos y los intereses del individuo con los del grupo, la sociedad o el estado del que es parte. Se ha dicho que la verdadera libertad debe, en última instancia, comprender la libertad de todas y cada una de las personas, y que en la medida en que una persona no es libre, entonces nadie lo es. Nótese que éste no es el tipo de libertad que se practica en democracias liberales como las de los Estados Unidos y Australia, donde el comportamiento de quienes obran "libremente" choca de manera inevitable con la libertad de otros que se interpongan en sus caminos.[2] Tal sentido distorsionado de la libertad es rechazado por quienes creen que la relación adecuada entre el gobierno y los ciudadanos es análoga a la relación entre un padre y sus hijos, y por lo tanto se inclinan a abandonar por completo la discusión sobre la libertad. Nosotros somos profundamente escépticos respecto de ambos extremos: la libertad en manos de aquellos que no pueden o no quieren obrar de manera razonable y responsable, y que exhiben una alarmante falta de respeto y cuidado por los otros, en contraposición a la dominación opresora de gobiernos que insisten en que sus ciudadanos son incapaces de obrar de manera responsable y

pensar por sí mismos, particularmente cuando se trata de emitir juicios de naturaleza ética o social.

En un estudio reciente, se observó cómo reacciona un grupo de adolescentes norteamericanos ante una serie de películas de Hollywood y comerciales de televisión de la década de 1950. Un poco sorprendente, la respuesta de la mayoría no fue ridiculizar una época pasada, sino un suspiro nostálgico por la sensación de estructura y dirección que percibieron en los filmes, cuya ausencia sienten en sus propias vidas. Parecería que, en su respuesta, han rechazado más que rescatado la así llamada libertad habitualmente relacionada con la adolescencia occidental contemporánea. Nuestra interpretación de este fenómeno es que estos jóvenes nunca han experimentado –y tampoco experimentan ahora– una libertad genuina; que se sienten solos y no libres, porque no han adquirido ni la confianza ni las herramientas para responder de forma autónoma a los problemas y desafíos a los cuales se enfrentan.

Debemos reconocer, por supuesto, que muchos de aquellos que han vivido el acartonamiento, los estereotipos de género y las rígidas convenciones de los tiempos pasados nunca volverían gustosos a ellos. Prefieren luchar contra los desafíos y las responsabilidades de la libertad, antes que perderla.[3]

Hay aquí un falso dilema, que se apoya sobre la peligrosa y engañosa dicotomía del individuo *versus* la banda/tribu/sociedad/estado: aceptar o bien la anarquía y la manipulación de una sociedad sin normas ni principios, una sociedad cuyos habitantes no se preocupen por nada más que por sí mismos y su progreso personal, • bien las restricciones a la libertad y el juicio individual que son parte de una estructura rígida, ya sea tribal, de clase o social. El individualismo –con su flagrante egoísmo, su implacable persecución de la riqueza, su preferencia por la competencia sobre la cooperación en todos los niveles, y su abandono de un sistema de valores crítico y reflexivo– es considerado como la única alternativa viable a una mentalidad socialista o de rebaño en la cual el individuo es anulado ética y espiritualmente, cuando no físicamente.

Esta idea evoca muchas de las imágenes y metáforas que hemos construido en este libro: el niño que se ve a sí mismo como carente de opiniones en contraposición al que las tiene en abundancia pero está falto de un verdadero compromiso o punto de vista; el niño que se ve a sí mismo como objeto de las decisiones de otros; el niño que encuentra estima y una idea de valor –no importa cuán irreflexiva o ingenua sea– en su pertenencia a una banda callejera; el niño que no puede o no quiere pensar por sí mismo o autocorregirse porque no ha disfrutado de los beneficios de pensar y dialogar con otros; el niño a quien otros juzgan, pero que no puede hacer juicios razonables por sí mismo, y, finalmente, un sistema educativo que opone a individuos contra individuos en la carrera por asegurarse una vacante en la universidad o un empleo lucrativo.

El poder de estas imágenes debe ser resistido. Nosotros proponemos, en su lugar, una visión del niño como indagador: un pensador crítico, creativo y solícito que está tan capacitado como dispuesto a autocorregirse, y que se ve a sí

mismo como uno entre otros en un intento colaborador de construir el sentido y el conocimiento.

Rechazamos la dicotomía entre el individuo *versus* la banda/tribu/sociedad/estado. Tanto en términos educacionales como en términos sociopolíticos más generales, esta dicotomía impone una elección denigrante: el individuo carente de un verdadero sentido de compromiso en contraposición al grupo (y podemos incluir aquí a la clase y la institución escolar) irrespetuoso o desconsiderado con sus miembros individuales. Lo que se necesita con desesperación, tal vez hoy más que nunca, es una alternativa viable y significativa, una alternativa que ubique a cada individuo en un tejido de individuos que conservan su individualidad y singularidad aun cuando se identifiquen y se fortalezcan con los objetivos e ideales del grupo mismo. En este marco alternativo, el crecimiento individual y el pensar por sí mismo son adecuadamente entendidos en relación con el crecimiento, el pensamiento y el diálogo de otros.

La alternativa que perseguimos puede ser sintetizada en una palabra que ha sido el tema subyacente de este libro. Esta palabra es, por supuesto, "comunidad". Es la perspectiva de pertenecer a una comunidad genuina lo que ofrece la mejor esperanza a quienes se esfuerzan por una verdadera libertad y un sentido para sus vidas. Lograr verse a sí mismo como una persona en el mundo es, como lo hemos sugerido, esencial para el proceso educativo. Pero lograr verse a sí mismo como "uno entre otros" –es decir, como perteneciente a una comunidad– es esencial para convertirse en persona.[4]

Este lazo entre persona y comunidad ayuda a explicar una verdad fundamental que de otro modo parecería ininteligible: a saber, que la manera más efectiva de preparar a cada persona para que piense por sí misma y pueda hacerse cargo de su propia vida –esto es, para ser autónoma–, es sumergirlo en un ambiente en el cual piense, dialogue y trabaje cooperativa y reflexivamente con otros.[5] Perder de vista este punto, en particular en el contexto contemporáneo de la caída del socialismo y la dominación continua del individualismo como filosofía política y económica, es condenar a una generación de jóvenes a una vida que ellos mismos juzgarían fragmentada, solitaria y carente de un verdadero sentido o finalidad.

Cuando este concepto de comunidad es aplicado a la enseñanza y el aprendizaje escolares, transforma a la clase en una comunidad de indagación, un ámbito estructurado pero abierto que ofrece a todos y cada uno de las niñas y los niños la oportunidad de canalizar su curiosidad y energía naturales hacia una mejor comprensión de las formas de conocimiento e indagación a partir de las cuales se construye –o debería construirse– el currículum. Más aún, cuando la clase como comunidad funciona específicamente como una comunidad de indagación filosófica, permite construir y aplicar, de manera reflexiva y autocorrectiva:

- los procedimientos que contribuyen al razonamiento sólido y al buen juicio;
- las preguntas que encierran aquello que intriga y necesita explicación;

- los conceptos que, a la vez que surgen de la experiencia del niño (y de sus coparticipantes), le permiten reconstruir esa experiencia y conferirle sentido, con lo que lo preparan para hacer juicios sólidos y tomar decisiones.

Nótese aquí que el enfoque del desafío de proveer una experiencia que pueda conducir a las niñas y los niños a construir el sentido tiene dos aspectos. La estructura cognitiva y afectiva de la comunidad de indagación es importante, pero no lo es menos el contenido conceptual que surge de hacer filosofía. En ausencia de una apreciación genuina del papel de la filosofía en la educación y el pensamiento, es bastante probable que la idea misma de buscar el sentido siga pareciendo inútil, incoherente o ambas cosas a la vez para la mayoría de las personas. Como esperamos haber mostrado en este libro, la filosofía provee un marco para la construcción y el ordenamiento de la indagación sobre temas de importancia. La filosofía ofrece tanto a los estudiantes como a los docentes una "puerta de entrada" al vasto e inconsútil problema del sentido. Al hacer filosofía las niñas y los niños identifican y agrupan muchos de los enigmas y preguntas que reflejan su necesidad de dar sentido al mundo.[6] Adquieren así un sentido de disciplina intelectual (autocontrol) que los inclina a buscar razones y criterios, evaluar probables consecuencias y pensar de forma autocorrectiva, lo cual, a su vez, les brinda una sensación de propiedad respecto de los conceptos que ordenan sus vidas: conceptos como verdad, justicia y libertad. Más aún, cuando este desarrollo tiene lugar dentro del contexto de la comunidad de indagación, es considerado por las niñas y los niños mismos como importante y auténtico.

Las preguntas, procedimientos y conceptos que las niñas y los niños encuentran en su travesía filosófica están entre aquellos que subyacen a muchos aspectos de la vida diaria –incluyendo aquellos del mundo de los negocios y la economía que, al menos en algunas sociedades, parecen ser tan preponderantes–. Si suponemos que pensar por sí mismo y aplicarse a formar y reformar los valores, ideales y metas personales son requerimientos esenciales para vivir bien, nos vemos obligados a inferir, una vez más, que la participación en una comunidad de indagación filosófica está en el centro del proceso educativo.

Ya sea que el niño se consagre a pensar, decir, hacer o producir en arte, historia, teatro, matemáticas, ciencia, lengua, ciencias sociales, música, filosofía o literatura, la comunidad de indagación abarca un amplio espectro de concepciones dispares y hasta conflictivas, y ofrece la oportunidad de crear a partir de ellas nuevas perspectivas y horizontes. Más aún, este acto de creación –que produce mucho más que la suma de sus partes individuales– no se alcanza a costa de imponer el conformismo a mentes impresionables. Ésta es la razón por la cual la comunidad es un ámbito adecuado para el crecimiento personal, ético, cognitivo y social –un crecimiento que, en última instancia, es producto de la relación entre la comunidad y sus miembros.

