

FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y LO QUE SIGNIFICA UNA EDUCACIÓN FILOSÓFICA

*PHILOSOPHY FOR CHILDREN
WHAT IT MEANS AND PHILOSOPHICAL EDUCATION*

DIANA HOYOS VALDÉS
Universidad de Caldas, Colombia. diana.hoyos_v@ucaldas.edu.co

RECIBIDO EL 6 DE DICIEMBRE DE 2009 Y APROBADO EL 15 DE FEBRERO DE 2010

RESUMEN ABSTRACT

En el presente artículo expongo brevemente las bases del programa Filosofía para niños, examino algunas de las objeciones que se le han hecho, y explico por qué considero que la comprensión de éste implica el abandono de ciertas ideas que podrían clasificarse como tradicionales dentro de la manera de concebir la educación filosófica. Finalmente, valoro la importancia del proyecto no sólo por su búsqueda del desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también por su esfuerzo en desarrollar un cierto carácter en ellos. Uno que haga posible la construcción de una sociedad más justa.

In this paper I briefly present the basis of Philosophy for Children program, I examine some objections that have been made to it, and I explain why I think its comprehension implies the rejection of certain ideas that could be described as traditional within the conception of philosophical education. Finally, I value the importance of the project not only because it seeks the cognitive development of the students, but also because it aims to develop a certain character on them. One that enables the construction of a more fair society.

PALABRAS CLAVE KEY WORDS

educación filosófica, fines educativos, métodos, niños, recursos

philosophical education, educational goals, methods, children, resources

I. ¿QUÉ ES FILOSOFÍA PARA NIÑOS?

En 1985, Estanislao Zuleta afirmaba lo siguiente acerca de la educación colombiana:

Además del problema de enseñar resultados, sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: en la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía y filosofía sin filosofía¹.

Pese a que esta observación fue hecha hace más de 10 años, creo que sigue siendo vigente. Año tras año les preguntamos a los estudiantes de 10º y 11º de diversos colegios qué es para ellos la filosofía, y aún siguen contestando que es historia del pensamiento. Ellos aún no ven en qué medida la filosofía puede decirles algo, en qué medida puede ayudarles a comprender lo que pasa en el mundo.

Pero esta no es una característica exclusiva de nuestra educación. De hecho, en 1969, Mathew Lipman, profesor de *Lógica e Introducción a la indagación filosófica* en la Universidad de Columbia, observó que sus estudiantes universitarios no avanzaban significativamente en la consecución de los objetivos de estas asignaturas. Pensó entonces que posiblemente esto se debía a que en la educación básica faltaba algo que les permitiera a los estudiantes tener las herramientas necesarias para hacerlo. Lo que faltaba, pensó, era la filosofía. Pero, ¿cómo llevar la filosofía a la educación básica y primaria? Eran necesarias varias estrategias. La primera de ellas era crear textos especiales, que pudieran acercar a los estudiantes a los temas filosóficos clásicos. Por esta razón, escribió su primera novela filosófica con fines educativos: *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier* (de Aristóteles), dirigida a niños entre 10 y 12 años, en la cual niños de esa misma edad van descubriendo la lógica aristotélica. Esta novela –como las otras que escribió posteriormente con los mismos fines– va acompañada por un manual para el profesor, el cual le sugiere a éste la manera de trabajar cada uno de los capítulos de la novela.

Hay varias cosas interesantes que quiero subrayar aquí. Considero que la idea seminal del proyecto supone cambios interesantes en ideas que

¹ ZULETA, E. Educación y democracia, un campo de combate. Bogotá: Corporación Tercer Milenio, 1985. p. 25.

tenemos desde hace mucho. Tales ideas son, entre otras, las siguientes:

1. La de filosofía
2. La noción de niño
3. La de los recursos educativos
4. La concepción de métodos educativos
5. Y la de los fines de la educación

A continuación voy a examinarlas una por una.

