

NARRAR, EDUCAR Y FILOSOFAR: LAS NOVELAS DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

MARÍA CARMONA GRANERO*
 mariacarmona90@hotmail.com
 Universidad de Los Andes.
 Núcleo "Rafael Rangel"
 Trujillo, Edo. Trujillo.
 Venezuela.

Fecha de recepción: 27 de marzo de 2007
 Fecha de aceptación: 1 de octubre de 2007



Resumen

Las Novelas que integran el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman son obras de ficción donde los personajes extraen por sí mismos las leyes del razonamiento y descubren puntos de vista filosóficos alternativos que han sido presentados a lo largo de la historia de la Filosofía. El método de descubrimiento es el diálogo combinado con la reflexión. Con ello se aspira fundamentalmente a favorecer la actitud crítica, creativa y afectiva de los niños y niñas mediante el desarrollo de las habilidades de razonamiento y su familiarización con los componentes éticos de la experiencia humana. Se trata de reforzar tanto los aspectos emocionales como cognitivos mediante la conversión del aula en una comunidad de diálogo filosófico.

Palabras clave: narración, educación, filosofía, comunidad de diálogo.

Abstract

NARRATE, EDUCATE AND PHILOSOPHIZE: THE NOVELS OF THE PHILOSOPHY PROGRAM FOR CHILDREN

The novels that are part of the Philosophy Program for Children by Matthew Lipman are works of fiction where the characters extract by themselves the laws of reasoning and discover alternative philosophical points of view that have been introduced along the history of philosophy. The discovery method is the dialog combined with reflection. With this, it is fundamentally aimed to favor critique, creative and affective attitude in children by developing reasoning skills and their familiarization with the ethical components of human experience. It is about reinforcing both emotional and cognitive aspects via conversion of the classroom into a philosophical dialog community.

Key words: narration, education, philosophy, dialog community.



La crisis actual de la educación se define fundamentalmente como crisis humana debido a la presencia de una cultura instrumentalista y deshumanizante caracterizada por la imposición de la razón tecnológica, la tecnificación de los saberes humanistas y el imperio del máximo criterio de la eficacia y rentabilidad. El paradigma de la racionalidad instrumental conlleva la imposición de un modelo tecnocrático de educación basado en los principios de la filosofía empirista y positivista que hace extensiva a las ciencias humanas la metodología de las ciencias naturales con sus postulados de objetividad, neutralidad y la supremacía de la razón instrumental frente a la dimensión ética y lo valorativo. (Bernstein, 1998)

Diferentes análisis críticos coinciden en la denuncia de esta tendencia deshumanizante de la educación que se va profundizando con los avances del neoliberalismo económico y con la consiguiente desvirtualización de la educación como proceso humano. En la actualidad encontramos nuevas propuestas teóricas y metodológicas frente al paradigma de la racionalidad instrumental, que emergen desde diferentes posiciones con una perspectiva interdisciplinaria bajo una visión humanista y cualitativa de lo educativo que ponen de manifiesto la urgencia de entender lo social desde lo humano (Delgado, 1999).

En este sentido, el enfoque crítico¹ presenta un énfasis en el desarrollo integral del ser humano, de un tipo de ciudadano más capaz de tomar en cuenta el punto de vista de otros, argumentar sus propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva y creativa, más cooperativo en la solución conjunta de los problemas y de mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano. En consecuencia, este enfoque promueve un tipo de interacción social basada en el respeto mutuo, el razonamiento, la cooperación, la aportación constructiva y la coherencia ética, en los que se despliega en su totalidad la persona como ser humano social en contraposición con el aprendizaje mecánico promovido por la visión tradicional instrumental tecnocrática de la educación.

En el contexto de la crisis educativa actual, la perspectiva de una educación humanista frente a la educación instrumental, tecnocrática, es sin duda uno de los gran-

des retos de la educación en el presente. Se trata de crear las condiciones teóricas, epistemológicas y prácticas para una formación humana integral de individuos solidarios y comprometidos con su entorno social y para ello se cree necesario la creación de nuevos modelos no sólo cognitivos sino también de valoración que orienten las acciones y prácticas individuales y colectiva, dirigidas a una práctica esencialmente humana.

Dentro del panorama de reacciones críticas frente al modelo racionalista instrumental, en el que se apoya el enfoque educativo tradicional y en la perspectiva de una educación humanizadora² frente a la racionalidad tecnocrática e instrumental, Matthew Lipman en la búsqueda de una racionalidad alternativa presenta el Programa de Filosofía para Niños³, cuyo concepto central es el de “comunidad de investigación filosófica” basada en la propuesta de llevar la filosofía a la escuela, con la aspiración de superar los viejos modelos de educación a través de la crítica al aula convencional.

En su obra **Filosofía en el Aula** (1992:353) constata las deficiencias en el ámbito cognitivo y del pensamiento con que llegan los alumnos a la universidad y encuentra la razón en que la educación recibida tiende más a enseñar a memorizar que a ayudar a pensar. De acuerdo con sus conclusiones, piensa que es preciso buscar la disciplina que no sólo enseñe una serie de contenidos sino que se ocupe sobre todo de desarrollar, potenciar y perfeccionar las destrezas y capacidades cognitivas de los alumnos. Esta disciplina no puede ser otra que la filosofía pues “las técnicas para razonar, investigar, y formar conceptos que la filosofía nos proporciona aportan una calidad que es indispensable para la educación y que ninguna otra disciplina puede proporcionar”. No se trata de formar en la filosofía académica tradicional, sino “de hacer filosofía y no solo coleccionar una serie de nombres y de fechas, que es casi como retener las inscripciones lapidarias de un cementerio” (1998:342). Se trata de la filosofía como actividad crítica, reflexiva y cuestionadora y, por tanto, es preciso potenciar la especial conexión que existe entre la filosofía y la educación para un pensamiento crítico.