En tanto que comunidad de indagación, la clase utilizará legítimamente su tiempo y su energía en el descubrimiento y exploración de la dimensión filosó-

fica inherente a cada disciplina. La apreciación y la creatividad estética llegan a ser parte de las matemáticas, así como la ética, la lógica y la epistemología pueden ser encontrados en el arte, la historia y el teatro. Por consiguiente, entre las muchas relaciones que la comunidad de la clase crea y revela estarán las que reúnen los diversos elementos de un currículum complejo en un marco unificado y coherente.

El crecimiento del currículum filosófico en y a través de muchos y diferentes países refleja la necesidad de ubicar a la filosofía en un contexto adecuado, en relación con las asignaturas escolares existentes. Ya conocemos una saludable variedad de ampliaciones del marco original creado por Matthew Lipman. Algunas de ellas buscan conservar un tiempo para "hacer filosofía" junto con las asignaturas escolares existentes. Otras comienzan a explorar la tarea de desentrañar las dimensiones epistemológicas, éticas, estéticas, lógicas y metafísicas inherentes a dichas asignaturas. Estamos convencidos de que estos objetivos y tareas pueden coexistir de manera armónica y enriquecerse mutuamente. Así como creemos que la filosofía debe ocupar una posición de importancia en el currículum, también instamos a los docentes a permitir a sus alumnos el acceso a las preguntas, conceptos y procedimientos filosóficos que están entretejidos en cada asignatura, y que posibilitan que aquéllos se vean a sí mismos como descubridores e inventores de ideas, es decir, como indagadores.

La clase en sí misma tiene también dimensiones tanto intrínsecas como instrumentales. Transformada en una comunidad de indagación, constituye para sus miembros una forma de vida que enriquece y vigoriza sus vidas, individual y colectivamente. Mucho más que una colección de técnicas, habilidades y estrategias, es una auténtica forma de ver y estar en el mundo: una experiencia ética y estética.[7] La comunidad de indagación es una celebración de la actividad "mental" colaboradora, considerada y reflexiva: una manifestación de la mente en la naturaleza, y la elaboración de lo que significa ser una persona pensante, solícita y razonable. Pero precisamente a causa de estas cualidades inherentes, es también una preparación y una práctica que se trasciende a sí misma. Permite que las niñas y los niños construyan una visión de cómo debería ser la vida, y los capacita para creer que tales ideales, objetivos y estándares están a su alcance. Al promover el diálogo, la razonabilidad, el buen juicio, el cuidado y el respeto, y al permitir que cada persona trascienda –mientras se mantiene en contacto con– sus preocupaciones y perspectivas particulares (sociales, culturales, políticas, familiares, etcétera), la comunidad de indagación aporta un modelo de cómo sobrevivir y prosperar en un mundo complejo y problemático. Como encarnación de la democracia en la clase, también aporta un modelo de cómo preparar a las niñas y los niños para ser ciudadanos –tanto dentro de un contexto social y nacional específico, como más allá de estos límites.

La visión de la escolarización que describimos aquí contrasta con una en la cual la noción de preparación es enfocada de manera más excluyente y estrecha (lo que implica, entre otras cosas, una confusión entre la capacitación educati-

va y vocacional). Sentimos que vale repetir las palabras de Dewey citadas al comienzo del capítulo tres:

> Siempre vivimos en el tiempo en que vivimos y no en algún otro, y solamente si extraemos el sentido completo de cada experiencia presente en cada momento presente estaremos preparados para hacer lo mismo en el futuro. Esta es la única preparación que, en el largo plazo, significa algo.

Podemos esperar que las niñas y los niños buscarán redescubrir, o recrear, los rasgos salientes de la comunidad de la clase cuando, inevitablemente, la dejen atrás: en el patio de juegos; al finalizar cada día de clases, y al final de su vida escolar. Por haber internalizado tales rasgos en su propia práctica, verán, cada vez mejor, el valor de pertenecer a una variedad de comunidades diferentes, y tal vez hasta se descubran bregando por el establecimiento de una comunidad global de indagación.

¿HACIA UNA COMUNIDAD GLOBAL DE INDAGACION?

El concepto de comunidad global –como su pariente cercano, la ciudadanía global–[8] parte de la percepción de que las diferentes comunidades a las que pertenecen las personas están interconectadas y son interdependientes de una manera significativa, y que los límites que separan a estas comunidades se desdibujan de forma creciente. Tanto el concepto como la percepción están vinculados a relaciones de cuidado, amistad y armonía ecológica, y presentes en las planificaciones de varios grupos a los cuales nos hemos referido en este libro: específicamente, feministas, activistas ecologistas y pacifistas, y exponentes de Filosofía para Niños. Surgen, no en las mentes de quienes querrían dominar o controlar a otros, o que no toleran la diversidad, sino entre aquellos para los cuales la diferencia es un bienvenido índice de una unidad y cohesión profundas. Dado el grado en que la idea de sí misma de cada persona depende de sus relaciones con otros –no sólo otros que sean humanos–, se deduce que el camino hacia un concepto de sí mismo verdaderamente satisfactorio es el que avanza de forma inexorable en dirección a una conexión y una comunidad global.

Al perseguir la realización del concepto de comunidad global en el currículum y en la clase, ¿dónde buscar mejor que en la respuesta de la clase misma –siempre que, por supuesto, funcione como una comunidad de indagación filosófica–? Como siempre, esta respuesta es evaluada en parte en términos procedimentales –dado que la comunidad de la clase ejemplifica muchos de los rasgos estructurales (tales como respeto, cuidado, tolerancia, empatía y razonabilidad) que nos gustaría ver actuando en un nivel societario y global– y en parte en términos sustanciales. No podemos esperar que las generaciones futuras resuelvan, y ni siquiera aborden, problemas globales que involucren el medio

ambiente, la pobreza, la población, conflictos nacionales o internacionales, y los derechos de los pueblos indígenas, a menos que las niñas y los niños del mundo sean invitados hoy a construir sus propias preguntas y expresar sus propias perspectivas sobre estos temas.

Para resolver el desafío de la comunidad global, todos debemos reconocer y aprender de manera progresiva a comprender el papel de la tecnología moderna en las escuelas y las clases. Con una sofisticación creciente, la tecnología de la computación y el vídeo permite a las niñas y los niños de diferentes culturas y naciones encontrar vías para comunicarse. No obstante las barreras de la distancia, el idioma y la cultura, las niñas y los niños de una comunidad de la clase pueden construir relaciones con los de otras, y por lo tanto bregar por verse a sí mismos como miembros de una misma –aunque multidimensional– comunidad global, que subraye en vez de diluir y distorsionar las muchas facetas de la identidad cultural y nacional que constituyen nuestro mundo. En la medida en que se forme la comunidad global, las niñas y los niños ganarán no sólo una nueva comprensión sobre sí mismos y el mundo sino que, en armonía con la naturaleza y el propósito de la indagación, asumirán la determinación de revisar y reconstruir sus propias cosmovisiones a la luz de esta comprensión. En este sentido, la probada capacidad de las preguntas e ideas filosóficas para superar las barreras del espacio y el tiempo hacen a la perspectiva de crear y sostener una comunidad global de indagación filosófica particularmente emocionante.

La diversidad multicultural, junto con la tolerancia y el respeto que deberían acompañarla, no está de ninguna manera ampliamente generalizada. En algunos países, los miembros de diferentes grupos étnicos, raciales, religiosos y sexuales aún están aprendiendo a coexistir, mientras que en otros, circunstancias políticas e históricas han virtualmente excluido tal diversidad y reforzado el statu quo dominante. Podemos pensar con facilidad en países cuyas clases son "crisoles" de culturas y etnias –donde la tarea de fomentar y sostener una única comunidad de indagación de la clase es todo un desafío– pero, del mismo modo, podemos pensar en países cuyos niños son tan inconscientes de la existencia de la diversidad cultural y étnica como ignorantes de la pobreza y el hambre sufridos por dos tercios de las niñas y los niños del mundo. El potencial para la empatía, el crecimiento y la comprensión mutuas que serían facilitados por medio de la consecución de una comunidad (o comunidades) global de indagación, es grande. Al descubrirse como partícipes de una creciente comunidad internacional de indagación, las niñas y los niños tendrán la oportunidad de construir un concepto más amplio de sí mismos, una visión y una idea más amplias del propósito que tenga en cuenta las preocupaciones y las perspectivas de otros al considerar las consecuencias de sus propias acciones sobre el mundo. Como hemos señalado tantas veces en este libro, el modo como cada persona ve e interpreta el mundo está fuertemente influida por sus creencias, actitudes y opiniones. Pero estos componentes están, a su vez, bajo la influencia de lo que

esa persona experimenta: por los medios de comunicación, en la familia y con los amigos, etcétera. Nuestra tarea como educadores es la de ayudar a los jóvenes a pensar más crítica, creativa y claramente acerca de sus propias experiencias y de los temas que abordan –incluyendo, especialmente, los que son considerados problemáticos o polémicos–. En ningún campo es esto más cierto que en el de las preocupaciones nacionalistas, multiculturales y globales, en especial en la medida en que estas preocupaciones tropiezan con cuestiones de identidad personales y sentido.