II. ALGUNAS IDEAS TRADICIONALES QUE REQUIEREN REVISIÓN

1. Un cambio en nuestra manera de ver la filosofía

En primer lugar, el proyecto implica un cambio en nuestra manera de ver la filosofía como una materia accesible sólo a estudiantes de determinados niveles educativos y para uso exclusivo de ciertas élites. Sugiere que es posible verla como algo accesible para niños incluso de 3 y 4 años, por la siguiente razón: con el proyecto no se pretende enseñarles historia de la filosofía, sino ayudarles a cultivar el espíritu y las habilidades que se necesitan para hacer filosofía. Por lo anterior, el proyecto se plantea los siguientes objetivos:

1. El desarrollo de la capacidad de razonamiento
2. El desarrollo de la comprensión ética
3. El desarrollo de la capacidad para descubrir significado en la experiencia
4. El desarrollo de la creatividad².

Y para lograr lo anterior, el programa considera que también es necesario desarrollar las siguientes habilidades:

1. Habilidades de razonamiento
2. Habilidades de indagación
3. Habilidades de formación de conceptos
4. Habilidades de traducción

² PINEDA, D. A. Filosofía para Niños: un proyecto de educación filosófica. En: Separata de la Revista Cultura. Bogotá: Conaced, 2003. p. 8 - 9.

Y, finalmente, considera que estas habilidades deben estar acompañadas de ciertas actitudes y disposiciones, tales como las siguientes:

- Saber escuchar a los otros.
- Entender y evaluar los argumentos propios y de otros.
- Esforzarse por ser coherente y relevante.
- Buscar evidencias.
- Estar atentos para darnos cuenta dónde está el problema.
- Manifestar una mente abierta y dispuesta a aprender.
- Mostrarse sensible al contexto, a su riqueza y su variedad.
- Comprometerse con la indagación.
- Desarrollar hábitos de coraje intelectual, humildad, tolerancia, integridad, perseverancia e imparcialidad.

Obviamente, con esto advertimos ya dos posibles objeciones. La primera de ellas es por qué llamar a esto filosofía, y la segunda tiene que ver con la posibilidad de que efectivamente pueda lograrse hacer esto con los niños. Abordaré primero la objeción acerca de si esto es o no filosofía, y la segunda la dejaré para tratarla en el punto acerca de las ideas que la aplicación del proyecto requiere cambiar. A la primera objeción podemos contestar como sigue.

En primer lugar, quien objeta podría hacerlo diciendo, por ejemplo, que las discusiones que pueden generarse con los niños carecerían de algo que es importante para el pensamiento filosófico, esto es, la originalidad. Pero creo que el programa no tiene por qué buscar hacer filosofía original con los niños para que tenga valor. En cambio, sí se espera que la filosofía académica desarrollada por los profesionales sea original; esperanza que seguramente no ha sido satisfecha del todo. Hace poco, por ejemplo, Mario Bunge se quejaba porque:

Nunca ha habido tantos profesores de filosofía y, a la vez, tan poca filosofía nueva, interesante y útil. En efecto, desde fines de la Segunda Guerra Mundial, el número de filósofos profesionales se ha multiplicado por diez, y los congresos, libros y revistas de filosofía han acompañado al aumento de esa población. Sin embargo, la enorme mayoría de los filósofos no proponen ideas originales³.

³ BUNGE, Mario. Elogio a la curiosidad. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1998. p. 210.

En segundo lugar, nosotros podemos decir que seguramente no puede obtenerse una definición de la filosofía en términos de condiciones necesarias y suficientes. Más bien, podría señalarse una serie de 'parecidos de familia', para usar la expresión de Wittgenstein. Esto se ha formulado diciendo que la filosofía, antes que un cuerpo de doctrina o un área de investigación específica, es más bien un estilo de pensamiento.