Las habilidades desarrolladas a través de la participación en una comunidad de investigación son orientadoras de la acción, por lo que este modelo educativo tiene una finalidad práctica. La educación no es concebida como una mera repetición de contenidos o como un proceso de memorización de los mismos, sino como búsqueda de significados. Asimismo, se considera el rol fundamental en la comunidad de investigación del educador y por lo tanto, la necesidad de redimensionar su papel y su formación. El Programa de FpN no solo se presenta como una innovación curricular más, sino como indicativo de una nueva etapa en la educación, puesto que conlleva una revisión de la institución escolar, de la función de la escuela, del



papel del profesor, de los contenidos y de la metodología de enseñanza-aprendizaje.

En el mencionado Programa la comunidad de investigación contiene una dimensión cognoscitiva relacionada con el desarrollo de las habilidades de pensamiento que tienen lugar en dicha comunidad, para la conformación de una educación crítica y reflexiva a partir del recurso a la filosofía como actividad propiamente de reflexión sobre temas y cuestiones de interés para los niños y adultos. Además de las conductas cognitivas que se desarrollan en la comunidad de investigación, también se logran otras referentes al desarrollo ético- moral y el afectivo-sentimental. En este sentido, FpN se conecta con la amplia línea de reflexión del pensamiento contemporáneo que, consciente de una profunda crisis de orientación en la cultura occidental, intenta superarla recuperando un ejercicio global de la razón. De igual manera “retoma una concepción dialógica e intersubjetiva de la razón y del propio pensamiento; es una vuelta hacia los orígenes de la filosofía occidental, a la figura de Sócrates”. (García, 1992: 36)

1. La novela como medio educativo para la educación

El gran reto de la educación para el siglo XXI, signado por la incertidumbre y las profundas crisis, es fomentar una inagotable actitud crítica que permita redescubrir y reescribir nuestra identidad y la de los demás para la construcción de escenarios de convivencia ciudadana. En este sentido, son interesantes las nuevas visiones y aportaciones del llamado “paradigma literario” o “punto de vista literario”, según el cual educar y ser educado implica reconocer que narración y vida son inseparables, y que fundamentalmente somos contadores de historias y vividores de relatos. De manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe centrarse en escuchar y en responder, en permitir que las experiencias propias y ajenas encuentren expresión a través de nuestra capacidad más distintiva, el lenguaje. Debemos aprender a *escuchar, a contar, a vivir y a re-escribir* nuevos relatos.⁴

Si queremos aproximarnos realmente a la persona, la narración debe constituir el principal de los recursos educativos. En el paradigma literario, los relatos, los mitos, proporcionan una conexión permanentemente abierta con la radical alteridad del Otro y dan la oportunidad de mantener una relación auténtica y original con las verdades de la vida misma.⁵ La dimensión biográfica de la educación ayudará, sin duda, a reconceptualizar lo educativo mediante la vinculación de las experiencias de vida y la formación personal. Dejando hablar, permitiendo relatar nuestras vidas, podremos acercarnos o alejarnos de aquellos valores verdaderamente humanos y humanizadores: alteridad, extranjería, hospitalidad, compasión, pluralis-

mo, heterogeneidad, tolerancia, dignidad, solidaridad, etc. De acuerdo con esta visión literaria, no se trata de perseguir el cambio de personalidad o de conducta, sino la transformación de la identidad capaz de redimensionarse éticamente, cuestión importante teniendo en cuenta la época actual, sometida a los imperativos científico-tecnológicos del sistema globalizador, y la inclinación general a desconfiar de que la educación verdaderamente pueda llegar a humanizar.

En el contexto de repensar la educación para el siglo XXI, la alternativa del paradigma literario establece como una de las exigencias del proceso educativo “el oír hablar al otro”; es decir, el diálogo. En este sentido, Larrosa (2000) lleva a cabo interesantes reflexiones sobre la necesidad de una “teoría de la pasión comunicativa” que le otorgue a la enseñanza y a la investigación de nuestro tiempo un nuevo sentido. Se trata de profundizar la experiencia subjetiva e intersubjetiva de la escritura y la lectura. El relato literario tiene, según este autor, un gran poder motivador porque es un medio excelente para presentar relacionada la complejidad de la experiencia humana. En este contexto, el logos pedagógico significa pensar lo pedagógico en el lugar específico de la escuela que representa un desafío a la experiencia de un saber sobre los sujetos educativos y la escuela, como experiencia de formación en la que se constituyen estos sujetos que viven, piensan, preguntan, escuchan, leen y escriben.

Este logos pedagógico sería el que funciona a través del juego abierto y excéntrico, nunca cerrado y nunca centrado, de tres elementos que constantemente se interfieren entre sí. Primero, la vida concreta, espacial y temporalmente determinada, siempre plural y compleja, en la que se desenvuelven los protagonistas. Segundo, un tejido dialógico híbrido, o un juego excéntrico entre discursos heterogéneos. Tercero, un impulso hacia la verdad y la justicia o una susceptibilidad compartida por el conocimiento (Larrosa, 2000). Sin duda que este logos pedagógico se opone a aquel otro dogmático y autocrático que selecciona los textos ya interpretados y leídos mediante el control y que aspira a una lectura única.

En la perspectiva de vincular la educación con narración y filosofía, llama la atención el éxito comercial que ha tenido la novela *El Mundo de Sofia* de Jostein Gaarden,⁶ precisamente en un momento en que la filosofía está desapareciendo de los planes de estudio. Se nos presenta un relato donde las grandes ideas de la historia de la filosofía occidental se ofrecen como respuestas a las preguntas que sabe despertar en la adolescente destinataria de unas cartas que le son enviadas. En este relato se suceden las preguntas filosóficas a través de la protagonista que es una adolescente que conduce el hilo del argumento, a través del cual los filósofos van sugiriendo respuestas y nuevas preguntas a través de la historia de la filosofía. Sofia recibe



las preguntas filosóficas en forma epistolar, las somete a examen y, a partir de aquí se personifican y exteriorizan en diálogo filosófico. Sin duda que, el autor sugiere que los niños y niñas son capaces de cuestionarse espontáneamente preguntas filosóficas, y que la historia de la filosofía debe presentarse como algo dinámico y atractivo, frente a su concepción como patrimonio acabado de nuestros filósofos antepasados.

