



Filosofando con el poder de la pregunta

Una Perspectiva de la Filosofía para Niños

Philosophizing power question. A perspective of philosophy for children.

■ Lic. Abel Alfonso Tabares

Fundación de Educación Superior (CEDINPRO)
Facultad de Ciencias de la Educación
Bogotá, D.C, Colombia
abelalfonso71@hotmail.com

Recibido: Noviembre 17 de 2009

Aceptado: Mayo 30 de 2010

RESUMEN

La sola idea de "Filosofar con niños" inquieta sobre manera a todos los docentes de filosofía. Y aunque es un tema de dominio público, en la última década ha generado toda una serie de expectativas, objeciones y hasta esperanzas. Es más, en cuanto a la práctica del mismo ejercicio filosófico con la infancia es un asunto que aún se está acabando de consolidar, tanto en las instituciones educativas que han implementado el Programa de Filosofía para Niños como en los docentes que se han comprometido en lo personal y profesional y mantienen una abierta y franca discusión en torno a las didácticas del ejercicio del pensar.

Esta situación es la que me hace investigar acerca de las condiciones de posibilidad que tiene la filosofía pensada para la infancia y desde la infancia. Es más, ¿cuál es el acicate o estímulo que puede encontrar un infante en el ejercicio mismo del filosofar? Filosofando con el poder de la pregunta es una perspectiva del Programa de Filosofía para Niños, inaugurado por Matthew Lipman y cuya finalidad estriba en conocer las potencialidades presentes en el infante para desarrollarlas como habilidades de pensamiento.

ABSTRACT. The single idea of "Filosofar with children" worries about way to all teachers of philosophy. And although it is in the public domain in the last decade has generated a wide range of expectations, objections and up to expectations. Moreover, in practice the same philosophical exercise with children is a matter which is still running out consolidate, both in educational institutions that have implemented the program in philosophy for children, on teachers who are committed to the personal and professional and maintain an open and frank discussion environment to the didactic exercise of thinking. This situation is making me to investigate conditions of possibility that has the philosophy thought for children and childhood. Moreover, what is the incentive or encouragement you can find an infant in the same period of the philosophize? Philosophizing power in question it is a perspective of the programme of philosophy for children, inaugurated by Matthew Lipman and whose purpose is to know the potential present in the infant to develop them as thinking skills.

PALABRAS CLAVES: infancia, pregunta, asombro, curiosidad, perplejidad, admiración, comunidad de indagación, situación problemática.

KEY WORDS: children, questions, astonishment, curiosity, perplexity, admiration, community of inquiry, problematic situation.

DESARROLLO

La importancia de la filosofía en el aprendizaje escolar. Cuando se habla o se piensa en filosofía al modo tradicional, desprevénidamente se tiende a asociarla a temáticas relacionadas con la historia del pensamiento antiguo, con la epistemología o hasta con explicaciones razonables sobre el origen o esencia del mundo, del Ser, de Dios o incluso de la vida misma. En otras ocasiones se asocia la filosofía a las grandes preguntas de la humanidad y que aún hoy nos hacen pensar y reflexionar. ¿Quién soy? ¿Cuál es el sentido de la existencia? ¿De dónde venimos? ¿Para dónde vamos? ¿Existe Dios? ¿Qué hay después de la muerte?

Sin embargo, del quehacer propio de la filosofía se sabe bien poco, si es que se piensa de esta manera. La filosofía es una disciplina, un saber, mas no una ciencia o conocimiento particular de las cosas. Como saber universal ella es dadora de sentido y trascendencia. Como disciplina es una actitud ante la vida y sus vicisitudes. La filosofía es una manera de examinar el conocimiento y las creencias que nosotros mismos hemos construido. La filosofía es una mirada perspicaz ante las representaciones que del mundo se ha hecho el ser humano. En fin, es la filosofía un ejercitar el pensamiento en las situaciones más pantanosas del mundo de la vida.

Incluso, llegar a pensar en la filosofía como en un modo de ser y de estar en el mundo, la admiración constante y el asombro permanente ante la realidad circundante, me hacen pensar no propiamente en los adultos, filósofos de profesión, sino, más bien, en los niños y las niñas. La razón está en que aprehendo la filosofía no como un contenido académico, sino como un ejercicio natural del pensamiento. Es decir, cuando se es niño se poseen las condiciones esenciales para filosofar, tales como: placer al pensar, admiración, perplejidad, asombro ante las cosas, interés por

investigar, curiosidad por descubrirlo todo y un amor profundo al juego, tanto intelectual como pragmático.

Ahora bien, como filósofo y pedagogo me he encontrado con un sinnúmero de experiencias significativas, dentro y fuera del aula, que bien podrían iluminar lo que estoy afirmando. En un intento por comprender mejor y conceptualizar dichas vivencias he llegado a conclusiones realmente geniales y estimulantes como para emprender todo un trabajo serio de indagación racional y pedagógica acerca de la manera como piensan y se representan el mundo los niños. Es así como algunas de las actitudes que en los niños de edad escolar no se pueden descuidar son: la perplejidad, el juego y el razonamiento. Ello en relación con la filosofía, entendida como ejercicio del pensar por el pensar mismo¹⁵.