En la medida en que las niñas y los niños expandan su horizonte al comprometerse en una indagación y un diálogo colaborador con niños de otras naciones y culturas, es razonable esperar que construirán nuevos valores que sean consistentes con el mundo que, en virtud de sus propias actitudes, pensamientos y acciones, ayudan a crear, y lo validen. Si bien la pertenencia a una comunidad global de indagación no requiere que se compartan las mismas perspectivas y puntos de vista, sí exige la percepción de objetivos comunes, respeto mutuo y cuidado que es inherente a la comunidad de indagación. No afirmamos que todos los miembros de una comunidad global de indagación coincidirán entre sí –es más, el costo de tal "coincidencia" probablemente sea demasiado alto–. Sin embargo, nos parece imposible creer que continuarían odiándose, torturándose y matándose los unos a los otros.[9]

La transformación de la clase en una comunidad de indagación filosófica representa un cambio de paradigma en educación, con implicaciones de largo alcance en la enseñanza (incluyendo la formación de docentes), el aprendizaje (incluyendo la cultura de la clase), el currículum y la estimación, aunque se trata de un cambio coherente con los más altos estándares de rigor y (auto) disciplina. Llamar la atención de los agentes del poder educacional del mundo sobre este paradigma no será fácil. Por lo tanto, nosotros recomendamos, como estrategia práctica, que las comunidades escolares –específicamente las niñas, los niños, los docentes y los padres– insistan en el proceso de transformación de acuerdo con sus propias circunstancias y capacidad. El bienestar de las niñas y los niños –y aquí pensamos en el bienestar espiritual, ético y también intelectual– es demasiado importante para depender de las maquinaciones de gobiernos y burocracias que tienden, en todo caso, a tener sus propias agendas.

No somos tan ingenuos para pensar que todo el mundo apoyará fervientemente la transformación que describimos o hasta reconocerá la posibilidad de ello, particularmente si no es bien comprendida. Directores y docentes pueden ser reacios a alterar un sistema que parece funcionar suficientemente bien, o adherir a cambios que parecen, en principio, exacerbar problemas de disciplina o estimación. Los padres podrían inquietarse ante la perspectiva de permitir que sus niños pongan en tela de juicio valores o tradiciones familiares muy arraigados. Es posible que los adultos, en general, no quieran poner el poder en manos de quienes parecen demasiado jóvenes para empuñarlo de manera inte-

ligente. O bien pueden preguntarse si la transformación que imaginamos tiene alguna esperanza real de éxito.

Este libro es nuestra respuesta a todas estas preocupaciones –ya sean reales o imaginarias–. Reconocemos y respetamos la experiencia y la integridad profesional de los docentes, y el privilegio de ser padres. En rigor de verdad, consideramos el establecimiento de comunidades de indagación filosófica como un modo de responder a sus necesidades y preocupaciones, así como a muchas de las de sus hijos. Por otra parte, cada vez conocemos más docentes y padres para los cuales la reunión de la filosofía y la comunidad de indagación representa una nueva forma de pensar para ellos y sus niños.

Urgimos a todos aquellos que se interesan y se preocupan por los jóvenes a verse a sí mismos como partícipes de una indagación continua, en la clase, en sus hogares, y en las redes y foros de pares donde se abordan y ponen en relación temas de filosofía y pedagogía. E invitamos a quienes comparten nuestra visión de lo que las niñas y los niños son y pueden ser, a trabajar juntos –en comunidad– para que esa visión se transforme en realidad.

La indagación filosófica en las manos, las mentes y los corazones de los niños y las niñas es una perspectiva enormemente emocionante. Basta con preguntarles a ellos.

NOTAS

1. *P/N*, pág. 49.

2. Subrayamos aquí el término "libre" para recordar que la libertad, adecuadamente entendida, requiere de un contexto social en el cual nociones como la responsabilidad y un sentimiento de finalidad puedan hacerse inteligibles.

3. Un buen ejemplo de una estructura social donde la libertad –en la forma de pensar por sí mismo– quedaba antaño reservada para unos pocos privilegiados es el descripto por Kazuo Ishiguro en su novela de 1989, *Lo que queda del día* [*The Remains of the Day*] (también en el filme homónimo de Merchant-Ivory). Stevens, el primer mayordomo y personaje central, es un observador impotente de los sucesos mundiales, cuya vida excluye completamente la formación de juicios acerca de cualquier cosa que trascienda su propio dominio profesional. Esta es, sin duda, la manera como Stevens se ve a sí mismo, como lo señala en un momento: "En mi posición, no me corresponde tener una opinión".

4. Peter Singer llama la atención sobre la pérdida de comunidad (*Gemeinschaft*) y las "redes morales" asociadas que dan a cada persona una idea segura de quiénes son y adonde van (1993, págs. 28-30). Lorraine Code señala que el valioso ideal de la autonomía se reduce a un individualismo grosero cuando las relaciones de (inter)dependencia son ignoradas (1991, cap. 3). Josiah Royce (1918, Introducción) sostenía que necesitamos que la comunidad, en un sentido "sacro", sea central en nuestra filosofía social y política. El escritor contemporáneo Cornell West (1989) expresa una opinión similar: "Nos salvamos a través de la comunidad porque la comunidad funciona como un foco

concreto y viviente para la lealtad que en tanto seres humanos necesitamos. Sin tal foco, el individuo humano está perdido".

5. Code (1991, pág. 78, *n.* 10), respalda la opinión de Jane Martin acerca de que el filósofo Rousseau confundió la autonomía (pensar por sí mismo) con el individualismo. Esta confusión encuentra un eco en aquellos que promueven el individualismo como la única alternativa al conformismo necio.

6. No es demasiado descabellado sugerir que el creciente fenómeno del suicidio entre adolescentes en las naciones desarrolladas puede estar relacionado con la pérdida del sentido, dirección y conexión, exacerbada cuando no realmente provocada por la ausencia tanto de un sentido de comunidad como de una genuina comprensión del lugar de la filosofía. Recordamos aquí una observación de un psicólogo educacional:

> Mi propio énfasis, no obstante, sigue estando sobre el contenido de teorías filosóficas, en particular sobre cómo puede satisfacer la avidez intelectual de aquellos adolescentes que luchan encarnizadamente con las "grandes" preguntas. Estoy convencido de que una proporción significativa de los suicidios de adolescentes está relacionada con el tema de la falta de sentido. Dentro de este contexto, el estudio de filosofía en las escuelas se convierte en algo más que un ejercicio intelectual. (Glen Stenhouse, correspondencia personal, 1989)

7. Dewey (1943b) escribió acerca de la necesidad de encontrar e investigar la dimensión estética de la experiencia. La autenticidad llega al corazón de la infancia, que es un estado de ser al mismo tiempo que un estado del devenir (Cahn, 1994, pág. 41).

8. Tudball (1993) ofrece una cantidad de títulos en relación con la ciudadanía global, la mayoría de los cuales podrían encontrar lugar en una clase de filosofía. Entre ellos mencionamos: "Un sentido del asombro; ...conciencia, valores y habilidades ...éticas; un sentido de la justicia; ...escuchar, argumentar, trabajar con otros; ...¿qué está bien o mal?...; ¿cómo puedo encontrar sentido, objeto y satisfacción en la vida?; ...¿qué derechos y responsabilidades [tienen] los seres humanos?; ...¿qué derechos [tienen] otras formas de vida, otros seres sintientes, la tierra?".

9. Los valores relativos a la equidad y la justicia serían inevitablemente reconstruidos en una comunidad global de indagación, cuyos miembros podrían cuestionar las formas de inequidad y desequilibrio que distinguen a los países desarrollados de los países en desarrollo. Por citar un ejemplo, Ashe y Rampersad (1993) señalan que "aunque el 80 % de los nuevos casos [de sida] aparecerán en países en desarrollo, el 94 % de los fondos para el tratamiento de pacientes con sida se gastan en naciones industrializadas. Este desequilibrio debe ser corregido [...] Todos los que somos ciudadanos del mundo –orientales y occidentales, desarrollados y en desarrollo, sin importar el origen étnico, geográfico o de nacionalidad– debemos considerar que el sida es nuestro problema" (págs. 268-269).

Para dar otro ejemplo, considérese la posición ética de países relativamente ricos como los Estados Unidos y Australia, cuyos niveles de impuestos (porcentaje del Producto Bruto Interno) están entre los más bajos del mundo desarrollado. Fuente: OECD, 1993, Tabla R16, pág. 216.

Bibliografía

REVISTAS ESPECIALIZADAS EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS

- *Analytic Teaching.* Richard Morehouse. Department of Psychology, Viterbo College, 815 South 9th Street, La Crosse WI 54601, Estados Unidos.
- *Aprender a Pensar.* Ediciones de la Torre. Félix García Moriyón, Espronceda, 20, Madrid 28003, España.
- *Bulletin of the International Council for Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC). C/-ACER Private Bag 55, Camberwell, VIC 3124, Australia.
- *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children.* Clive Lindop, School of Social Inquiry, Deakin University, Warrnambool, VIC 3280, Australia.
- *Thinking: The Journal of Philosophy for Children.* Matthew Lipman, IAPC, Montclair State University, Upper Montclair, NJ 07043, Estados Unidos.

Adams, Marilyn Jager (1989): "Thinking skills curricula: Their promise and progress". *Educational Psychologist* 24:1, págs. 25-77.

Adams, Raymond; Doig, Brian y Rosier, Malcolm: *The Victorian Science Achievement Study 1990.* ACER Research Monograph N° 41. Melbourne, Australia, Australian Council for Educational Research, 1991.

Addelson, Kathryn P.: "Knowers/doers and their moral problems". En Linda Alcoff y Elizabeth Potter (dir.), *Feminist Epistemologies*, Nueva York, Routledge, 1993, págs. 265-294.

Ainley, John y Sheret, Michael: *Progress through High School.* ACER Research Monograph N° 43, Melbourne, Australia, Australian Council for Educational Research, 1992.

Ainley, John, Goldman, Juliette y Reed, Rodney: *Primary Schooling in Victoria*, ACER Research Monography N° 37, Melbourne, Australia, Australian Council for Educational Research, 1990.

Alderman, Harold (1973): "Dialectic as philosophical care", *Man and World* 6:2, págs. 206-220.

Alvino, James (dir.) (1990): "Building better thinkers", *Learning* 90, págs. 40-55.