Sin embargo, aún podría señalarse que las actividades que se desarrollan en el programa de FpN, aunque tienen algo que ver con la filosofía, se parecen a ésta sólo de manera accidental. Obviamente, cualquiera podría estar de acuerdo con la afirmación de que la aplicación de un método filosófico no garantiza sin más la consecución de un producto filosófico. Pero me opongo a la idea según la cual tales actividades se parecen a la filosofía sólo de manera accidental. Ellas son actividades necesarias para la filosofía, si bien es cierto que pueden no ser suficientes. Así, por ejemplo, Isaiah Berlin afirma:

La tarea de la filosofía, difícil y penosa a menudo, consiste en desentrañar, en sacar a la luz las categorías y los modelos ocultos en función de los cuales piensan los seres humanos (esto es, el uso que hacen de las palabras, imágenes y otros símbolos), para poner de manifiesto lo que de oscuro o contradictorio haya en ellos; para discernir los conflictos que los oponen entre sí e impiden la construcción de maneras más convenientes de organizar, describir y explicar la experiencia (...).⁴

Una explicación de esta cita parece innecesaria. Es claro que Berlin, como muchos otros filósofos, considera que el quehacer de la filosofía es revisar los conceptos con los cuales organizamos nuestra experiencia, porque ellos son la materia básica de los esquemas mentales o teorías que nos sirven para interactuar con el mundo y con los otros. No se trata, como bien lo expone Berlin a lo largo de su ensayo, de una mera preocupación por el lenguaje, eso no nos haría más que diminutos filósofos con preocupaciones diminutas, como afirma Popper.

⁴ BERLIN, Isaiah. Conceptos y categorías. En: Ensayos filosóficos. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. p. 40.

Por lo anterior, creo que el programa de FpN es un programa que intenta hacer filosofía con niños.⁵ Las razones por las cuales pienso esto son las siguientes: en primer lugar, el programa propone discutir con los niños muchos de los temas fundamentales de la filosofía, a partir de los conceptos centrales involucrados en el tratamiento de los mismos y de los preconceitos o conceptos que se han formado los niños acerca de éstos. Por esto es necesario que quienes aplican el programa conozcan bien la historia de la filosofía: para sugerirles, en medio de las discusiones, posibles vías de solución no contempladas por los niños. En estas discusiones, el profesor no les habla de qué filósofo dijo qué ni cuándo, pues el propósito no es darles cátedra de historia de la filosofía, sino discutir racionalmente con ellos sobre problemas filosóficos.

En segundo lugar, para llevar a cabo las discusiones también propone unas “reglas de juego” que tradicionalmente han sido consideradas propias, y de ningún modo accidentales, de la actividad filosófica. Tales reglas de juego son, entre otras, ser relevante, consistente o coherente y no auto-contradictorio. Por esta razón, uno de los ejes centrales de la propuesta es el buen manejo de la lógica, tanto formal como informal.

Consideremos un ejemplo de cómo podría ser esto. Se trata del registro en video de una clase con un grupo de niños entre los 6 y los 8 años. El profesor les plantea el siguiente problema: un papá lleva a un niño al parque de diversiones, pero olvida llevar su billetera. En la entrada, se da cuenta de que no tiene la plata suficiente, pero ve un letrero en el que se dice que los niños menores de 7 años sólo pagan la mitad del precio normal. Aunque su hijo tiene 8 años, sabe que, si miente acerca de su edad, la plata le alcanzará para entrar al parque y montar en varias atracciones. Si no miente, en cambio, podrán entrar pero sin disfrutar del parque. Naturalmente, como ocurre casi siempre en este tipo de ejemplos, no tienen tiempo para regresar a casa por la billetera. Al final de la historia, el papá le pide al niño que decida qué hacer. Al plantearles esta pregunta a los niños, uno sostuvo que la mentira en este caso podría convertir al niño en un mentiroso recurrente. Otros niños pensaban que se trataba de una mentira ocasional e inocua. El primero razonó de la siguiente forma:

⁵ No me voy a enfrascar aquí en la discusión de si debe ser “filosofía *para* niños” o “*con* niños”. Ya se ha dicho que el programa no pretende transmitir contenidos de la historia de la filosofía a los niños, sino habilitarlos para embarcarse fructíferamente en la actividad de la filosofía. Por lo demás, creo que este es uno de esos asuntos diminutos de los que habla Popper.

Dijo que mentir es como la contaminación. Decir que se trata tan sólo de una pequeña mentira es como decir que se trata tan sólo del envoltorio de un caramelo. Pero todos los envoltorios de caramelos se suman. Cuando quieres darte cuenta tienes un gran problema de contaminación. Del mismo modo, cuando quieres darte cuenta, tienes un gran problema de mentiras⁶.