Analicemos dos casos acontecidos recientemente en una comunidad de indagación. Daniela, de unos diez años de edad, mientras elabora activamente una maqueta de plastilina de animales prehistóricos pregunta en medio de una conversación de clase: —Profe, ¿cómo sé que no estoy dormida cuando estoy despierta? Una pregunta así examina a fondo tus creencias y conocimientos. Es más, una pregunta así no te la esperas y te deja fuera de base. La respuesta más fácil para Daniela podría ser: “No lo sé”. O será mejor aún si te atreves a discurrir con los pensamientos que sugiere Daniela, pues estarías ingresando argumentativamente en el mejor de los mundos posibles. Por ejemplo, le pregunté: —Daniela, me concedes que, si estás soñando, entonces estarías soñando que estás elaborando una maqueta de plastilina de animales prehistóricos?

Sin embargo, ¿cómo podemos distinguir entre lo que llamamos sueño y lo que llamamos realidad? ¿Realmente cuánto quiere saber Daniela acerca de si está soñando o simplemente está despierta? O quizá podríamos decir, ¿las cosas que siempre he considerado como verdaderas pueden llegar a ser una pura ficción o una pura quimera de la imaginación? Y si algún día llego a despertar de este largo sueño, ¿cómo sería la realidad cuando la conozca tal y como es?

Al parecer, este es un asunto que no sólo inquieta el pensamiento de Daniela, una niña de tan sólo diez años de edad, sino que es una pregunta que ha preocupado por siglos a la filosofía tradicional y que incluso ha sido llevada al cine en films como *Matrix*, etc. Ahora, si la filosofía es una actitud, un juego de relaciones en el pensamiento y la vin-

¹⁵ Gareth B. Matthews, *El niño y la filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, traducción de Carlos Valdés.

culación de conceptos entre sí para llegar a razonamientos, podríamos suponer como factible que todo es un sueño.

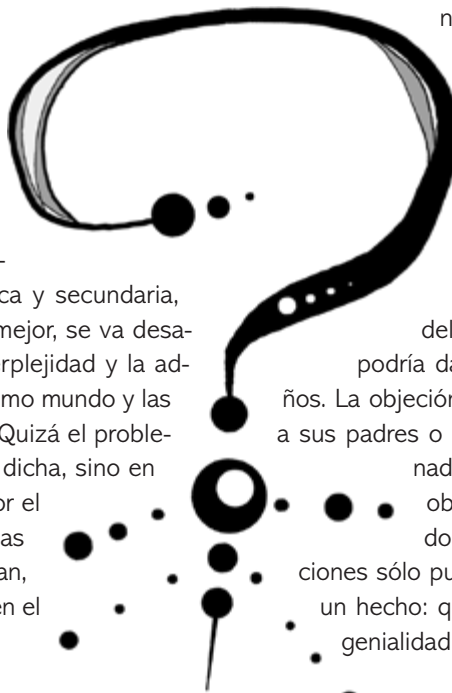
Que es un sueño lo que estoy viviendo. Habría partes en que mi sueño parecería tan real y partes en que simplemente estoy dormido. La pregunta inofensiva de Daniela no es más que la evidencia de la presencia de la actitud filosófica en la infancia. Daniela cuestionó el principio de la filosofía racionalista que reza: "lo real es racional y lo racional es real". ¿Cómo estar seguros de que mi vida no es más que un sueño, o que yo soy el sueño de alguien más, como en el texto de Jostein Gaarder *El mundo de Sofía*?¹⁶. Ante esta pregunta no queda más que el desconcierto y el deseo de la indagación racional que suscita la inquietud de una niña.

No obstante, me llama la atención profundamente el hecho de que a medida que los niños van creciendo y se van volviendo adultos, o más bien, los volvemos adultos, tras haber superado cada una de las etapas escolares de la educación preescolar, básica y secundaria, estos mismos niños van perdiendo, o mejor, se va desapareciendo en ellos la inquietud, la perplejidad y la admiración natural que les causaba el mismo mundo y las teorizaciones que de él hemos hecho. Quizá el problema no está en la infancia propiamente dicha, sino en la forma como los hemos conducido por el mundo de las ideas, de los conceptos, las definiciones y las teorías que nos explican, o que creemos nos explican, el mundo en el que vivimos, nos movemos y existimos.

Quiero referir un segundo caso también de la comunidad de indagación filosófica. Gabriela, de tan sólo cinco años de edad, pregunta: —¿Por qué los malos se van al infierno? Lo primero que se me ocurre es decirle: —¿Quiénes son los malos?, y ¿qué es el infierno? Gabriela, desconcertada por la respuesta que recibió, añadió: —Pues los malos hacen cosas malas y el infierno está lleno de fuego. Démonos cuenta que este tipo de pregunta brota del deseo de comprender una situación ética y religiosa de la cotidianidad. La experiencia inmediata de Gabriela no es suficiente para ella satisfacer su propia curiosidad. Sin embargo, ¿cuál es el sentido real de la pregunta de la niña? ¿Acaso es su clase de religión lo que le preocupa? ¿No será, más bien,

un asunto moral y ético que cuestiona el obrar de los seres humanos? Y justamente de ello quiero hablar.