Arendt, Hannah (1958): *The Human Condition*, Chicago, University of Chicago Press.
——— (1971): *The Life of the Mind*, vol 1, *Thinking*, Nueva York, Harcout Brace Jovanovich, 1978.
Ashe, Arthur y Rampersad, Arnold: *Days of Grace: A Memoir*, Nueva York, Alfred A. Knopf Inc, 1993.
Baier, Annette: *Postures of the Mind: Essays on Mind and Morals*, Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota Press, 1985.
Baron, Joan B. y Sternberg, Robert J. (dir.): *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, Nueva York, W. H. Freeman and Co, 1987.
Bateson, Mary Catherine: *Thinking AIDS*. Con Richard Goldsby. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1988.
——— : *Composing a Life*, Nueva York, Penguin (Plume), 1990.
——— : *Peripheral Visions: Learning Along the Way*, Nueva York, Harper Collins, 1994.
Bellah, Robert y col.: *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, Berkeley, Cal., University of California Press, 1985.
Benhabib, Seyla: "The generalized and the concrete other", en Benhabib y Cornell, 1987, págs. 77-96.
Benhabib, Seyla y Cornell, Drucilla (dir.): *Feminism as Critique: Essays on the Politics of Gender in Late-Capitalist Societies*, Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota Press, 1987.
Benjamin, David y Scott, Jeremy: "Review of T. Nagel *What does it all mean?*", Oxford, University Press, 1987. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7:4, págs. 28-29.
Benjamin, Martin y Echeverría, Eugenio: "Knowledge and the classroom", en Sharp y Reed, 1992, págs. 64-78.
Berlak, A. y Berlak, K.: *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*, Londres, Methuen, 1981.
Bernstein, Richard: *Perspectives on Peirce*. New Haven, Connecticutt, Yale University Press, 1965.
——— : *Beyond Objectivism and Relativism*. Oxford, Basil Blackwell Ltd, 1983.
Bessant, J. y Watts, R.: "Young people and violence: A focus on schools". A report of a pilot study presented to Australian Institute of Criminology National Conference on Violence, junio de 1993. *Discourse: The Australian Journal of Educational Studies*, 15:2, 1995 (en prensa).
Boole, Mary E.: "Preparing children to study science", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 2:3/4, págs. 72-75.
Bordo, Suzanne: *The Flight to Objectivity*. Albany, NY, State University of New York Press, 1987.
Braaten, Jane: "Toward a feminist reassessment of intellectual virtue", *Hypatia* 5:3, Fall, 1990, págs. 1-14.
Bruner, Jerome S. (1960): *The Process of Education*. Reprinted with additional Preface, Cambridge, Mass., Harvard University Press. 1977.
——— : *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1986.

——— : *Acts of Meaning*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 1990.

Brutian, Lilit (1993): "Children's philosophy and wisdom through their discourse", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 11:1, págs. 22-28.

Buber, Martin (1947): *Between Man and Man*, Nueva York, Macmillan, 1965.

——— : "The way of response", en N. Glatzer (dir.) *Martin Buber: Selections from his Writings*. Nueva York, Schoken Books, 1966.

Buchler, Justus: *Toward a General Theory of Human Judgment*, Nueva York, Columbia University Press, 1951.

——— : *Nature and Judgement*, Nueva York, Columbia University Press, 1955.

Cahn, Edmond (1994): "The right to be young", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 11:2, págs. 41-42.

Cam, Philip (dir.): *Thinking Stories I: Philosophical Inquiry for Children*, Sydney, Hale & Iremonger, 1993.

——— : *Thinking Stories I: Teacher Resource/Activity Book: Philosophical Inquiry for Children*. Sydney: Hale & Iremonger, 1993b.

——— : *Thinking Stories II: Philosophical Inquiry for Children*, Sydney, Hale & Iremonger, 1994a.

——— : *Thinking Stories II: Teacher Resource/Activity Book: Philosophical Inquiry for Children*. Sydney: Hale & Iremonger, 1994b.

——— : *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom*, Sydney, Hale & Iremonger/Primary English Teaching Association, 1995.

Cherednichenko, Brenda y Wilks, Susan (1992) *Observed Changes in Thinking Skills following Training in the "Community of Inquiry" Approach*. Research Report. Manuscrito inédito. Institute of Education, University of Melbourne.

Chiu, Sou-yung (1991): "Philosophy for children and mathematical thinking". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 9:4, págs. 47-48.

Code, Lorraine: *What can she Know: Feminist Theory and the Construction of Knowledge*, Ithaca, Nueva York, Cornell University Press, 1991.

Coles, Robert: *The Children of Crisis*, cinco volúmenes, Boston, Atlantic-Little Brown, 1977.

——— : *The Inner Life of Children: The Moral Life of Children*, Boston, Little Brown, 1986a.

——— : *The Inner Life of Children: The Political Life of Children*, Boston, Little Brown, 1986b.

——— : *The Inner Life of Children: The Spiritual Life of Children*, Boston, Houghton Mifflin, 1990.

——— : *Their Eyes Meeting the World*, Boston, Houghton Mifflin, 1992.

Collingwood, R. G.: *Principles of Art*, Oxford, The Clarendon Press, 1938.

Compayre, Gabriel (1994) "Montaigne's pedagogy of judgment". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 11:2, págs. 2-9.

Costa, Arthur L.: "Teaching for, of, and about thinking", en Costa (dir.), 1991, págs. 31-34.

——— (dir.): *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, rev., vol. 1. Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 1991.

Crawford, Marisa y Rossiter, Graham (1993): "The future of holistic education: The recession we had to have". *Curriculum Perspectives* 13:1, págs. 37-46.

Crawshay-Williams, Rupert (1986): "The words «shame» and «different»". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 6:3, págs. 38-39.

Crittenden, Brian y col.: *Report of the Ministerial Task Force on Excellence*, Chaired by B. Crittenden, Melbourne, Victorian State Government, 1992.

Dalton, Joan: *Adventures in Thinking: Creative Thinking and Co-operative Talk in Small Groups*, Melbourne, Thomas Nelson, 1985.

Daniel, Marie France (1994): "Reflections on the notion of co-operation". *Analytic Teaching* 14:2, págs. 11-20.

Daniel, Marie France y col. (1994): "A primary school curriculum to foster thinking about mathematics", *Analytic Teaching* 15:1, págs. 29-40.

Dantonio, Marylou: *How can we Create Thinkers?*, Bloomington, Indiana, National Educational Service, 1990.

De Haan, Chris; MacColl, San, y McCutcheon, Lucy: *Philosophy with Kids, books 1-3. Activities for Strengthening a Community of Inquiry*, Melbourne, Longman Cheshire, 1995a, b, c, d.

Dewey, John (1916): *Democracy and Education*, Nueva York, The Free Press (Macmillan), 1966.

——— (1931-32): "Context and thought", en Joanne Boydston (dir.), *John Dewey: The Later Works*, volumen 6, Carbondale, Illinois, Southern Illinois University Press. 1981/1985, págs. 3-21.

——— (1932): *Theory of the Moral Life*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1960.

——— (1933): *How we Think*, Buffalo, Nueva York, Prometheus Books, 1991.

——— (1934a): *A Common Faith*, New Haven, Conn., Yale University Press, 1967.

——— (1934b): *Art as Experience*, Nueva York, Capricorn Books, 1958.

——— (1938a): *Logic: The Theory of Inquiry*, Nueva York, Henry Holt & Co.

——— (1938b): *Experience and Education*, Nueva York, Collier Books, Macmillan Publishing Company, 1963.

——— : "My pedagogic creed", en J. J. McDermott (dir.), *The Philosophy of John Dewey*, Chicago, University of Chicago Press, 1989.

Doig, Brian y col.: *Conceptual Understanding in Social Education*, ACER Research Monograph N° 45. Melbourne, Australian Council for Educational Research, 1993.

Drabman, Randy (1986): "A philosopher's stone in the hands of children: Using classical philosophy to teach children mathematical concepts", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 6:4, págs. 19-27.

Du Puis, Adrian (1979): "Philosophy, religion and religious education", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 1:3/4, págs. 60-63.

Dupont, Didier (1987): "Translating and adapting Lisa: A rewriting of the paths of thought"; *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7:2, págs. 20-23.

Echeverría, Eugenio: "Learning and using critical thinking: An ethnographic research", en *Aprender a Pensar*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992, págs. 60-71.

Egan, Kieran (1987): "The other half of the child", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7:1, págs. 2-5. Reeditado en Lipman (dir.), 1993, págs. 301-305.

——— : *Teaching as Story-telling: An Alternative Approach to Teaching and the Curriculum*, Londres, Routledge, 1988.

English, Lyn (1992): "Philosophy for children and mathematics education", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 10:1, págs. 15-18.

——— (1993): "Using philosophical inquiry to enhance mathematical communication", *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children* 1:2, págs. 57-61.

Erikson, Erik H.: *Childhood and Society*, Nueva York, Norton Press, 1963.

——— : *Insight and Responsibility: Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight*, Nueva York, Norton Press, 1964.

——— : *Identity, Youth and Crisis*, Nueva York, Norton Press, 1968.

Evans, Clyde: "Philosophical thinking: An ally for parental values". En Lipman y Sharp, 1994, págs. 368-376.

Fisher, Frank: "Crossing thought borders". *The Australian*. 8 de junio de 1994, pág. 26.

Fisher, Robert: *Teaching Children to Think*. Oxford: Basil Blackwell Ltd., 1990.

Foucault, Michel: *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. Translated from the French. Londres, Tavistock Publications Ltd., 1970.

Frankfurt, Harry: "The importance of what we care about", en Frankfurt, *The Importance of What we Care About: Philosophical Essays*. Nueva York: Cambridge University Press, págs. 80-94.

Fuller, Robert C.: *Ecology of Care: An Interdisciplinary Analysis of the Self and Moral Obligation*, Louisville, Kentucky, Westminster/John Knox Press, 1992.

García Moriyón, Félix y Lardner, Tom (1992): *Bringing Inquiry into the Schools: An Overall Framework for Teacher Guides*. Manuscrito inédito.

Gardner, Howard: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books, 1985.