Esta novela sobre historia de la filosofía, no sólo incluye la explicación precisa de las distintas concepciones filosóficas, desde la antigüedad griega hasta las sustentaciones científicas de Sigmund Freud, sino que también comporta elementos ficcionales por medio del espejo, por ejemplo, de latón que contiene una chica que guiña los dos ojos a Sofía, y, por otro lado, los personajes recurrentes buscan infructuosamente salirse del libro, separarse de la página para obtener un estatuto de existencia fuera de la trama de la novela. El misterio y el enigma nos llevan a través de las cartas a mantener la tensión y la curiosidad; las respuestas se convierten en nuevas preguntas donde los filósofos son personajes de lo imaginario que se hacen presentes en la vida diaria.

El Mundo de Sofía podría considerarse un libro texto para los que comienzan a andar por los diversos caminos de la filosofía, y para los que, aunque tengan un largo trayecto andado, sin embargo se identifiquen con la modificación intencional de la realidad, con la modalidad ficcional que clarifica, desde el ángulo de la imaginación, las distintas variables del conocimiento universal referido por la filosofía, la astrología, la psicología, la biología, la ecología y las configuraciones de la amistad auténtica y del amor, en términos de desapropiación, para admitir que el otro no es un medio, sino un fin en sí mismo (Cuartín, 2001).

La adopción del “punto de vista literario”, permite una mejor comprensión de la relación entre educación y ética: “estoy convencido de que la lectura de textos literarios resulta un instrumento didáctico de suma importancia para una educación ética (Mêlich, 2003:30). Desde esta perspectiva, se trata de abordar la educación, es decir, cómo educar en un mundo en el que ni la ciencia ni la tecnología son capaces de dar respuesta a los problemas fundamentales de la vida humana. Según Mêlich, el punto de vista literario nos proporciona las bases para una ética que nos ayude a vivir y a orientarnos en épocas de desasosiego. En este sentido, se reivindica la imaginación en un mundo dominado por la racionalidad tecnocrática y se propone una “razón literaria”, una “razón imaginativa” capaz de ofrecer a los seres humanos la posibilidad de narrar sentidos, de inventar sentidos en la época de desconcierto e incertidumbre que caracteriza nuestro presente histórico.

Siguiendo la tradición del pensamiento griego a través del poema de Parménides, los diálogos de Platón, los

aforismos de Heráclito en cuanto a la vinculación entre literatura y filosofía, el Programa de Filosofía para Niños de Lipman⁷ se compone de ocho *Novelas*⁸ que son obras de ficción en las que los personajes extraen por sí mismos las leyes del razonamiento y descubren puntos de vista filosóficos alternativos que han sido presentados a lo largo de los siglos. El método de descubrimiento de los niños en las *Novelas* es el diálogo combinado con la reflexión. Este diálogo con compañeros, profesores, padres, abuelos y parientes, alternado con reflexiones acerca de lo que se ha dicho, es el cauce básico a través del cual los personajes en las historias llegan a aprender. Y, de igual modo, los estudiantes reales, llegan a aprender hablando y pensando. La narrativa ofrece a Lipman un instrumento valioso para construir novelas con protagonistas análogos a los reales. El texto filosófico construido como obra narrativa contiene una combinación de elementos que llevan al lector a una relación interpretativa que es compartida y valorada colectivamente.

Las *Novelas* contienen los elementos propios del pensamiento filosófico, es decir un carácter inquisitivo, la presencia de los grandes problemas que han guiado el desarrollo de la Historia de la Filosofía, la elección cuidadosa de los términos conceptuales y una atención especial hacia la argumentación de las ideas. Es el texto como modelo, en forma de relato, de una comunidad de investigación. Lipman afirma (1998:294) que cuando el texto asume la forma de novela, es posible retratar diálogos en los que los elementos contextuales de tiempo, lugar y circunstancia puedan ir omitiéndose a medida que van emergiendo los argumentos contenidos en éstos, evitando al máximo la descripción ambiental para centrarse en los diálogos entre los jóvenes protagonistas; los enunciados, a través del diálogo, se han de apoyar con argumentos. La gran ventaja de los textos dialógicos frente a los meramente expositivos es que los lectores no han de someterse necesariamente a los enunciados de verdad del autor. Por el contrario, el diálogo elimina la ventaja cognitiva: “los enunciados se han de apoyar con argumentos; de otra forma vendrán rechazados. Así viene neutralizado el poder divino del autor, y los razonamientos se juzgan por sí mismos”.

Para estructurar su proyecto pedagógico, Lipman ha creado un material concreto, planificado y bien estructurado conformado por las *Novelas*, y sus correspondientes *Manuales* de apoyo, en los que los protagonistas son los niños y su vida desarrollada en situaciones y circunstancias cotidianas y próximas a las del mismo lector. Cada *Novela* es acompañada de un *Manual* donde el profesor encuentra la ayuda necesaria para poder llevar a cabo la investigación filosófica con sus alumnos. Contienen una explicación de los distintos temas y conceptos filosóficos que aparecen en la *Novela*, una serie de sugerencias para entablar los debates y las discusiones, ejercicios y problemas tanto lógicos como filosóficos adaptados al nivel de



los niños para así poder aclarar mediante una labor práctica los temas, ideas y conceptos.

La existencia de los manuales y los cursos de formación constituyen una exigencia fundamental para el autor del programa y sus colaboradores, porque sólo así se puede garantizar la “calidad” filosófica de la enseñanza. Por ello se hace hincapié en la necesidad de la formación filosófica, un interés real y una creencia en la filosofía como disciplina adecuada para llevar a cabo una educación en las destrezas y capacidades del razonamiento y del conocimiento. Las técnicas cognitivas deben enseñarse en el contexto humanista de la filosofía; separadas de este contexto, se convierten en instrumentales y amorales.