Si bien es cierto que una pregunta incita a comenzar un trabajo de indagación racional, genera un camino de búsqueda, es el punto de partida de todo un proceso de investigación en torno a la incertidumbre que la misma pregunta provoca; entonces, el primer paso para filosofar en la infancia no está en la respuesta, sino en la manera como el adulto asume la pregunta. No se trata de llenar con nuestros conceptos el pensamiento del niño o de la niña. Se pretende, más bien, generar en ellos el proceso mismo del pensar. Que se debatan en sus propias ideas y representaciones mentales que del mundo poseen, así nos parezca una solución poco racional o convencional.



Una maravillosa señal de que el hombre filosofa en cuanto tal originalmente son las preguntas de los niños. No es nada raro oír de la boca infantil algo que por su sentido penetra inmediatamente en las profundidades del filosofar. Quien se dedique a recogerla, podría dar cuenta de una rica filosofía de los niños. La objeción de que los niños lo habrían oído antes a sus padres o a otras personas, no vale patentemente nada frente a pensamientos tan serios. La objeción de que estos niños no han seguido filosofando y que, por tanto, sus declaraciones sólo pueden haber sido casuales; pasa por alto un hecho: que los niños poseen con frecuencia una genialidad que pierden cuando crecen¹⁷.

Al parecer, la pregunta acerca de si los niños pueden o no filosofar equivale a preguntarse si los niños poseen la capacidad necesaria para elaborar un razonamiento, una hipótesis o explorar el significado de un concepto o una situación. El que un niño o una niña se enfrente a un problema o a una pregunta y pretenda de suyo resolver tal encrucijada, es ya poseer una actitud filosófica. Quizá no lo hagan de modo perfecto, pero si la infancia quiere hacer filosofía es porque lo necesitan existencialmente. La infancia filosofa porque su experiencia inmediata y natural está plagada de misterios e incertidumbres que necesitan de respuestas autocríticas y reflexivas, como para comprender su propia experiencia de vida cotidiana¹⁸.

¹⁶ Jostein Gaarder. *El mundo de Sofía*, Ed. Norma, 2005.

¹⁷ Kart Jaspers. *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1978.

¹⁸ Diego A. Pineda R. *Filosofía para niños, el abc*, Editora Beta, Bogotá, 2004.

En el fondo de todo este asunto filosófico lo que trato de decir es que la actitud filosófica del adulto debe ser la misma actitud inspirada en la filosofía socrática, la mayéutica. En el caso de Gabriela la pregunta nos permite una ubicación epistemológica moral, donde la erudición del conocimiento no puede entorpecer el principio de la ignorancia filosófica que te lleva no a una respuesta, sino a otra pregunta.

La respuesta más sabia a los problemas éticos o sociales o de cualquier índole ha de ser: ¿Y cómo es o se comporta una persona para ir al infierno, si es que el infierno es un lugar? O también se puede preguntar: ¿Y acaso conoces o has oído hablar de algún ser humano malo que haya ido al infierno? O quizá esta otra: ¿Haz visto el infierno? Quizá así podamos comprender mejor su preocupación, puesto que entendiendo el origen de su ocurrencia, tanto los demás estudiantes de la clase como el profesor podrán encauzar con mayor eficiencia el interrogante de la niña para conducir cuidadosamente una comunidad de indagación hacia la construcción de sus propios razonamientos, incluso por absurdos que nos parezcan.

Tengamos presente que el conocimiento de los adultos en las aulas de clase no satisface plenamente al niño o a la niña, cuya pregunta brota del mismo asombro que el mundo le provoca. En el fondo, tanto Daniela como Gabriela sólo trataban de comunicarle a su comunidad de indagación lo perplejas que estaban ante el mundo que están descubriendo, explorando y explicando. Lo importante al filosofar con niños y/o niñas no es el concepto acabado y absoluto que posee el adulto, sino el proceso de construcción y reconstrucción que la misma actitud filosófica y dialéctica le sugiere.

Ahora bien, para algunos teóricos de la educación el asombro y la admiración

pueden ser una simple actitud ingenua ante el conocimiento que poseemos, o ante la realidad que nos rodea; sin embargo, no podemos desconocer que si, tanto los adultos como los docentes de cualquier área, nos dedicáramos más a potenciar y encauzar tal actitud epistemológica, con seguridad que los niños y las niñas serían más inquisitivos, indagarían más en sus propias incertidumbres, investigarían aún más sus dudas y problemas. En fin, si los educadores y demás adultos prestáramos más atención a los procesos de pensamiento infantiles, a la capacidad genial de los niños y niñas para realizar inferencias, sugerencias y razonamientos, no tendríamos tantas quejas en la educación secundaria y superior, puesto que serían menos los adultos que han adormecido su pensamiento reflexivo, crítico, analítico y filosófico.

¿Cómo educar la actitud filosófica en el aula de clases?

Pretendo en este apartado abordar el problema del método o de los medios y estrategias pedagógicos, apropiados y recomendables, a la hora de asumir la ardua tarea de desarrollar las capacidades, potencialidades e intereses de la infancia respecto del cultivo de algunas de las actitudes filosóficas conducentes a la cualificación de la capacidad reflexiva. Presento seis actitudes que contribuirán a favorecer el desarrollo natural del pensamiento reflexivo y son de suma importancia respecto de la valoración de los recursos innatos del pensamiento natural y además, son capaces de asegurar el éxito frente a la adquisición de hábitos reflexivos en la educación.