——— : *To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education*, Nueva York, Basic Books, 1989.

——— : *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools should Teach*, Nueva York, Basic Books, 1991.

Gazzard, Ann (1986a): "A discussion by fourth-graders of similar and different relationships". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 6:3, págs. 40-45.

——— (1986b): *The Theoretical Underpinnings of Philosophy for Children*. Tesis doctoral inédita. University of Newcastle.

——— (1988a): "Thinking skills in science and philosophy for children". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7:3, págs. 32-40.

——— (1988b): "Evidence of effectiveness of the philosophy for children program: Quantitative studies – 1987-88", en Lipman y Gazzard, 1988b. S13-S14.

——— (1990): "Some more ideas about the relation between philosophy for children and self-esteem". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 9:1, págs. 17-20.

Geisser, Maura J. (1994): "Imagination: process and possibility". *Analytic Teaching* 15:1, págs. 51-62.

Gilligan, Carol: *In a Different voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982.

Glaser, Jennifer (1988): "Reports". *Philosophy for Children in Australia: The Newsletter of the Australian Institute of Philosophy for Children* 3:1, págs. 14-15.

——— (1992a): "Reason and the reasoner". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 10:2, págs. 23-29.

——— (1992b): "What's so special about this story anyhow?". *Analytic Teaching* 12:2, págs. 45-52.

——— (1993): "Is Pixie reasonable?: Social and ethical themes in *Pixie*". *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosphy for Children* 1:2, págs. 41-48.

Glaser, Robert (1992): "Expert knowledge and processes of thinking", en Halpern (dir.), 1992, págs. 63-75.

Goldman, Ronald y Goldman, Juliette (1992): *An Overview of Shool-Based HIV/AIDS Educational Programs in Australia*. University of Queensland, Australia: The National Centre for HIV Social Research.

Greeno, James (1992): "Mathematical and scientific thinking in classrooms and other situations", en Halpern, 1992, págs. 39-61.

Guin, Philip C. (1991): "Coaching: Who needs it and what is it?". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 9:3, págs. 36-39.

——— (1992): "Thinking for Oneself", en Sharp y Reed, 1992, págs. 79-86.

——— (1993a): "Reflections on Karl Popper and philosophy for children". *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children* 1:2, págs. 2-9.

——— (1993b): "The growth of self-esteem within a community of inquiry". *Analytic Teaching* 14:1, págs. 63-68.

Hagaman, Sally (1990): "Philosophical aesthetics to art education: A further look toward implementation". *Art Education* 43:4, págs. 22-24.

Hager, Paul (1991): "The critical thinking debate: Editorial introduction", en Hager, 1991, págs. 1-6.

——— (1992): "Recent arguments about the generalisability of critical thinking", en P. D. Jewell (dir.) *On the Same Premises: Proc. 2nd. National Conference on Reasoning, 1991*. Adelaida, Australia: The Flinders University of South Australia, págs. 157-173.

——— (dir.) (1991): *Educational Philosophy and Theory* 23:1. Special Issue: The critical thinking debate.

Halpern, Diane F. (dir.): *Enhancing Thinking Skills in the Sciences and Mathematics*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

Hamrick, William S. (1987): "Some concrete approaches to nature in *Kio and Gus*". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7:2, págs. 40-45.

Hamrick, William S. (1989): "Philosophy for children and aesthetic education". *Journal of Aesthetic Education* 23:2, págs. 55-67.

Hare, Richard M. (1976): "Value education in a pluralistic society", en Lipman y Sharp, 1994, págs. 376-391.

Harré, Rom: "The formal analysis of concepts", en H. J. Klausmeier y C. W. Harris (dir.) *Analysis of Concept Learning*, Nueva York, Academic Press, 1966, págs. 3-17.

Harrison, Beverley Wildung: *Making the Connections: Essays in Feminist Social Ethics.* Dirigido por Carol S. Robb. Boston: Beacon Press, 1985.

Hart, W. A. (1983): "Against skills". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 5:1, págs. 35-44.

Heidegger, Martin (1927): *Being and Time.* Traducido al inglés por J. Macquarrie y E. Robinson. Nueva York: Harper & Row, 1962.

Heinegg, James (1989): "The role of discussion in the moral education of children". *Analytic Teaching* 9:2, págs. 22-31.

Heller, Carol y Hawkins, Joseph A. (1994): "Teaching tolerance: Notes from the front line". *Teachers College Record* 95:3, págs. 337-368.

Hetzler, Florence M. (1988): "The person and *The Little Prince* of St. Exupéry". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7:3, págs. 2-7.

Hostetler, Karl (1991): "Community and neutrality oin critical thought: A nonobjectivistic view on the conduct and teaching of critical thinking". *Educational Theory* 41:1, págs. 1-12.

——— (1992): "Rorty and collaborative inquiry in education: Consensus, conflict and conversation". *Educational Theory* 42:3, págs. 285-298.

Hume, David (1748): *Dialogues Concerning Natural Religion.* Nueva York: Hafner Press, 1948.

Institute for the Advancement of Philosophy for Children: *Cognitive Behavior Checklist.* Montclair State College, Nueva Jersey, 1990.

Ishiguro, Kazuo: *The Remains of the Day.* Londres, Faber & Faber Ltd., 1989.

Jackson, Thomas (1990): "Teacher training: The 'preferred format'". *Analytic Teaching* 10:2, págs. 34-38.

--——— (1993): "1990-1991 evaluation report of philosophy for children in Hawaii". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 10:4, págs. 36-42.

James, Henry (1907): *The Art of the Novel: Critical Prefaces.* Nueva York: Scribner, 1962.

James, William: *The Principles of Psychology.* Nueva York, Dover Publishing Company, 1950.

——— (1956): "The sentiment of rationality", en William James *The Will to Believe.* Nueva York, Dover Publications, págs. 63-110.

--——— (1962): "On a certain blindness in human beings", en William James *Essays on Faith and Morals.* Nueva York, Meridian Books, págs. 283-284.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T.: *Learning Together and Alone.* Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice-Hall, 1975.

Johnson, Tony W. (1984): *Philosophy for Children: An Approach to Critical Thinking.* Bloomington, Indiana, Phi Delta Kapa Educational Foundation.

-——— (1989): "Teaching as translation: The philosophich\al dimension". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 8:3, págs. 34-38.

Kant, Immanuel (1787): *Critique of Pure Reason.* Traducido al inglés por Norman Kemp Smith. Londres, Macmillan, 1993.

Katzner, Louis I. (1994): "Social philosophy and children", en Lipman y Sharp, 1994, págs. 194-206.

Kennedy, David (1993): "Why philosophy for children now?" *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 10:3, págs. 2-6.

Kleinig, John: *Philosophical Issues in Education.* Londres, Croom Helm, 1982.

Kohan, Walter O. (1994): *The origin, nature and aim of philosophy in relation to philosophy for children.* Escrito presentado ante la Universidad Iberoamericana como parte del Programa Doctoral en Filosofía para Niños.

Lago Bornstein, Juan Carlos (1990): "The community of inquiry and the development of self-esteem". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 9:1, págs. 12-16.

——— (1992): "Dialogue in the classroom and the community of inquiry", en Reed, 1992d, págs. 157-180.

Langer, Judith (1989): "Literate thinking and schooling". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 8:3, págs. 29-30.

Lardner, A. Thomas (1989): "Some notes of p4c in Ecuador". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 8:3, págs. 15-17.

Leopold, Aldo: *A Sand County Almanac.* Nueva York, Oxford University Press, 1949.

Lipman, Matthew (1980): *Mark.* Montclair, Nueva Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Citado en el texto como *M/N.*

———: *Pixie.* Montclair, Nueva Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1981. Publicado en Australia por Australian Council for Educational Research. Citado en el texto como *P/N.*

——— : *Harry Stottlemeier's Discovery.* Montclair, Nueva Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1982. Edición australiana por L. J. Splitter y publicado por Australian Council for Educational Research en 1992. Citado en el texto como *H/N.*

——— (1984): "The cultivation of reasoning through philosophy". *Educational Leadership* 42:1, págs. 51-56.

——— : *Lisa*, Montclair, Nueva Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1985. Publicado en Australia por Australian Council for Educational Research. Citado en el texto como *L/N.*

——— : *Kio and Gus.* Montclair, Nueva Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1986. Publicado en Australia por Australian Council for Educational Research. Citado en el texto como *K/N.*

——— (1987a): "Some thoughts on the foundations of reflective education", en Baron y Sternberg, 1987, págs. 151-161.

——— : *Suki.* Montclair, Nueva Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1987b. Citado en el texto como *S/N.*

——— : *Elfie.* Montclair, Nueva Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1988a. Citado en el texto como *E/N.*

——— : *Philosophy goes to School.* Filadelfia, Pennsylvania, Temple University Press, 1988b.

——— : *Thinking in Education.* Nueva York, Cambridge University Press, 1991.

——— (1992): "About questions and questioning". *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* 9:2, págs. 10-11.

——— (1993): "Promoting better classroom thinking". *Educational Psychology* 13:3/4, págs. 291-304.

——— (1995): "Moral education, higher-order thinking and philosophy for children". *Early Child Development and Care.* Edición especial, en prensa.

——— (dir.): *Thinking Children and Education.* Duboque, Iowa, Kendall Hunt, 1993.

——— (en prensa): "Educating for violence reduction and peace development", en *Proceedings of the 2nd World Congress on Violence* (realizado en la Universidad de Montreal, del 13 al 17 de julio de 1992).

——— : *Marty and Eddie.* Montclair, Nueva Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, en prensa.

Lipman, Matthew y Gazzard, Ann (1986): "Where we are now. Supplement no. 1". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 6:4, págs. S1-S12.

——— : *Getting our Thoughts Together: Instructional Manual to Accompany* Elfie. Montclair, Nueva Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (con University Press of America), 1988a. Citado en el texto como *E/M.*

——— (1988b): "Where we are now". Supplement no. 2. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7:4, págs. S1-S20.