Estamos de acuerdo en que no se trata de un gran dilema moral y en que la respuesta tampoco es una gran teoría moral. Sin embargo, ¿no está el niño utilizando un tipo de argumento analógico similar a los que usan filósofos como Kant o Mill?

Pienso que el ejemplo muestra que la actividad de hacer filosofía es un asunto de grado, y no de tipo. Es decir, no se trata de una cuestión de todo o nada. Piénsese en que el niño está adelantando una observación que no es empírica –lo cual es una característica de las tesis filosóficas–, además de que ofrece un argumento analógico a su favor –lo cual es un procedimiento típico de un filósofo. No está, por supuesto, elaborando una teoría filosófica en el sentido en que un estudiante de doctorado pretende hacer una. Tampoco un niño al que se le enseña matemáticas en la escuela está haciendo matemáticas en el sentido de producir nuevas matemáticas. Cuando suma $2+2$, quizás la operación más repetida y menos original, no está, desde luego, haciendo ningún aporte a las matemáticas. Y, sin embargo, está haciendo matemáticas, está pensando con los cánones de las matemáticas.

El énfasis, sin embargo, no debe ponerse, como lo hace desafortunadamente uno de los promotores del proyecto, en hacer filosofía *con* los niños, sino más bien en lo que la enseñanza de la filosofía puede hacer *para* ellos. Se trata de un cambio en la enseñanza de la filosofía, que implica utilizar algunos de los rasgos centrales del pensamiento filosófico para ayudar a los niños a desarrollar de mejor manera sus habilidades de pensamiento.

Naturalmente, no es una cuestión de llevar la filosofía profesional a las escuelas. Más bien es un asunto de diseñar y aplicar una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico, con base en la forma característica de pensar de ciertos grandes filósofos.

⁶ PRITCHARD, M. Desarrollo Moral y Filosofía para Niños. En: GARCÍA MORRIÓN, F. Crecimiento moral y filosofía para niños. España: Desclée de Brouwer, 1998. p. 90-91.

Esto, obviamente, empieza a tocar el otro prejuicio mencionado al principio: aquel que nos impide ver en los niños a unos de los beneficiarios de las bondades de la filosofía. Paso, pues, a abordar este asunto.

2. Un cambio en la noción de *niño*

Como se dijo ya anteriormente, el objetivo del proyecto no es alcanzar con los niños los mismos niveles de complejidad que le exigiríamos a un filósofo profesional, lo cual no implica dejar de buscar con los niños cierta complejidad en sus razonamientos. La duda acerca de si ellos pueden alcanzar los niveles requeridos para emprender tal empresa, está basada en falta de información acerca de teorías psicológicas que, si bien retoman los planteamientos piagetianos sobre los estadios del desarrollo mental, superan algunas falencias en las conclusiones que de ellos se han derivado.

Piaget pensaba, por ejemplo, que la maduración biológica que permitía a un niño pasar de un estadio de desarrollo al siguiente debía ser vista como un proceso natural en el cual la escuela y el maestro no aportaban mayor cosa: el individuo, por sí solo, llegaría al próximo nivel. Consideraba, pues, que era un proceso que simplemente debía esperarse. Por esta razón, quienes se apoyan exclusivamente en el planteamiento piagetiano, afirman que los niños que se encuentran en un nivel no podrían realizar actividades que les exijan hacer algo que se encuentre en el próximo, y que buscar que hagan tal cosa sería violentarlos, perturbar sus mentes. De hecho, como lo señala Michael Pritchard,

[la teoría de Piaget] sugiere que, antes de los 11 ó 12 años, la mayoría de los niños no es capaz de pensar filosóficamente (...) porque, antes de esa edad, los niños no son capaces de "pensar acerca del pensamiento", el tipo de meta-nivel de pensamiento que es característico de la filosofía. Sin embargo –anota Pritchard–, hay un cuerpo creciente de investigación psicológica que sugiere que el enfoque de Piaget subestima seriamente las habilidades cognitivas de los niños"⁷

⁷ PRITCHARD, M. Philosophy for children. Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Disponible en]: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2002/entries/children/>

No obstante lo anterior, paralelamente a los estudios de Piaget, el ruso Lev Vygotski había adelantado su hipótesis de la “zona de desarrollo próximo”⁸, la cual contradice en parte las tesis piagetianas.