1. LA PREGUNTA: la perplejidad y la admiración son como los dispositivos del preguntar; es decir, quien se admira o está perplejo ante algún hecho,



circunstancia o dificultad se pregunta e interpela a los demás. Preguntarse o preguntar es como poner en suspenso las cosas. Es ponerse en camino. Es el inicio de una indagación. De ahí que, para el cultivo de la curiosidad, la mejor herramienta sea la pregunta. Es con preguntas y problemas como el pensamiento reflexivo se ejercita. Ahora, el preguntar o mantener vivo el interés del niño o niña, sujeto de la educación a través de interrogantes es todo un arte. El arte de preguntar es, en gran medida, “el arte de interrogar a los alumnos con el fin de orientar sus propias indagaciones y de formar en ellos el hábito independiente de la investigación en sus dos direcciones: la indagación de la observación y recopilación de material pertinente y la indagación a través del razonamiento acerca del significado del material que se ha presentado”¹⁹.

El arte de preguntar y el arte de orientar una discusión se confunden a tal punto que es imposible dar reglas para su ejercicio. No obstante, se pueden tener en cuenta algunos pasos: **a)** El material o información que posee el estudiante debe ser utilizado por él y no limitarse simplemente a repetirlo. Aquí se requiere el juicio y la creatividad del estudiante y el ingenio del maestro para aprovechar lo que su estudiante sabe. **b)** Las preguntas, tanto del estudiante como del maestro, se deben centrar en el asunto tratado y no en el objetivo o interés del maestro. **c)** Las preguntas no deben ser cerradas, ya que no favorecen el discurrir del pensamiento reflexivo. Ellas deben tener un hilo conductor que mantenga la coherencia en la sucesión de ideas y ocurrencias de los estudiantes. **d)** Hay que mantener viva la revisión continua de las preguntas para sos-

tener la profundidad y la investigación permanente sobre el asunto en cuestión. **e)** Las diversas reflexiones nunca pueden concluir definitivamente, sino que al introducir nuevas preguntas sobre algún tema no tratado, el pensamiento del estudiante es estimulado a indagar y a mantener el interés latente, puesto que siempre hay más para pensar y conocer.

Démonos cuenta que el preguntar es todo un ejercicio reflexivo que mantiene viva la investigación. Plantearse preguntas equivale a plantearse dificultades y justamente el pensamiento reflexivo se inicia en situaciones problemáticas. El preguntar continuo exige del maestro no ser dogmático y evitar así toda respuesta acabada. Le exige estar atento al orden de la discusión, al orden de las sugerencias y a encauzar los intereses del estudiante hacia el asunto tratado. A su vez, el preguntar continuo le exige al estudiante un esfuerzo intelectual para hallar una salida a su incertidumbre, y de igual modo, a mantenerse indagando hasta que dé con una conclusión que satisfaga las necesidades del problema tratado.

2. LA OBSERVACIÓN: si se admite el hecho de que pensar es ordenar un tema con miras a descubrir qué significa o indica, se podrá admitir que la observación no es un fin en sí misma, sino que está en función de todo el proceso reflexivo del pensamiento. En este sentido, la primera facultad en desarrollarse es la observación, luego la memoria, la imaginación y por último el pensamiento. Así, la observación sería como la fuente de los procesos reflexivos. La verdad es que el pensamiento en general presta atención a todos nuestros posibles intercambios, relaciones y conexiones con las cosas físicas²⁰.



¹⁹ John Dewey. *Cómo pensamos*, p. 223.

²⁰ Cfr. *Ibíd.*, p. 210.

La observación está estimulada por el interés, el cual le da unidad a lo que de otra manera sería inconexo. El interés es estar absorbido, atraído, envuelto en algún objeto, alerta y atento. El estudiante está interesado tanto si se pierde en algún asunto como si se ha encontrado en él²¹. Además, la observación se cultiva con aquellas actividades que exigen la apreciación estética, tales como la pintura y la poesía. Pero su importancia en el proceso educativo respecto del desarrollo del pensamiento reflexivo está dada en que ella es un medio para obtener datos y material que confirme las sugerencias y las ideas que puedan surgir de una situación problemática. Ayuda a identificar un problema y contribuye a la orientación y búsqueda de resoluciones vitales.

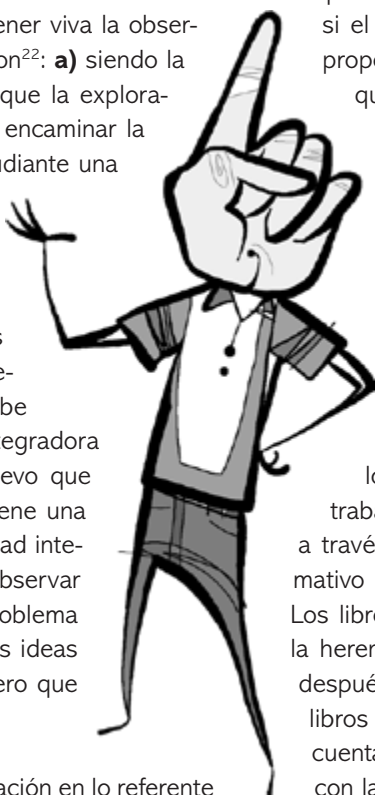
Algunas actitudes y rasgos para mantener viva la observación dentro del proceso educativo son²²: **a)** siendo la observación un proceso activo, en el que la exploración y la búsqueda son acicates para encaminar la indagación permanente, exige del estudiante una mente y una actitud atenta y curiosa. **b)** Para mantener la vivacidad de la observación es indispensable sostener el interés del estudiante por el asunto en cuestión, mediante las preguntas y sugerencias. **c)** Toda inferencia a partir de la observación debe ser ordenada, sucesiva, articulada e integradora de lo que el estudiante sabe y lo nuevo que está percibiendo. **d)** La observación tiene una finalidad práctica y, a la vez, una finalidad intelectual. Los estudiantes aprenden a observar detenidamente para saber el tipo de problema al que se enfrentan y para formular sus ideas al respecto. He aquí el carácter fructífero que posee la observación.