——— : *Writing: How and Why: Instructional Manual to Accompany* Suki. Montclair, Nueva Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1980a. Citado en el texto como *S/M.*

——— : *Social Inquiry: Instructional Manual to Accompany* Mark. Montclair, Nueva Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1980b. Citado en el texto como *M/M.*

Lipman, Matthew y Sharp, Ann M.: *Looking for Meaning: Instructional Manual to Accompany* Pixie. Montclair, Nueva Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (con University Press of America) 1984. Citado en el texto como *P/M.*

——— : *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany* Lisa. Segunda edición. Montclair, Nueva Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (con University Press of America), 1985. Citado en el texto como *L/M.*

——— : *Wondering at the World: Instructional Manual to Accompany* Kio and Gus. Montclair, Nueva Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (con University Presss of America), 1986. Citado en el texto como *K/M.*

——— : *Growing up with Philosophy.* (Reimpresión). Duboque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company, 1994.

Lipman, M., Sharp A. M. y Oscanyan, F. S.: *Philosophy in the Classroom.* Filadelfia, Pennsylvania: Temple University Press, 1980.

——— : *Philosophical Inquiry: Instructional Manual to Accompany* Harry. Segunda edición. Montclair, Nueva Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1984. Citado en el texto como *H/M.*

Lloyd, Genevieve: *The Man of Reason: "Male" and "Female" in Western Philosophy.* Londres: Methuen, 1984.

MacColl, San (1992): "Conversation and dialogue - not just what you say but how you say it". En Reed, 1992d, págs. 75-85.

Macintyre, Alasdaire (1984): "Relativism, power and philosophy". *81st Annual Eastern Division Meeting of the American Philosophical Association.* Proceedings and Addresses of the APA. Newark, Delaware, págs. 5-22.

Macmillan, C. J. B. y Garrison, James W.: *A Logical Theory of Teaching: Erotetics and Intentionality.* Dordrecht (Holanda), Kluwer Academic Publishers, 1988.

Marsh, H. W., Byrne, B. M. y Shavelson, R. J. (1988): "A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement". *Journal of Educational Psychology* 80, págs. 366-380.

Martin, Michael (1982): "The goals of science education". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 4:2, págs. 20-21.

Marzano, Robert J., Pickering, Debra y Mc Tighe, Jay (1993): *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment using the Dimensions of Learning Model.* Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.

Masters, Geofferey N. y Mislevy, Robert J. (1993): "New views of student learning: Implications for educational measurement", en N. Frederiksen, R. J. Mislevy e I. I. Bejar (dir.) *Test Theory for a New Generation of Tests.* Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, págs. 219-242.

Mathews, Freya (1990): "Submission on environmental inquiry". *Forest and Timber Inquiry.* Resource Assessment Commission, Australia.

——— (1991a): "Fertility control in wildlife". *Habitat Australia*, febrero, págs. 9-12.

——— : *The Ecological Self.* Londres, Routledge, 1991b.

——— (1993): "When the planet sings to us". *Res Publica* 2:1, págs. 9-14.

——— (1994): "Ecofeminism and deep ecology", en Carolyn Merchant (dir.) *Key Concepts in Critical Theory: Ecology.* Atlantic Heights, Nueva Jersey, Humanities Press, págs. 235-245.

Matthews, Gareth: *Philosophy and the Young Child.* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1980.

——— : *Dialogues with Children.* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1984.

——— (1987): "Concept formation and moral development", en James Russell (dir.) *Philosophical Perspectives in Developmental Psychology.* Oxford, Basil Blackwell, págs. 175-190.

Maykut, Pamela y Morehouse, Richard: *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide.* Londres, The Falmer Press, 1995.

McArdle, Janelle A. (1994): *A Study of the Effects of Young Children's Participation in a Critical Thinking Program.* (Tesis de Master of Education. Queensland University of Technology.) Manuscrito inédito.

McCall, Catherine (1989): "Young children generate philosophical ideas". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 8:2, págs. 22-41.

McDermott, John, J. (1991): "The importance of a cultural pedagogy". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 9:3, págs. 2-4.

McGaw, Barry y col.: *Making Schools More Effective.* Melbourne, The Australian Council for Educational Research, 1992.

McGinn, Colin: *Problems in Philosophy: The Limits of Inquiry.* Oxford, Blackwell, 1993.

McPeck, John E.: *Critical Thinking and Education.* Nueva York, St. Martin's Press, 1981.

——— : *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic.* Nueva York, Routledge, 1990.

Mead, George Herbert: *Mind, Self and Society.* Chicago, University of Chicago Press, 1934.

Melbourne *Age* (1993): "No nudes in the night kitchen". 16 de noviembre, pág. 10.
——— (1994a): "Adam, Eve still rate with medical students". 11 de abril, pág. 3.
——— (1994b): "UK test disaster a warning: professor". 26 de abril, pág. 12.
Merleau-Ponty, Maurice (1973): *The Prose of the World*. Traducido al inglés por John O'Neill. Evanston, Illinois, Northwestern University Press.
Millstone, David H. (1989): "Oft-told tales". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 8:3, págs. 31-33.
Morehouse, Richard (1993): "Philosophy for children: Curriculum and practice". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 10:3, págs. 7-12.
Murphy, John P.: *Pragmatism: From Peirce to Davidson*. Boulder, Colorado, Westview Press, 1990.
Murris, Karin: *Teaching Philosophy with Picture Books*. Londres, Infonet Publications Ltd., 1992.
Nagel, Thomas: *The View from Nowhere*. Nueva York, Oxford University Press, 1986.
Nelson, Lynn Hankinson (1993): "Epistemological communities", en Linda Alcoff y Elizabeth Potter (dir.) *Feminist Epistemologies*. Nueva York, Rouledge, págs. 121-159.
Nickerson, Raymond S. (1984): "Kinds of thinking taught in current programs". *Educational Leadership* 42:1, págs. 26-36.
——— (1988-1989): "On improving thinking through instruction". *Review of Research in Education* 15, págs. 3-57.
Nicol, David (1991): "An evaluation of the Lipman project in an English comprehensive school". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 9:3, págs. 28-31.
Noddings, Nel: *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, California, University of California Press, 1984.
Norma, Michael (1992): "Coming alive: Putting the priority on the person in teaching and learning". Keynote address on teaching and learning. Australian Association for Research in Education annual conference.
Norris, Stephen P. y Ennis, Robert H.: *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, California, Midwest Publications (Critical Thinking Press), 1989.
Northfield, Jeff y Symington, David (dir.) (1991): *Learning in Science Viewed as a Personal Construction: An Australasian Perspective*. Curtin University of Technology, Perth, Australia, National Key Centre for School Science and Mathematics (Especialmente para mujeres).
Norton, Robert (1991): "Co-operative learning: Why isn't more of it going on?" *Analytic Teaching* 12:1, págs. 47-49.
Nowell, Linda (1992): "'At risk': Development of personhood". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 10:1, págs. 23-26.
Nussbaum, Martha C. (1988): "Can philosophical literature deal with individuals?" *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7:3, pág. 31.
——— : *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Nueva York, Oxford University Press, 1990.
——— (1993): "Philosophical books or philosophical dialogue", en Lipman (dir.), 1993, págs. 298-300.
——— : *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1994.

Office of Research (1994): *Issues of Curriculum Reform in Science, Mathematics and Higher Order Thinking across the Disciplines.* Washington, DC, US Department of Education.

Ontario Ministry of Education and Training (1993): *The Common Curriculum Grades 1-9* (versión para padres y público en general). Ontario, Canadá.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (1993): *Economic Outlook.* Junio 1993. Reference Statistics, págs. 200-223.

Palsson, Hreinn (1994): "Interpretive research and philosophy for children". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 12:1, págs. 33-40.

Passmore, John: *Man's Responsibility for Nature.* Londres, Duckworth, 1974.

——— (1980): "Teaching to be Critical", en Passmore *The Philosophy of Teaching.* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1980, págs. 166-182.

Paul, Richard: "Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions", en Baron y Sternberg, 1987, págs. 127-148. Reimpreso en Paul, 1990a, págs. 204-223.

——— : *Critical Thinking: What Every Person Needs to Know to Survive in a Rapidly Changing World.* Rohnert Park, California, Center for Critical Thinking and Moral Critique, 1990a.

Paul, Richard y col.: *Critical Thinking Handbook (6th-9th Grades): A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science.* Rohnert Park, California, Center for Critical Thinking and Moral Critique, 1989a.

——— : *Critical Thinking Handbook (High School): A Guide for Redesigning Instruction.* Rohnert Park, California, Center for Critical Thinking and Moral Critique, 1989b.

——— : *Critical Thinking Handbook (K-3rd Grades): A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science.* Rohnert Park, California, Foundation for Critical Thinking, 1990b.

——— : *Critical Thinking Handbook (4th-6th Grades): A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science.* Rohnert Park, California, Foundation for Critical Thinking, 1990c.

Peirce, Charles Sanders: *Philosophical Writings.* Selected and edited with Introduction by Justus Buchler. Nueva York, Dover Publications, 1955.

——— : *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce.* 8 vols. C. Hartshorne y P. Weiss (dir). Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1965-1966.

——— : *Writings of Charles Peirce: A Chronological Edition.* 3 vols. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1982.

——— : *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings.* N. Houser y C. Kloesel (dir.). Bloomington, Indiana, Indiana University Press, 1992.

Perkins, David N., Jay, Eileen y Tishman, Shari (1993): "Beyond abilities: A dispositional theory of thinking". *Merril-Palmer Quarterly* 39:1, págs. 1-21.

Perrott, Christine: *Classroom Talk and Pupil Learning.* Sydney, Australia, Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

Phillips, Ross (1994): "A sincere word for the devil's advocate". *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children* 2:1, págs. 15-20.

Philosophy for Children Association of New South Wales: *Newsletter.* Vol. 4:1, noviembre de 1993.