El texto literario es un pretexto para lograr una forma de expresión particular, crítica y creativa, apropiado para generar reflexión filosófica. En el Programa de FpN, el texto se convierte en novela filosófica cuyos personajes son miembros de una escuela, que descubren conceptos filosóficos y reflexionan cooperativamente sobre ellos. El objetivo es que los niños y jóvenes usen las herramientas y métodos de investigación sobre un concepto abierto y problemático, a fin de perfeccionar sus habilidades, tales como delimitar el problema, encontrar contradicciones, sacar conclusiones válidas y emplear adecuadamente los criterios para resolver situaciones problemáticas. Los temas que aparecen en estas narraciones, ocupando con frecuencia la actividad de los personajes de los relatos, son los temas clásicos de la filosofía occidental que precisamente se caracterizan por ser temas abiertos a la discusión.

Sin duda que el Programa de FpN tiene un contenido marcadamente lingüístico y literario. Cada *Novela* proporciona ejemplos de varias clases de procesos de razonamiento en los cuales los personajes descubren principios lógicos y éticos, entre otros, que se aplican a su vida diaria. En este sentido, conviene resaltar la novela *El Descubrimiento de Harry* que junto con el *Manual* enfatiza los valores de la indagación y el razonamiento y alienta el desarrollo del pensamiento y la imaginación. *Lisa* se centra en cuestiones éticas y sociales, tales como la justicia, el decir la verdad y decir mentiras, la naturaleza de las reglas y normas, los derechos de los niños y la discriminación racial en el trabajo. Los relatos y los ejercicios ayudan a los alumnos a dar razones de sus creencias éticas y sociales, así como a justificar ciertas desviaciones de las prácticas morales estandarizadas.

De acuerdo con Lipman es preciso distinguir entre la literatura que no contiene información como tal y que es solo fantasía, de aquella otra que hace referencia a los hechos que constituyen el verdadero conocimiento que realmente han de adquirir los alumnos en las escuelas y que invita a la investigación. La primera, que el autor identifica con “contar historias”, está llena de “estupendos sentimien-

tos y de maravillosos ideales y de grandes valores, y ello nos provoca encantadores deleites y sentimientos admirables y muchas otras buenas cosas” (1998: 290). La segunda, contiene información a través de la cual se aspira a enseñar a los niños la verdad sobre el mundo; de ahí su importancia en el proceso educativo y la exposición es la forma más rigurosa de hacerlo; este tipo de relato lo llama expositivo, o “el relato como género textual” que una vez creado puede servir de modelo: “un ejemplo de estas novelas son las pertenecientes al proyecto de Filosofía para Niños y Niñas, que no pretenden igualar a las obras de arte literarias, pues no pertenecen estrictamente al género literario” (1998:291).

Frente al texto tradicional, la originalidad de estas *Novelas* consiste en que incorporan tanto la racionalidad como la creatividad en el proceso de enseñanza; la primera “invoca criterios de las alturas mientras que la creatividad apela a intuiciones sensualistas; cada movimiento del pensar actúa cooperativamente entre sí y de forma complementaria. El monólogo y el diálogo, la racionalidad y la creatividad se entretajan en la tesitura del pensamiento” (Ibidem: 292). Es el texto como modelo, cuya trama ficcional puede servir a los alumnos como modelos de acción. En este sentido, aspira a mantener un equilibrio entre la narración y la exposición, entre el componente crítico y creativo de la educación: “el texto del futuro se acuña como un nuevo género híbrido (que no es tan nuevo, ya que nos recuerda a los diálogos platónicos) como una obra de arte con una función especial, producir experiencia con reflexión y razonabilidad con juicio en la formación de la persona” (Ibidem, 298).

Lo que nos presentan las *Novelas* del Programa de FpN son modelos ficticios de comunidad de investigación frente a la comunidad de investigación real que se conforma en el aula de clase, teniendo a la primera como modelo. Es decir, las *Novelas* son comunidades de investigación ficticias que presentan algunos rasgos específicos, según Lipman. Los textos deben ser una obra al menos de taller literario de calidad, y adecuados a la edad de los niños a los que van dirigidos. De igual manera, la incorporación de la filosofía, cuyos términos (tales como la verdad, lo bueno, la justicia, la belleza) son familiares y forman parte de la conversación diaria de los niños; y también presentar aspectos de la filosofía de forma problemática e intrigante para los alumnos. En este sentido, la problemática del texto puede radicar en el guión argumental y en la naturaleza narrativa: “Un texto dialógico, por ejemplo, puede contener la ambigüedad, la ironía, la complicidad y otras cualidades ausentes en la prosa expositiva de los libros de texto que subsume a los niños en un alentador esfuerzo para descubrir el significado” (Ibidem: 293).

En las *Novelas* encontramos ejemplos de razonamiento individual y colectivo como una tarea que se lleva a cabo en grupo. El aprendizaje, la indagación avanza gra-



cias al diálogo entre los niños y sus compañeros, padres, profesores y otros adultos. La elección del diálogo como vehículo de investigación obedece a la creencia de Lipman y sus colaboradores de que, frente a la suposición común de la reflexión como generadora de diálogo, es el diálogo el que genera la reflexión. En cuanto a la relación entre pensamiento y diálogo nos dice Lipman (1992:77):

Muy a menudo, cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado, y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no se hubieran metido si nunca hubiera habido una conversación.

2. Los diálogos en las novelas: un encuentro con el otro

Una dimensión fundamental de la educación humanista es la incorporación del diálogo; un diálogo que sea encuentro sustantivo donde ambos interlocutores formulan y reformulan sus visiones y se nutran mutuamente. La praxis educativa debe ser un proceso de interacción dialógica y reflexiva, donde intervengan todos los participantes. El diálogo se ha convertido en un tema de gran actualidad, aunque forma parte de la tradición filosófica desde los célebres diálogos platónicos. Diversos autores le dedican interesantes reflexiones.⁹

En la perspectiva de una educación para el siglo XXI, se sostiene que una educación humanista no podrá ser de dominación ni soledad, por el contrario, debe ser necesariamente dialógica. De esta forma, se suprime el antagonismo educador- educando y se conciben ambos como participantes con opciones diversas y ello a través del diálogo mediante el cual la educación adquiere su genuino carácter humanista y se transforma en práctica de libertad. La educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no sea transferencia de saber, sino un encuentro entre sujetos interlocutores. Solo así, la educación podrá ser liberadora y no domesticadora (Freire, 1990).