En fin, si se ejercita al sujeto de la educación en lo referente a la observación detenida, prudente, ordenada, coherente, se podría decir que los problemas suscitados al pensamiento adquieren significación y se favorece la reflexión. La observación es la que selecciona los hechos y encauza la resolución de las situaciones problemáticas. Tanto una observación científica –cuidadosa y especializada– como una más amplia y común contribuyen a la cualificación del pensamiento reflexivo, pues lo estimulan y lo mueven a la

investigación. Quien observa interesado y curioso goza al ver y al establecer relaciones entre las cosas.

3. EL MANEJO DE LA INFORMACIÓN: en el decurso del proceso educativo es abundante la comunicación y la transmisión de conceptos y contenidos, resultado de la observación, de la experiencia y de las deducciones de otros. Ello responde al principio educativo de aprender de otros. Ahora bien, ¿cómo convertir esta forma de aprendizaje en un capital intelectual que estimule el desarrollo del pensamiento reflexivo? Hay que entender por capital intelectual todo aquello que es objeto de investigación reflexiva e implica un trabajo procesal de los materiales e informaciones que se tienen o se sugieren como hipótesis. Pero si el material o la información de otros lo que nos proporciona es un testimonio, una evidencia ajena que el estudiante debe manejar para su propio juicio, ¿cómo se ha de manipular e interpretar tal información contenida en libros o en el maestro, a fin de que se convierta en material de investigación reflexiva y no en simple alimento intelectual prefabricado que hay que aceptar y utilizar?

El material informativo resulta indispensable, pero que el libro o el maestro saturen al estudiante con hechos no se considera lo ideal; antes bien, de lo que se trata es de trabajar con el estudiante y de descubrir con él, a través de la investigación directa, el material informativo que se requiera para el asunto en cuestión²³. Los libros “son los almacenes del mundo y contienen la herencia del pasado, sin la cual seríamos salvajes; después les enseñamos de modo que no gustan los libros de información y se examina lo que un maestro cuenta”²⁴. El libro y el maestro casi siempre rivalizan con la experiencia del estudiante, puesto que sus informaciones no se traducen a términos vitales, sino que son directamente ofrecidas como una sustitución o adición externa a la experiencia del niño. Nacen así algunos males²⁵, tales como la falta de conexión orgánica con lo que el estudiante ya ha visto y sentido, haciendo de la información algo puramente formal y simbólico. El segundo mal en una presentación externa de la información es la falta de motivación que ocasiona en el estudiante. Y el tercer



²¹ Cfr. John Dewey. *Democracia y educación*, p. 140.

²² Cfr. John Dewey. *Cómo pensamos*, pp. 210-216.

²³ Cfr. *Ibid.*, pp. 217-218.

²⁴ John Dewey. *Las escuelas del mañana*, Edit. Losada, Buenos Aires, 1950, p. 23.

²⁵ Cfr. John Dewey. *El niño y el programa escolar*, pp. 42-44.

mal es que, así el libro o el maestro presenten la asignatura ordenada y lógicamente, ésta pierde sus cualidades cuando no involucra la experiencia del estudiante.

La información ha de ser un estímulo constante para la investigación; es decir, el material que se entrega al estudiante no puede tener un fin rígido o dogmático, sino que ha de ser una herramienta para buscar y dar respuesta a la originalidad y el interés del estudiante. Tal originalidad consiste en la iniciativa propia, en la creatividad y en la habilidad personal; en fin, consiste en dejar que las capacidades propias del pensamiento se desarrollen.

La información que se ofrece como material ha de ser vital para la experiencia de quien la recibe, ha de ser significativa. Una información que no sea capaz de suscitar reacciones en el estudiante es inútil, pero en la medida en que se integra a sus intereses intelectuales —a su pensamiento— será un acicate para la reflexión. La información ha de ser de tal naturaleza que se integre en la experiencia del estudiante; y el maestro, en lugar de decir “recuerden lo que vimos en tal libro”, se anime, más bien, a preguntar, “¿recuerdan tal cosa que vimos y oímos?”. En fin, de lo que se trata es de hacer del conocimiento una experiencia integradora tanto de la información como de la experiencia del estudiante, para que no se diga que “lo que se estudia en la escuela cuenta muy poco fuera de ella”.