Piaget, Jean (1928): *Judgement and Reasoning in the Child*. Totowa, Nueva Jersey, Littlefield, Adams, 1976.

Platón: *The Collected Dialogues*. E. Hamilton y H. Cairns (dir.). Bollingen Series LXXI. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1973.

Plumwood, Val (1991): Nature, self and gender: Feminism, environmental philosophy and the critique of rationalism. *Hypatia* 6.1 (Special Issue on Ecological Feminism), págs. 3-27.

——— : *Feminism and the Mastery of Nature*. Londres y Nueva York, Routledge, 1993.

Popper, Karl: *The Open Society and its Enemies*. Vol. 2 *The High Tide of Prophecy: Hegel, Marx and the Aftermath*. Londres, Routledge y Kegan Paul, 1966.

Portelli, John P. (1989): "The Socratic method and philosophy for children". *Analytic Teaching* 10:1, págs. 22-38.

Portelli, John P. y Church, Susan R.: *Whole Language and Philosophy with Children: A Dialogue of Hope*. Halifax, Nueva Escocia, Dialog Books., 1994

Pritchard, Michael S. (1981): "If all animals were cats". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 3:1, págs. 56-62.

Pritchard, Michael S.: *Philosophical Adventures with Children*. Lanham, MD, University Press of America, 1985.

——— (1989): "Reciprocity revisited". *Analytic Teaching* 9:2, págs. 54-62.

——— (1991): "STS, critical thinking and philosophy for children", en P. T. Durbin (dir.) *Europe, America and Technology: Philosophical Perspectives*. Holanda, Kluwer Academic Publishers, págs. 217-246.

——— : "Moral education: From Aristotle to Harry Stottlemeier", en Sharp y Reed, 1992, págs. 15-31.

Quine, Willard van Orman (1953): "Two dogmas of empiricism", en Quine (dir.) *From a Logical Point of View*. 2nd edition revised. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1980, págs. 20-46.

——— (1960): *Word and Object*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1964.

Raymond, Janice G.: *A Passion for Friends: Toward a Philosophy of Female Affection*. Boston, Beacon Press, 1986.

Reed, Ronald F.: *Talking with Children*. Denver, Colorado, Arden Press, 1983.

——— (1992a): "Discussion and the varieties of authority", en Sharp y Reed, 1992, págs. 32-41.

——— (1992b): "On the art and craft of dialogue", en Sharp y Reed, 1992, págs. 147-157.

——— (1992c): "Inventing a classroom conversation", en Sharp y Reed, 1992, págs. 158-164.

——— (dir.): *When We Talk: Essays on Classroom Conversation*. Fort Worth, Texas, Analytic Teaching Press, 1992d.

——— (1992e): "On the use of criteria: From anecdote to meta-criteria", en Reed, 1992d, págs. 87-96.

——— (1993): "Text characters and lump characters". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 10:4, págs. 31-35.

Rembert, Ron B. (1983): "Philosophy for children exercises and a social studies text". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 5:1, págs. 14-18.

Resnick, Lauren B.: *Education and Learning to Think.* Washington, DC, National Academy Press, 1987.

Resnick, Lauren B. y Klopfer, Leopold E. (1989): "Toward the thinking curriculum: An overview", en Resnick y Klopfer (dir.) *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research.* Year Book of the Association for Supervision and Curriculum Development, págs. 1-18.

Rorty, Richard: *The Consequences of Pragmatism.* Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota Press, 1982.

——— : *Contingency, Irony and Solidarity.* Cambridge, Inglaterra, Cambridge University Press, 1989.

——— (1991): "Feminism and pragmatism". *Radical Philosophy* 59, págs. 3-14.

Royce, Josiah (1918): *The Problem of Christianity.* Introducción por John E. Smith. Chicago, University of Chicago Press 1968.

——— : *The Basic Writings.* Chicago, University of Chicago Press, 1964.

Royer, Ron (1987): "Science begins with everyday thinking". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7:2, págs. 46-49.

Ryan, Mary Melville (1988): "Nature and philosophy for children". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7:4, págs. 12-15.

Ryle, Gilbert (1979): "Thinking and self-teaching". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 1:3/4, págs. 18-23.

Santi, Marina (1993): "Philosophising and learning to think: Some proposals for a qualitative evaluation". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 10:3, págs. 16-22.

Sasseville, Michel (1994): "Self-esteem, logical skills and philosophy for children". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 11:2, págs. 30-32.

Scheffler, Israel (1981): "In praise of the cognitive emotions". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 3:2, págs. 16-23.

——— : *Of Human Potencial: An Essay in the Philosophy of Education.* Boston, Routledge and Kegan Paul, 1985.

——— : *Reason and Teaching.* Indianapolis, Indiana, Hackett Publishing Company, 1989.

Schoenfeld, A. H.: *Mathematical Problem Solving.* Nueva York, Academic Press, 1985.

Schools Council, National Board of Employment, Education and Training (1992): *A Snapshot of the Early Years of Schooling.* Project Paper no. 2: Compulsory Years of Schooling Project. Canberrra, Australian Government Publishing Service.

Sellars, Wilfred: *Science, Perception and Reality.* Londres, Routledge, 1963.

Sharp, Ann M. (1973): *Nietzsche's Philosophy of Education.* Tesis doctoral inédita, University of Massachusetts, Amherst.

——— (1975a): "The education of women", en F. Cordasco y W. Brikman (dir.) *A Bibliography of American Educational History.* Nueva York, AMS Press.

——— (1975b): "The teacher as liberator: Nietzsche's view of the role of the teacher". *Pedagogica Historica* 15:2, págs. 34-48.

——— (1975c): "Education and culture". *Humanitas* XI:2, págs. 18-39.

——— (1975d): "Nietzsche's view of sublimation". *Journal of Educational Thought* 9:2, págs. 98-106.

——— (1979): "Simone Weil on friendship". *Philosophy Today.* Fall., pág. 35-46.
——— (1983a): "Education: A philosophical journey". *Studies in Formative Spirituality* IV:3, págs. 351-388.
——— (1983b): "Children's intellectual liberation". *Educational Theory* 31:2, págs. 197-214.
——— (1983c): "Education for autonomy", en D. Goiccechea (dir.) *The Great Year of Zarathustra (1881-1981).* Silver Springs, Maryland, University Press of America.
——— (1984): "Philosophical teaching as moral education". *Journal of Moral Education* 13:1, págs. 3-8.
——— (1986a): "Is there an essence of education?" *Journal of Moral Education* 15:3, págs. 189-196.
——— (1986b): "The development of personhood and philosophy for children". *Analytic Teaching* 6:2, págs. 20-26.
——— (1987a): "What is a community of inquiry?" *Journal of Moral Education* 16:1, págs. 22-30. Reimpreso en *Analytic Teaching* 8.1, 1987, págs. 13-18.
——— (1987b): "The internalisation of self-correcting inquiry and philosophy for children". Traducido al alemán por Rolf Sommermeier. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie.*
——— (1988): "Critical thinking and communities of inquiry". *Inquiry* 1:3, págs. 3-7.
——— (1991): "The community of inquiry: Education for democracy". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 9:2, págs. 31-37.
——— (1992a): "Women, children and the evolution of philosophy for children". En Sharp y Reed (dir.), 1992, págs. 42-51.
——— (1992b): "Discovering oneself a person", en Sharp y Reed (dir.), 1992, págs. 56-63.
——— (1992c): "A letter to a novice teacher: Teaching *Harry Stottlemeier's Discovery*", en Sharp y Reed (dir.), 1992, págs. 165-172.
——— (1992d): "Talking reality". *Analytic Teaching.* 13, págs. 18-25.
——— (1993a): "The ethics of translation". *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children* 1:1, págs. 10-17.
——— (1993b): "Peirce, feminism and philosophy for children". *Analytic Teaching* 14:1, págs. 51-62.
——— (1993c): "Journey in time". Traducido al español por Juan Carlos Lago Bornstein. *Aprender a Pensar* 3:8.
——— (1993d): "Gabriel's story", en Cam (dir.), 1993a, págs. 68-78.
——— (1993e): "A night under the stars", en Cam (dir.), 1993a, págs. 38-41.
——— (1994a): *Some philosophical presuppositions of philosophy for children.* Manuscrito inédito.
——— (1994b): "The religious dimension of philosophy for children". *Critical and Creative Thinking: Thed Australasian Journal of Philosophy for Children* 2:1 y 2:2, págs. 2-14 y 1-18.
——— (1994c): "Jesse's question", en Cam (dir.), 1994a, págs. 26-36.
——— (1994d): "A mixed business", en Cam (dir.), 1994a, págs. 55-66.
——— (1995a): "Philosophy for Children and the development of ethical values". *Early Child Development and Care.* Special edition. En prensa.