Un encuentro auténtico con el otro crea vínculos de reconocimiento, respeto, solidaridad y amistad. Se deja de usar instrumentalmente al otro o de considerarlo como objeto. Se instaura la modalidad dialógica de la interlocución, en la que los participantes, por igual, se enriquecen y transforman. Una pedagogía del encuentro con el otro significa aprender a vivir juntos, en la escuela y en la sociedad. Se trata de “la escuela de la comunicación” en la que las relaciones entre docentes y alumnos se hacen dialógicas y en la que tienen cabida los encuentros interculturales. (Touraine, 1997).

La pedagogía del encuentro¹⁰ se rige por el llamado paradigma conversacional. Se hace alusión a éste, de un modo más explícito, desde el “giro lingüístico” que se da en el campo de la filosofía, prestándole más atención a la dimensión pragmática del lenguaje y se sostiene que todo lenguaje es dialogo. La conversación es una actividad de uno con otro; es entenderse con alguien sobre algo; es un decir y dejarse-decir; es una actividad reversible de apelaciones y respuestas, que transforma a los interlocutores. En este sentido, afirma Gadamer (1992) que la conversación deja siempre una huella en nosotros.

Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. Lo que movió a los filósofos en su crítica al pensamiento monológico lo siente el individuo en sí mismo. La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad. Solo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es el mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro.

La reflexión sobre la experiencia del conversar es susceptible de fundar una “filosofía de la conversación. Todo puede ser percibido como interacción dialógica: la relación con la tradición y la sociedad contemporánea, así como la relación con el mundo y con nuestros propios pensamientos, de modo que el “*universo se podría configurar en un universo del diálogo*” (Gadamer, 1992:206). Por ello, según Gadamer, el diálogo es un aspecto clave a la hora de trabajar con propuestas educativas destinadas a fomentar la construcción de una subjetividad ética.

El discurso pedagógico es atravesado por el comprender, en la dialéctica de la pregunta y la respuesta; el comprender se muestra como relación recíproca en el diálogo y su carácter hermenéutico. El discurso pedagógico que considera asumir la alteridad, en la que es relevante la dimensión dialógica, es fundamental en las propuestas de una pedagogía del encuentro intersubjetivo; el diálogo nutre el encuentro pedagógico al reconocer la convocatoria de subjetividades con sus diversos aportes culturales e histórico-biográficos.

Por su parte Maturana afirma que desde una pedagogía del encuentro intersubjetivo, los sujetos que participan en los encuentros pedagógicos se constituyen en aquellos que conversan como iguales sobre asuntos públicos, entendidos como “aquello que está allí y es accesible a cualquier ciudadano, para mirarlo, para condenarlo, para reflexionar sobre él y actuar” (citado por Valera, 2001:142)



Dentro de esta orientación pedagógica, Matthew Lipman¹¹ nos propone el diálogo filosófico que hace de la comunidad de investigación un espacio propicio para la reflexión; por medio de este diálogo se vuelven realidad los objetivos del Programa de Filosofía para Niños: el desarrollo de habilidades de pensamiento, la construcción, definición y desarrollo de conceptos, la exploración y consolidación de los valores del educando, el desarrollo de la dimensión afectiva. Se trata de convertir el aula tradicional en una comunidad de diálogo o de investigación participativa y cooperativa, en la que los alumnos y profesores buscan conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas. Sin duda que el diálogo es el único medio posible para debatir, cuestionar aquello que ha sido objeto de indagación y búsqueda a partir de los intereses de los integrantes del grupo.

Este ejercicio filosófico se debe realizar en el contexto de un grupo, de manera que la clase deberá convertirse en una comunidad de investigación filosófica en la que todos tomen parte en la búsqueda de respuestas a los temas de discusión. En definitiva, la educación para aprender debe ser sustituida por la educación para pensar.

El mérito de Filosofía para Niños consiste en permitir que el aula se convierta en un foro que saca a la palestra los temas que son relevantes para los problemas de los niños, temas lo suficientemente variados como para que la invitación no se reduzca a los aspectos manipuladores de la inteligencia infantil, sino que alcance también a temas contemplativos y creativos (Lipman, 1992:140-141)

La sociedad y el hombre actual necesitan de una educación que desarrolle la capacidad de pensar opuesta a la educación para instruir. De acuerdo con Lipman, los sistemas económicos y políticos de las sociedades democráticas necesitan personas capaces de pensar y si queremos adultos que piensen, tendremos que educarlos para ello desde la infancia. Se trata de ayudar al individuo a desarrollar la habilidad de pensar por sí mismo favoreciendo el contexto adecuado. Contexto caracterizado por la transformación de la clase en una comunidad de investigación donde el profesor y el alumno formen parte de ella y cuyo medio esencial de aprendizaje es la reflexión y el diálogo filosófico.

En este sentido, la comunidad de investigación filosófica constituye el medio educativo por excelencia en el Programa de FpN. En ella tienen lugar procesos cognitivos, a través del ejercicio dialógico, de razonamiento, de investigación, organización de información; todo ello tendiente a la formulación de buenos juicios, el desarrollo de las habilidades intelectuales. Los alumnos aprenden a objetar el razonamiento débil, construir argumentos sólidos, aceptar la responsabilidad sobre sus aportaciones, respetar otras perspectivas, practicar la autocorrección.