4. EL LENGUAJE: la escolaridad tiene en el lenguaje su principal instrumento de estudio y la relación del lenguaje con la formación del pensamiento reflexivo es fundamental. Dewey presenta tres opiniones sobre el pensa-

miento y el lenguaje: “La primera sostiene que son idénticos; la segunda, que las palabras son el adorno, la cobertura del pensamiento; y la tercera (la argüida por Dewey), que, si bien el lenguaje no es pensamiento, es necesario tanto para pensar como para comunicarse”²⁶. Sostener que el lenguaje es necesario para pensar y comunicarnos equivale a decir que los signos son indispensables. El pensamiento no procede con meras cosas, sino con sus significados y sugerencias. Las cosas sin significados son puros estímulos ciegos, cosas en bruto que producen placer o dolor. Esas cosas en bruto son signos de otros acontecimientos; así, por ejemplo, las nubes representan la lluvia, o una roca me representa un mineral, etc. Estos signos son naturales y bastante amplios en su significación, puesto que hemos de esperar hasta que el suceso se presente por sí mismo para ser advertidos de la posibilidad de otro suceso a continuación.

Además, existen otros signos, los intencionales o artificiales: los gestos, sonidos, formas escritas o impresas son existencias físicas, pero su valor está intencionalmente subordinado al valor que adquieren como representantes de significados. Tales signos artificiales favorecen su utilización ya que fijan la atención en lo que representan; su producción está bajo nuestro control directo dependiendo de las necesidades y, por último, son ellos de fácil manejo y modificación, pues son transitorios. Dentro de los signos hay un género que reclama la atención particular: los signos verbales.

Un signo verbal “selecciona, separa un significado de lo que de otra manera sería un flujo vago e indistinto; retiene, registra y almacena ese significado; y



²⁶ John Dewey. *Cómo pensamos*, p. 195.

lo aplica, cuando lo necesita, a la comprensión de otras cosas”²⁷. Pudiera decirse que una palabra al aplicarse a un hecho lo aclara y cristaliza toda la situación, puesto que pone límites alrededor del significado. Nombrar algo es darle un título, y con ello adquirir la posibilidad de manipularlo. La palabra es como una etiqueta, debido a que un significado establecido lingüísticamente se conserva para su utilización futura. Y, por último, la palabra es un vehículo en vista de que cuando el signo separa y fija su significado es posible usar ese mismo significado en un contexto nuevo. Aunque los signos no sólo fijan significados, también son instrumentos para agrupación de significados en relación recíproca. Las palabras no sólo son títulos individuales, sino que constituyen enunciados en los que los significados pueden ser organizados; por ejemplo, “el libro es un diccionario” expresa una conexión lógica, ordenada y coherente.

En consecuencia, el proceso educativo en su aspecto del aprendizaje no puede consistir simplemente en aprender cosas, sino los significados de las cosas; y tal empresa implica el uso de signos, o del lenguaje en un sentido amplio. Los peligros de la educación en este tema son los siguientes: el intento de dar significado a través de la mera palabra sin ningún contacto concreto con alguna cosa, equivale a privar de significado inteligible a la palabra. Y aunque las nuevas combinaciones de palabras sin la intervención de cosas físicas puedan proporcionar nuevas ideas, ello tiene sus límites, puesto que lleva a los estudiantes a aceptarlas sin investigación ni verificación personal. Ahora, estas palabras que originariamente representaban

ideas terminan convirtiéndose en simples piezas de un juego gracias al uso constante; es decir, se las utiliza sin tener conciencia de su significado. De esta manera, la palabra, que pretende ser un instrumento para pensar acerca de un significado, se vuelve en un sustitutivo para no pensar.

Démos cuenta que el lenguaje está en estrecha relación con la labor de educar, ya que en todas las asignaturas se lo utiliza. Nos dice Dewey que “el motivo primordial del lenguaje es influir –a través de la expresión del deseo, la emoción y el pensamiento– en la actividad de los demás; su empleo como vehículo consciente del pensamiento y conocimiento es una formación terciaria y relativamente tardía”²⁸. De ahí que la educación tenga como tarea transformar el lenguaje en una herramienta intelectual, que consiste en “orientar el lenguaje oral y escrito de los estudiantes, que se utiliza primordialmente con fines prácticos y sociales, de tal modo que poco a poco se convierta en una herramienta consciente para vehicular el conocimiento y apoyar el pensamiento”²⁹. El lenguaje se orienta cuando se controlan los motivos espontáneos, que son los que proporcionan la vitalidad y vivacidad del lenguaje. De igual modo, se deben ir modificando los hábitos lingüísticos para hacer de ellos herramientas intelectuales. Ello es posible utilizando tres recursos:

a) Ampliando el vocabulario del estudiante, que se logra al establecer un mayor contacto entre las cosas y las personas gracias a la recolección de significados de palabras a partir del contexto en el que se las oye o lee. Al captar el significado se amplía el



²⁷ *Ibid.*, p. 197.

²⁸ *Ibid.*, p. 201.