——— (1995b): "Letter writing: A tool in feminist inquiry". *Inquiry* 14:3, págs. 54-63.
——— (1995c): "Speech and silence in *Pixie*", en Sharp y Reed, 1995.
——— (1995d): "The educative value of childhood friendships", en Sharp y Reed, 1995.
——— (1995e): "Who owns the wildflowers?" *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children* 3:1.
——— (dir.) (1994): "Women, Feminism and Philosophy for Children". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children.* Special Double Issue 11:3/4.
——— (en prensa): *The Beginning of the End.* Londres: Infonet.
——— (en prensa): *The Doll Hospital* (con *Making Sense of Our World: Instructional Manual*).
——— (en prensa): "Self-transformation in the community of inquiry", en M. P. Doutrelepont (dir.) *Democracy in Education.*
Sharp, Ann M. y Lipman, M. (1978): "Some educational presuppositions of philosophy for children". *Oxford Review of Education* 4:1, págs. 40-58.
Sharp, Ann M. y Reed, Ronald F. (dir.): *Studies in Philosophy for Children:* Harry Stottlemeier's Discovery. Filadelfia, Temple University Press, 1992.
——— : *Studies in Philosophy for Children:* Pixie. Madrid, España, De La Torre, 1995.
Sheffer, Susannah (1989): "The apprenticeship model: What we can learn from Gareth Matthews". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 8:3, págs. 27-28.
Shipman, Virginia: *The New Jersey test of reasoning skills* (revisado en 1985). Totowa, Nueva Jersey, Totowa Board of Education, 1983.
Siegal, Michael: *Knowing Children: Experiments in Conversation and Cognition.* Hove, Gran Bretaña: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
Siegel, Harvey: *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education.* Nueva York, Routledge, 1988.
Silin, Jonathan G. (1992): "What AIDS teaches us about the education of children". *Educational Theory* 42:3, págs. 253-269.
Singer, Peter: *How are we to live? Ethics in an Age of Self-interest.* Melbourne, Australia: The Text Publishing Company, 1993.
Slade, Christina (1989): "Logic in the classroom". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 8:2, págs. 14-20.
Slavin, Robert E. (1980): "Co-operative learning". *Review of Education Research* 50:2, págs. 315-3
Slavin, Robert E. y col.: *Learning to Co-operate: Co-operating to Learn.* Nueva York, Plenum Press, 1985.
Sober, Elliott: *Core Questions in Philosophy: A Text with Readings.* Nueva York: Macmillan Publishing Company, 1991.
Solomon, Robert C. (1983): "Emotions as judgments", en R. Solomon *The Passions.* Notre Dame, Indiana, University of Notre Dame Press, págs. 185-191.
Splitter, Laurance J. (1982): *Natural Kinds and Biological Species.* Tesis doctoral inédita, University of Oxford.
——— (1985a): "Every child a philosopher". *Education News* 19:2, págs. 35-38.
——— (1985b): "Philosophy for children: An important curriculum innovation". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 5:4, págs. 47-53. Reimpreso en Lipman, 1993, págs. 385-392.

——— (1986): "On thinking for yourself". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 6:3, págs. 23-24.

——— (1987): "Education reform through philosophy for children". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7:2, págs. 32-39.

——— (1988a): "A guide to the logic in *Harry Stottlemeier's Discovery*". *Analytic Teaching* 8:2, págs. 71-86. Revisado en Sharp y Reed, 1992, págs. 107-124.

——— (1988b): "Education and thinking: The crucial connection". Address given on the Australian Broadcasting Corporation program *Ockham's Razor*.

——— (1988c): "On teaching children to be better thinkers". *Unicorn: The Journal of the Australian College of Education* 14:1, págs. 40-47.

——— (1988d): "Philosophy for children and the making of meaning", en *Looking Towards 2000: The First Years of School Conference Proceedings. Melbourne, April, 1988*, págs. 86-103.

——— (1989a): "Philosophy for children and social education". *Ethos: The Journal of the Victorian Association of Social Studies Teachers Inc.*, págs. 39-52.

——— (1989b): "X-Rated videos: What's at stake". *The Bulletin*, enero, págs. 28-29.

——— (1991a): "Critical thinking: What, why, when and how". *Educational Philosophy and Theory* 23:1, págs. 89-109.

——— (1991b): "How low can you go?", en P. D. Jewell (dir.) *On the Same Premises: Proceedings of the Second National Conference on Reasoning*. Philosophy Department, Flinders University of South Australia, págs. 55-69.

——— (1992a): "Developing full personal awareness". *Score: A Periodical Journal for the Teaching Professions*. 2:2, págs. 6-7.

——— (1992b): "Questioning as the stimulus to inquiry", en D. G. Camhy (dir.) *Das philosophische Denken von Kindern (Children: Thinking and Philosophy)*. Proceedings of the 5th International Philosophy for Children Conference, Graz, Austria, junio 1992. Sankt Augustin, Academia Verlag, 1994, págs. 85-97.

——— (1992c): "Dialogue, thinking and the search for meaning", en Reed 1992d, págs. 1-17.

——— (1993a): "Peace, violence, discrimination and the classroom community of inquiry". *Ethos P-6: The Journal of the Victorian Social Studies Teachers Association*. Octubre, págs. 8-19.

——— (1993b): "Philosophy for Children in Australia: General background and rationale". *Ethos P-6: The Journal of the Victorian Social Studies Teachers Association*. Octubre, págs. 3-7.

——— (1995a): "Teaching thinking through philosophy for children". *Unicorn: The Journal of the Australian College of Education* 21:1, págs. 14-26.

——— (1995b): "Philosophy and community: Thinking and meaning". Próxima aparición en *The Cappuccino Papers* (una serie ocasional de documentos publicados por *Imagine the Future*).

——— (1995c): "Reference and relationships in *Pixie*", en Sharp y Reed, 1995.

——— (inédito): *Simon: A Story about being the Same and being Different*. Con *Thinking about Sexuality. Notes and exercises for teachers*. Capítulo 1 publicado en *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children* 1:1 1993, págs. 57-62; 1:2 1993, págs. 66-75.

Sprod, Tim: *Books into Ideas.* Australia, Hawker Brownlow Education, 1993.

——— (1994a): *Developing Higher Order Thinking Through Whole Class Discussion in a Science Classroom.* Tesis de Master of Science, inédito. Department of Educational Studies, University of Oxford.

——— (1994b): "An attempt to evaluate students' reactions to the implementation of p4c at Hutchins School, Tasmania". *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children* 2:1, págs. 59-65.

Sternberg, Robert J. (1984): "How can we teach intelligence?" *Educational Leadership* 42:1, págs. 38-48.

Stokes, Margaret (1994): *Philosophy for children: A bibliography.* Manuscrito inédito. Department of Philosophy, La Trobe University.

Sullivan, Peter y Clarke, David: *Communication in the Classroom: The Importance of Good Questioning.* Geelong, Victoria, Deakin University Press, 1991.

Tamny, Martin (1994): "Can children view science philosophically?", en Lipman y Sharp, 1994, págs. 207-215.

Taylor, Paul W.: *Normative Discourse.* Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice-Hall Inc., 1961.

Thayer-Bacon, Barbara J. (1993): "Caring and its relationship to critical thinking". *Educational Theory* 43:3, págs. 323-240.

Thomas, John C.: *The development of reasoning in children through community of inquiry. Studies in Philosophy for Children:* Harry Stottlemeier's Discovery. Filadelfia, Temple University Press, 1992, págs. 96-104.

Treagust, David F.: *Implications for research.* Northfield y Symington, 1991, pags. 62-71.

Tudball, Libby (1993), "Seeking global citizens". *Ethos P-6: The Journal of the Victorian Association of Social Studies Teachers Inc.*, marzo, págs. 9-12.

Turgeon, Wendy (1991): "Pedagogy of the unimpressed: Philosophy for children and the adult learner". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 9:3, pág. 40.

Van der Leeuw, Karel (1993): "Experiences with *Kio and Gus*". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 11:1, págs. 31-38.

Victorian Ministry of Education (1989): *The Personal Development Framework: P-10.* Office of Schools Administration, Melbourne, Victoria.

Vlastos, Gregory (1987): "Socrates and moral inquiry". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7:1, pág. 25.

Vygotsky, Lev Semenovich (1934): *Thought and Language.* Traducido por Alex Kozulin. Cambridge, Mass., MIT Press, 1986.

——— : *Mind in Society.* Editado por M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner y E. Souberman. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1978.

Wagner, Paul A. (1979): "Philosophy, children and 'doing science'". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 1:1, págs. 55-57.

Wagner, Paul A. y Lucas, Christopher J. (1977): "Philosophic inquiry and the logic of elementary school science education". *Science Education* 61:4, págs. 549-558.

Walzer, Michael (1989-1990): "A critique of philosophical conversation". *The Philosophical Forum* XXI (1-2), págs. 182-196.

Warren, K. (1987): "Feminism and ecology: Making the connections". *Environmental Ethics* 9. Primavera, págs. 3-20.

Warren, M. A. (1983): "The rights of the nonhuman world", en R. Elliot y A. Gare (dir.) *Environmental Philosophy*. St. Lucia, Queensland, University of Queensland Press, págs. 109-134.

Weil, Simone (1952-1955): *The Notebooks of Simone Weil* vols. 1-3. Traducido por Arthur Wills. Londres, Routledge y Kegan Paul, 1956.

Weinstein, Mark (1988a): "Critical thinking and moral education". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7:3, págs. 42-49.

——— (1988b): "Extending philosophy for children into the standard curriculum". *Analytic Teaching* 8:2, págs. 19-31.

West, Cornell: *The American Evasion of Philosophy: A Genealogy of Pragmatism*. Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press, 1989.

White, Richard T.: *An overview of the Australasian perspective*. Northfield y Symington 1991, págs. 1-15.

Whitehead, A. N. (1929): *The Aims of Education and Other Essays*. Nueva York, Free Press, 1976.

Wilks, Susan E. (1992): *An Evaluation of Lipman's Philosophy for Children Curriculum and its Implementation in Schools of Victoria, Australia*. Tesis de Master of Education, inédito. Institute of Education, University of Melbourne.

Wilson, John (1992): "Philosophy for children: A note of warning". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 10:1, págs. 17-18.

Wittgenstein, Ludwig (1953): *Philosophical Investigations*. Traducido al inglés por G. E. M. Anscombe. Nueva York, Macmillan, 1968.

Woolcock, Peter G. (1993): "Skills-grouping as a teaching approach to the 'Philosophy for Children' program". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 10:3, págs. 23-28.

Young-Silva, Catherine (1994): "Catherine's story: The echo of the voice of the children", en Sharp, 1994, págs. 92-96.

Young, Robert: *Critical Thinking and Classroom Talk*. Clevedon, Inglaterra, Multilingual Matters Ltd., 1992.

Yule, Sandy y Glaser, Jennifer (1994): *Classroom Dialogue and the Teaching of Thinking*. Research Report. Manuscrito inédito. Institute of Education, Universtity of Melbourne.