Esta forma de realizarse el acto pedagógico en el lugar específico de la escuela y a través de una comunidad de investigación, se apoya en los conceptos de identidad, alteridad, diálogo, comprensión y experiencia de formación de sujetos educativos concretos. Es una experiencia que se constituye en la dinámica de la vivencia dialógica comprensiva de mi experiencia y del otro. En el contexto de una comunidad de investigación, el diálogo cumple un papel fundamental, presentándose como “el tejido, inseguro, a veces equívoco y siempre provisional e insatisfecho del logos pedagógico” (Larrosa, 2000). En esta relación dialógica, lo que en verdad tiene lugar es un encuentro con el otro. La relación educativa de carácter intersubjetivo, en cuanto aspira a la comunicación, pretende además entre los participantes el entendimiento, la sinceridad, todo ello en el contexto compartido por el docente y los alumnos.

El participante en una comunidad se hace consciente de sí mismo como persona y de sus propias ideas al mismo tiempo que se vuelve consciente de los demás. Comprender al otro es mostrar como oyente que se es capaz de reconocer la idea expresada por el otro como orador. De modo que, el descubrimiento de sí mismo como persona es también el descubrimiento de otras personas a mi alrededor. Si bien es cierto que los otros se convierten en la frontera, en el límite de mí mismo, hablar con ellos es conformar una comunidad de discurso, una fusión de ideas, sentimientos, imaginación y creatividad.

Los diálogos en las *Novelas* de Lipman se centran en los temas lógicos, éticos y sociales como la justicia, la mentira, la veracidad, la naturaleza de las reglas y normas sociales y ayudan, de esta manera, a los estudiantes a ofrecer buenas razones en la justificación de sus creencias así como a justificar ciertas desviaciones de los patrones normales de conducta. De ahí la importancia central que asume el concepto de comunidad de investigación en el Programa como espacio pedagógico donde se pretende mejorar en los estudiantes la capacidad de elaborar buenos juicios morales a partir del desarrollo de las habilidades necesarias:

La Filosofía para Niños, a fin de presentar un buen currículo para la educación ética, debe enfatizar la interacción armónica de los textos y la metodología filosófica con el fin de desarrollar la destreza lógica, la sensibilidad estética, el “insight” epistemológico y la comprensividad metafísica. Los niños que practican estos procedimientos son niños cuyos juicios morales podrán ser mejorados a lo largo de su proceso educativo (Lipman, 1992: 18).

De esta manera, los encuentros en el aula se convierten en un diálogo que da vida a la misma. El encuentro pedagógico intersubjetivo es palabra dirigida al otro, esto es, diálogo que se inserta en la dialéctica socrática, como dice el mismo Lipman, de las preguntas y las respuestas, constituyendo de esta manera un lenguaje común. El aula



se presenta entonces como el espacio donde se busca la comprensión, el ámbito de la intersubjetividad. El entender y el entenderse en el seno de una comunidad de diálogo o de investigación no es algo dado inmediatamente, sino resultado de un trabajo hermenéutico; esto es, de interpretación de textos leídos y comentados como esfuerzo intersubjetivo para construir un sentido. Lo hermenéutico está referido al intento de encontrar una respuesta a la pregunta de cómo es posible la comprensión allí donde el objeto de ésta no está inmediatamente dado. En el encuentro en el aula, lo intersubjetivo está referido, entre otras cosas, a la posibilidad de establecer una comunidad de sentido. Por ello, parafraseando a Gadamer (1992) quien quiere entenderse y entender está dispuesto a dejarse enseñar. La alteridad es imprescindible.

3. La educación moral. Valores y sentimientos

El contenido del Programa de FpN se encuentra en forma de novela o historia a fin de suscitar y mantener el interés en la lectura y, al mismo tiempo, servir de modelo de comunidad de investigación, pues el método utilizado en el aula es similar al presentado en la historia que se lee. En verdad, no se trata de historias para niños, escritas por adultos que a través de un narrador impersonal se comunica a los niños lo que se quiere que aprendan; por el contrario, las *Novelas* son historias de niños que conversan, descubren y discuten sobre el pensar, la verdad, la justicia y otros temas. A partir del espontáneo ejercicio del pensar y hablar infantil es como se introducen las cuestiones filosóficas; de ahí la importancia de los *Manuales* del profesor que acompañan a cada *Novela* y que proporcionan preguntas y temas de discusión a distintos niveles sobre cuestiones presentes en el texto.

El Programa utiliza la *Novela* como vehículo de educación moral pues sensibiliza con la estrecha interacción entre las dimensiones afectiva, volitiva y cognoscitiva de la vida humana. El currículum de investigación ética consta de la novela *Lisa* y del Manual del profesor *Investigación ética*. Se centran en los temas éticos y sociales como la justicia, la mentira, la veracidad, la naturaleza de las reglas y normas sociales y ayudan, de esta manera, a los estudiantes a ofrecer buenas razones en la justificación de sus creencias así como a justificar ciertas desviaciones de los patrones normales de conducta. La educación moral que propone FpN se lleva a cabo desde una perspectiva en la cual se invita a los niños y jóvenes a que se eduquen moralmente indagando sobre sus propios hábitos, sobre los contenidos morales que se les enseñan de diversas formas. De esta manera, la educación moral incluye como uno de sus factores esenciales la investigación ética.

A través de la investigación ética que se realiza en la *Novela Lisa*, el joven dialogante examina sus propias

pautas de educación moral, haciéndose él mismo sujeto de ella, al considerarse capaz de someter a examen los contenidos y prácticas morales que le han sido enseñados desde su infancia. Así pues, la educación moral es uno de los elementos de la propuesta de formación ética presentada por Lipman. La educación moral y la formación ética no deben ser entendidas como el intento de hacer reconocer a otros un conjunto determinado de valores o como un simple entrenamiento en la discusión a propósito de asuntos morales donde valgan todas las opiniones, promoviendo, de esta manera, un relativismo moral.

Precisamente el intento de Lipman es evitar los dos extremos en estas consideraciones: el relativismo y el dogmatismo. La educación moral no puede en ningún momento separarse del esfuerzo de investigación y reflexión filosófica (García, 1992). Pero la investigación ética no es puramente cognitiva, no basta saber unas reglas de razonamiento o elaborar conceptos para ser personas éticamente formadas; el fin de la investigación ética no es solo saber qué es el bien, sino comprender cómo nos hacemos buenos; es decir, los problemas éticos son tanto teóricos como prácticos.