²⁹ *Ibid.*, p. 202.

fondo de significados o conceptos listos para ser usados en ocasiones futuras. La limitación del vocabulario puede deberse a la limitación de experiencias con las cosas y las personas.

b) Una mayor precisión del vocabulario, lo cual significa ahondar sobre el conocimiento que en un primer momento es general y vago y que abarca en muchas ocasiones cosas distintas. La vaguedad impide el avance del pensamiento. El dominio de los significados es tan importante como la ampliación de los mismos.

c) La formación de hábitos del discurso coherente, ya que todo significado está inserto en el contexto de una situación; de igual manera, toda palabra hace parte de un enunciado y, a la vez, tal enunciado pertenece a alguna narración, descripción o razonamiento. De ahí que se deba favorecer en el estudiante la continuidad y la ordenación de los significados en reflexiones amplias y trabajos discursivos. Se debe contrarrestar toda forma corta y simple de respuesta, puesto que ello conduce al desinterés del estudiante y al facilismo mental. Se debe promover la capacidad discursiva tanto oral como escrita, lo cual desarrolla la creatividad, la lógica, la reflexión y la construcción orgánica del pensamiento.

5. LA ABSTRACCIÓN: es común contraponer lo abstracto a lo concreto, y viceversa. Lo cierto del asunto es que en el proceso educativo el estudiante en todo momento está inmerso en la inferencia; es decir, las cosas concretas están revestidas de las sugerencias que suscitan lo abstracto. Considera Dewey que el paso de lo concreto a lo abstracto expresa el desarrollo lógico del pensamiento:

Lo concreto denota un significado decididamente diferenciable de otros significados y claramente aprehensible por sí mismo. Cuando oímos las palabras *mesa, silla, cama*, no tenemos que reflexionar para entender qué se quiere decir. No obstante, hay términos cuyo significado sólo se puede captar si se traen a la mente cosas más familiares y se establecen luego conexiones entre ellas y lo que no comprendemos. El primer tipo de significado es concreto y el último es abstracto³⁰.

Ahora, lo que es abstracto en un período de desarrollo del pensamiento es concreto en otro; y ello se debe a que los límites entre uno y otro vienen dados por las exigencias de la vida práctica. Cosas como mesa, silla, cama, etc., nos son familiares debido a nuestro trato constante con ellas, y así sus ángulos y aristas más extrañas terminan por integrarse a nuestra experiencia. Se dice comúnmente que lo abstracto es lo teórico, pues no guarda relación alguna con lo práctico, y en el caso de las nociones científicas –átomo, neutrón, protón, etc.–, que son abstractas, sólo se las puede llegar a comprender después de un largo proceso educativo; además, que todo el contenido de su significado sólo sirve para facilitar más conocimientos, más investigación y más especulación. Sin embargo, “cuando el pensamiento se utiliza como medio para algún fin, bien o valor que lo trasciende, es concreto; cuando se emplea simplemente como medio para seguir pensando es abstracto”³¹. Desarrollar la capacidad de pensar abstractamente es pensar ya no sólo sobre objetos o cosas, sino sobre nues-



³⁰ *Ibíd.*, p. 188.

³¹ *Ibíd.*, p. 189.



tros propios pensamientos. He ahí la importancia de la abstracción para la cualificación del pensamiento reflexivo. Lo abstracto obliga al estudiante a pensar por sí mismo, a reflexionar, a trascender su propia experiencia.

Es igualmente cierto que lo teórico no está sobre lo práctico o es superior a ello. Ambos aspectos son importantes y decisivos a la hora de ejercitarse el pensamiento. El estudiante que es excesivamente práctico permanece en la inmediatez y el estudiante puramente teórico se aísla de la problematización vital. Desde el punto de vista de Dewey, nuestra posición ha de consistir en fundamentar la teoría en la praxis, en la acción. Un estudiante que domine ambos tipos de pensamiento pertenece a un orden superior al del que sólo domina un proceso. El interés por lo abstracto no es otro que el interés por las cosas intelectuales en sí mismas, es algo así como el placer de pensar por pensar. En la vida práctica el estudiante está rodeado de un sinnúmero de objetos y cosas que, a medida que desarrolla sus capacidades innatas, las va relacionando a tal punto que se pone en la tarea de investigarlas reflexivamente. Esta es la tarea del maestro: conducir a los estudiantes a escudriñar reflexivamente sobre lo que hacen, hasta desarrollar un interés espontáneo por las ideas y sus relaciones recíprocas –capacidad de abstracción–. Es llevarlos de lo fáctico al plano de la ideas.

6. LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN EN LA EXPERIMENTACIÓN: incentivar a los estudiantes a la investigación es otro de los recursos valiosos para desarrollar el pensamiento reflexivo. Investigar es la actividad constructiva del sujeto dominado por la duda, cuyos recursos previos no bastan como estímulo para

la acción. Durante la investigación el sujeto se ejercita en la reflexión. El investigador pone a prueba todo lo que sabe, lo que ha vivido, y se enfrenta a lo nuevo, a lo desconocido. Sin embargo, ¿cómo mantener vivo el interés en la investigación y motivar a ella?

La investigación es la que pone en práctica la experimentación o el método experimental, el cual consiste en reconocer que no tenemos un conocimiento cierto hasta cuando nuestra actividad, tras producir ciertos cambios físicos en las cosas, lo confirma. Tales conocimientos sin la confirmación son meras hipótesis, especulaciones y sugerencias que son utilizadas como indicadoras de experimentos para ensayar. Además, el método experimental del pensar significa que éste es una garantía justamente en la medida en que la anticipación de las consecuencias futuras se hace sobre la base de la observación de las condiciones presentes³². En fin, la experimentación no es un obrar ciego, sino consciente, reflexivo, profundo y un modo de enfrentar los obstáculos y problemas que se nos presentan habitualmente.