Los niveles de la educación moral propuesta por Lipman son los siguientes: cognitivo, afectivo y práctico. En cuanto al primero, sostiene que una educación moral pone al niño en contacto con las normas y convenciones que las generaciones anteriores han dejado, pero también debe construir y revisar los fundamentos del porvenir. Es decir, no se debe realizar un aprendizaje pasivo de las reglas, normas e ideales, sino apelar al juicio crítico y creativo del niño. En cuanto al desarrollo afectivo, sostiene que una educación moral pertinente debe tener como resultado el desarrollo del niño en el nivel de los sentidos y de los sentimientos; debe tener una clara percepción de sus emociones y sentimientos, y ser consciente de lo que considera un valor positivo o negativo. Pero el desarrollo afectivo no concierne solo a la identidad personal sino que supone además una apertura y una sensibilidad hacia el otro; es decir, el desarrollo de la autonomía moral está vinculado a la actitud cooperativa.

Además de reconocer la necesidad de integrar la teoría y la práctica en un programa de enseñanza moral, es necesario, de la misma manera, insistir en el lazo indisoluble entre pensar y sentir. No tiene sentido enseñar a un niño las máximas universales de acción si éste no muestra preocupación por los demás; es pues indispensable la sensibilidad para con la totalidad de la situación de la que formamos parte. En lugar de enfrentar la inteligencia y los sentimientos, un educador debería concentrarse en hacer los deseos más inteligentes y la experiencia intelectual más emocional. En el campo de la educación moral, separar lo afectivo de lo cognitivo no solamente resulta peligroso, sino que también refleja un desconocimiento de la naturaleza del aprendizaje: “Nuestra propia concepción de

la inteligencia no es mentalista. Por el contrario, la inteligencia se manifiesta en cualquier tipo de comportamiento: en nuestros actos, en nuestras creaciones artísticas y en nuestras reflexiones y verbalizaciones” (1992:272).

Un programa de educación moral debe desarrollar en el niño el reconocimiento de los sentimientos de los demás y debe insistir en el desarrollo de las capacidades, tanto afectivas como cognitivas; el pensamiento y los sentimientos pueden ser llevados a reforzarse mutuamente. Utilizar la novela como vehículo para exponer a los niños las ideas y conceptos filosóficos tiene la ventaja de mostrar las dimensiones afectivas y cognitivas de la vida humana entrelazadas constantemente. Estas ideas se discuten posteriormente en el aula, en el contexto de las respuestas que estos niños dan a esas ideas. La elaboración progresiva de las ideas en el diálogo tiene sus compensaciones tanto afectivas como cognitivas: aumenta la autoconfianza del niño así como su capacidad de encontrar sentido a su experiencia y el respeto para con el otro.

Pero la educación moral sin la práctica no es completa; el impacto de una educación moral verdadera se verifica en la conducta moral. La solución de FpN a la actualización de una educación moral práctica se encuentra en la comunidad de investigación donde el niño puede llegar a una madurez moral en el contacto con sus iguales; confronta sus creencias y acciones con las del grupo, está abierto al pluralismo y a las divergencias. Los estudiantes no sólo deben ser animados a expresar creencias respeto a lo que consideran importante, sino también a discutir las y analizarlas, teniendo en cuenta las razones que hay a favor y en contra, hasta que puedan llegar a formar juicios de valor que estén más solidamente fundados. Tal investigación involucra necesariamente a los estudiantes en el examen de los criterios empleados para favorecer un valor frente a otro e, incluso, puede llevar a los niños a investigar los criterios que utilizan para seleccionar los criterios mismos. (1992: 121). Además de reconocer la necesidad de integrar la teoría y la práctica en un programa de enseñanza moral, es necesario, como hemos visto, insistir en el lazo indisoluble entre pensar y sentir.

4. Conclusiones

En el contexto mundial del imperio de la tecnología, el mercado, la productividad, la racionalidad instrumental, la reducción de lo humano a su mínima expresión frente al mercado y sus leyes, el propósito de Lipman es recuperar la filosofía en la escuela para que se convierta en un espacio de humanización, en un foro de libertad en la que no haya barreras para la creación y el trabajo intelectual y donde se ponga en evidencia que el conocimiento no es algo dado y cerrado, sino que se reconstruye permanentemente de forma intersubjetiva. Postura por lo demás

pertinente si tenemos en cuenta las restricciones y exclusiones de la filosofía y de las humanidades en general en los currícula a nivel mundial.

El Programa de Filosofía para Niños tiene como objetivo, fundamentalmente, favorecer la actitud crítica y creativa de los niños y niñas, desarrollar las habilidades de razonamiento, familiarizarlos con los componentes éticos de la experiencia humana, reforzar tanto los aspectos emocionales como cognitivos de su experiencia y crear una atmósfera que induzca al aprendizaje compartido, cooperativo y solidario, convirtiendo el aula tradicional en una comunidad de diálogo y de investigación. Las dimensiones de la experiencia humana, la crítica-reflexiva y la ética-afectiva, son posibles gracias a la utilización en el aula de la narrativa. Una vez más lo crítico y lo creativo, la razón y la imaginación, racionalidad y razonabilidad se mezclan en el diálogo que está presente en la *Novelas*.

La finalidad no es tanto el aprendizaje del contenido de la filosofía, sino el despliegue de la actividad del filosofar y también la recuperación del carácter lúdico de la actividad filosófica; el Programa aspira a restaurar la idea de la filosofía como un juego, es decir, como una actividad exploratoria, interesante y gratificante por sí misma que, mediante la puesta en práctica de unas reglas básicas (lectura de los textos, formulación de la pregunta, sesión de intervenciones, derecho de palabra, etc.) permita que, desde los primeros años de la educación, los niños puedan ejercitarse en la exploración de los conceptos como verdad, justicia, belleza, tolerancia, buenas razones, etc. en términos de los cuales abordan su experiencia del mundo, a partir de sus preguntas, inquietudes, intereses y modos propios de razonar.


Filosofía para Niños es un proyecto abierto, en proceso de revisión y crítica permanente y, por lo tanto, implica la posibilidad de utilizar otros textos filosóficos o de la literatura nacional o crear nuevos textos y trabajar con materiales propios, y ya de hecho ocurre en algunos países. De igual manera, la reflexión y la creación permanente de nuevas propuestas y experiencias de aplicación, y la creación de nuevas estrategias de trabajo. Sin duda que en la perspectiva de hacer filosofía con los niños hay mucho todavía por explorar, experimentar y crear. En nuestro contexto venezolano, se intenta realizar esta tarea a través de la indagación filosófica de textos de la literatura infantil, de algunos textos de la literatura venezolana y de diversas manifestaciones artísticas (dibujo, pintura, música, etc.).¹² El Programa tiene enormes posibilidades de desarrollo y muy diversas formas de aplicación en distintos contextos y modalidades educativas que ya se vienen experimentando en diversos países del mundo, y también en Venezuela¹³

Es necesario insistir en que el propósito de FpN va mucho más allá de la mera extensión de una asignatura en los diversos niveles de la educación; no se trata tanto de



agregar más materias o actividades al currículo, de enseñar los contenidos tradicionales de la filosofía, entendida como “historia de la filosofía” sino de hacer filosofía con los propios niños, de buscar prácticas filosóficas y, sobre todo, de hacer de la filosofía el factor decisivo de la educación del futuro, una educación que debe ser más crítica y más reflexiva, una educación filosófica, basada en todas las virtualidades pedagógicas que están ya presentes en el ejercicio de la reflexión filosófica.

En este sentido, FpN no sólo incorpora interlocutores filosóficos tan importantes como los niños y jóvenes, sino también las dimensiones de la reflexión filosófica tradicionales como la novela, el cuento o el drama, y recupera el sentido comunitario y eminentemente público que el filosofar tuvo desde sus orígenes en la antigua Grecia.

Finalmente, el recurso de la narración como instrumento para la educación permite que los personajes adquieran realidad y que, en tanto figuras literarias se salgan de una historia contada en clave de ficción para pasar a ser parte integral de nuestras vidas. Es decir, la filosofía no sólo es un compendio de conceptos, de ideas, sino también de situaciones, de personajes, de historias que cobran mayor sentido cuando se entrecruzan con nuestras propias vidas, con nuestras situaciones, con nuestras historias de niños, de jóvenes y de adultos. Todo ello es, sin duda, fundamental en un proceso educativo intersubjetivo, dialógico, compartido, solidario tal como es demandado en los diversos enfoques de la educación actual. 

* Profesora jubilada de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel.

Notas

¹ Destacan los autores MacLaren, Berstein, Habermas, Freire, Carr y Kemmis, Giroux, representantes de la perspectiva de la pedagogía crítica, quienes tratan de plasmar pedagógicamente parte de la obra filosófica y sociológica de Habermas.

² Utilizamos este término con la significación que le atribuye Freire: educación humanizadora y liberadora y, por lo tanto, remediadora de la deshumanización producida por la educación tecnocrática: *Del adiestramiento del recurso humano al desarrollo del talento y los valores humanos*. En *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores, Argentina (1980). En esta orientación, Stephen Toulmin nos habla de “humanizar la modernidad”. En *Cosmópolis*. El trasfondo de la modernidad. Península, Barcelona, 1990.

³ En lo sucesivo nos referiremos al Programa de Filosofía para Niños mediante sus iniciales FpN

⁴ La educación persigue la construcción y re-construcción o de-construcción de historias personales y sociales. Ver Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.

⁵ Ver Bárcena, F. y Mèlich, J. C. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós, 2000.

⁶ Publicada por Siruela, Madrid, 1994. De esta novela se han vendido millones de ejemplares en todo el mundo y ese éxito de ventas ha impulsado la realización de una película con el mismo nombre.

⁷ Aparece en Estados Unidos hacia el año 1970. Lipman crea el Programa de Filosofía para Niños en colaboración con Ann Margaret Sharp.

⁸ *Elfie, Kio y Gus, Pixie, El descubrimiento de Harry, Lisa, Suki, Mark, Hospital de Muñecas*. Han sido editadas por Ed. De La Torre, Proyecto Didáctico Quirón, Madrid

⁹ Ver A. Pérez Estévez. (1999). Diálogo Intercultural. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, N° 6, Universidad del Zulia, Maracaibo.

¹⁰ Ver G. Valera-Villegas. (2001). *Pedagogía de la alteridad*.

¹¹ Ver Matthew Lipman. (1998). *La filosofía en el aula*. Ed. De La Torre, Madrid.

¹² El Programa se utiliza en varios países de Europa y en Latinoamérica.

¹³ En Venezuela contamos con los siguientes Centros de Filosofía para Niños: El de La UDO (Cumaná), el de la UNICA (Maracaibo), el de la ULANURR (Trujillo), el de la UCV-UCAB. (Caracas).

Bibliografía

Azócar, T. (2002). Educación para el siglo XXI: Aportes para un diálogo necesario. *Revista EDUCERE*, Año 6, N° 17.

Bernstein, B. (1998) *Clase, pedagogía y control*. Madrid: Edit. Morata.

Cuartín, P. (2001) La fosforecencia en el Mundo de Sofia. *Revista Ágora-Trujillo*, N° 7, ULA, Trujillo.

Delgado, Flor. (1999). Aportes teóricos para una praxis educativa humanista en la universidad venezolana. *Revista Agora-Trujillo*, Año 2, N° 2, Junio.

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

Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

García Moriyón, F. (1992). En busca del sentido. *Revista Aprender a Pensar*, N° 5, Madrid: Ediciones de La Torre.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

_____. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Lipman, Matthew. (1992). *Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de La Torre.

_____. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de La Torre.

Mèlich, J. C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. En *Revista Educar*, 31, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.

Touraine, Alain. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Valera-Villegas, J. (2001). *Pedagogía de la alteridad*. Comisión de Estudios de Postgrado. UCV. Caracas.