Lo primero que se debe tener en cuenta es que el estudiante se halle en situación de auténtico experimento, que se empeñe en una actividad continua que le interese por sí misma. Lo segundo que no se debe olvidar, es que un verdadero problema surja de la situación que se esté examinando para que se estimule su reflexión. Lo tercero es que el estudiante disponga de información y realice las observaciones necesarias para encontrar una solución. Lo cuarto, que sea él mismo quien elabore las soluciones provisionales y mida sus consecuencias. Y, en quinto lugar, que se dé la posibilidad y la ocasión para someter sus propias

³² Cfr. John Dewey. *Ciencia y educación*, p. 225.

ideas a la prueba de la verificación mediante la aplicación, y pueda determinar así su alcance y validez.

El método experimental o la experimentación es un combate entre ideas; “de aquí que, aun cuando la práctica —o inmediatamente— fracase, será siempre, intelectualmente fructífero, porque aprendemos de nuestros fracasos cuando nuestras tendencias son seriamente pensadas”³³. El método experimental o la experimentación es tan práctico como la vida; de ahí que no se le reconozca toda su significación: la mayoría del común lo considera como perteneciente a ciertas materias técnicas y puramente físicas. Con seguridad pasará aún más tiempo, para que se le otorgue la suficiente importancia y se lo perciba como indispensable y aplicable a la formación y desarrollo del pensamiento reflexivo y a la comprobación de las ideas sociales y morales. Además, “el hombre todavía necesita la presión del dogma, las creencias fijadas por la autoridad, para libertarse de la perturbación de pensar y la responsabilidad de dirigir su actividad por su pensamiento”³⁴. Nuestra educación está pensada más para hacer brillantes discípulos que incisivos investigadores y librepensadores.

Conclusión

Cultivar el pensamiento filosófico en la infancia no es un trabajo distinto al de comprometerse intelectualmente en la formación del pensamiento reflexivo desde la infancia. Es potenciar el asombro, la perplejidad, la curiosidad, la pregunta, la investigación desde una edad muy temprana. No se trata de alimentar las equívocas respuestas de un niño o una niña, sino de ejercitar el pensamiento con objeciones, problemas, razonamientos, sugerencias, inferencias, juegos

mentales y/o aporías filosóficas. Quizá llegue el día en que Daniela y Gabriela quieran saber por qué en un momento de su vida pensaron así. Y tratar de explicar por qué algo nos cuestiona o nos ha cuestionado y ello es ya activar el pensamiento filosóficamente como para trabajar con los conceptos y sus limitaciones³⁵.

Pensar con una actitud filosófica es equivalente a pensar autónomamente y supone salir de la minoría de edad, de la que nos habla Kant, y exige el examen juicioso y crítico de todo conocimiento, creencia o ficción, que hayamos heredado³⁶. En este sentido, hablar de filosofía para niños y niñas no puede ser pensado como una propuesta utópica, sino como un cambio de paradigma epistemológicamente hablando. Es una realidad tan cercana a nuestra cotidianidad, que quizá nuestros hijos o hijas o estudiantes ya están filosofando en forma de diálogos orientados por pedagogos, o conversando con sus propios amigos y amigas o cuando componen textos escritos y dejan entrever sus propias reflexiones con sabor a filosofía.

Quiero finalizar esta reflexión dejándolos con un fragmento del gestor y del pionero del Programa de Filosofía para Niños, el doctor Matthew Lipman³⁷, quien escribe:

“[...] la prohibición de asombrarse y preguntarse se transmite de generación en generación. En poco tiempo, los niños que ahora están en la escuela llegarán a ser padres. Si de algún modo podemos preservar su natural sentido de asombro, de apertura a la búsqueda de significados, su anhelo de comprensión del porqué de las cosas, puede haber una esperanza de que esa generación no sirva a sus propios hijos como modelo de aceptación acrítica”.

³³ *Ibid.*, p. 226.

³⁴ *Ibid.*, p. 227

³⁵ “El filósofo es amigo del concepto, está en poder del concepto. Lo que equivale a decir que la filosofía no es un mero arte de formar o inventar conceptos. La filosofía, con mayor rigor, es la disciplina que consiste en crear conceptos (...) y nada sería sin la firma de quiénes los crean”. Guattari Deleuze, *¿Qué es la filosofía? En el abc de la filosofía para niños*, 2004.

³⁶ Immanuel Kant. *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*

³⁷ Filósofo norteamericano quien a comienzo de los años de 1970 creó el Programa “Filosofía para Niños”, en adelante “FpN” y que ha venido cobrando importancia en los últimos años impulsado por él y sus colaboradores en el IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), en Montclair State University, Upper Montclair, New Jersey, U.S.A. Este programa está extendido por casi todo el mundo y sus textos básicos se han traducido a cerca de veinte idiomas. Está constituido por siete novelas básicas. El mérito del programa no está en enseñar filosofía a los niños, sino en cultivar actitudes filosóficas, ayudándoles a formular las preguntas que les inquietan, a establecer relaciones conceptuales elementales, a explorar sus propias nociones y a cimentar en ellos el hábito de examinar sus razonamientos y el lenguaje con el que se comunican.