A grandes rasgos, su idea es que los niños que se encuentran en un nivel de desarrollo determinado pueden hacer tareas que se encuentran en el próximo nivel, si para ello cuentan con la ayuda de otros. Esta idea difiere de las ideas piagetianas, por lo menos en dos aspectos importantes: el primero de ellos es que le asigna a la escuela, al maestro y a los pares académicos (compañeros) del niño una función activa. Considera que la labor de quienes educan es estar adelante del desarrollo del niño, no sentarse a esperarlo. De este modo, mientras para Piaget el aprendizaje debe venir después del desarrollo, para Vygotski el aprendizaje debe adelantarse al desarrollo para promoverlo. En segunda instancia, y como consecuencia de lo anterior, Vygotski valora en gran medida el intercambio social, pues considera que éste es de gran importancia para jalonar tales desarrollos. Es gracias al intercambio con los otros (padres, maestros, compañeros) que el niño llega a su siguiente estadio de desarrollo.

De este modo, el proyecto de FpN, apoyado en Piaget y en Vygotski, plantea la posibilidad de jalonar el desarrollo intelectual de los niños, a través de las discusiones filosóficas. Y para ello, siguiendo a Vygotski, propone que convirtamos los salones de clase en comunidades de indagación filosófica, donde los niños revisen sus planteamientos y los de los otros.

Aún más, filósofos como Gareth Mathews y Michael Pritchard han recogido cierta cantidad de evidencia empírica con base en la cual se concluye que incluso niños en edades tan tempranas como los 5 ó 6 años son capaces de pensar filosóficamente. En un pasaje, por ejemplo, hablando acerca de las consideraciones morales realizadas por un grupo de niños de 10 años, Pritchard dice que los niños

(...) pusieron al descubierto una impresionante variedad de consideraciones que es necesario tener en cuenta al tratar estos problemas. Con frecuencia, me he preguntado qué otro tipo de consideraciones podrían querer plantear los adultos en este contexto. Nunca se me ocurre nada. Más

⁸ Cfr. VYGOTSKI, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica, 1996.

aún, los principios y conceptos discutidos por los niños son bastante útiles a los adultos cuando se aplican a problemas similares de la vida adulta⁹.

Así, pues, la idea según la cual realizar un tipo de actividad como la que propone el programa de FpN no es posible, es cuestionada no sólo desde la teoría, sino también desde la práctica. Obviamente, para hacer esto posible, no sólo es necesario cambiar nuestras ideas sobre la filosofía y el niño, sino también cambiar algunas otras que nos han acompañado durante años, y que derivan en prácticas tradicionales que no servirían para llevar a buen término el proyecto. Revisemos, pues, lo que éste nos plantea.

3. Un cambio en los recursos educativos

Basado en la idea de que a los seres humanos nos gusta que nos cuenten historias, y de que este gusto se encuentra aún más arraigado en los niños, Mathew Lipman pensó que sería mejor introducir los temas filosóficos a través de cuentos y novelas. Por esta razón, estructuró su programa a partir de este recurso literario, donde los protagonistas de las historias son niños de la misma edad de los niños a quienes van dirigidas¹⁰.

Su intención es que los niños encuentren en tales novelas ejemplos de conversaciones inteligentes, pues es bien sabido que gran parte de lo que aprendemos nos viene de los ejemplos que tenemos.

⁹ PRITCHARD, M. Desarrollo Moral y Filosofía para Niños. Op. cit., p. 90-91.

¹⁰ El currículo está organizado por etapas con objetivos claramente identificados y materiales (novelas filosóficas) para acompañar el trabajo de maestros y estudiantes. De preescolar hasta los 7 años se trabaja en la adquisición del lenguaje, y el reconocimiento de formas de razonamiento que están implícitas en la conversación diaria de los niños; en esta etapa se emplea la novela *Elfie*, y el manual *Relacionando nuestros pensamientos*; de 8 a 9 años, se prepara a los niños para que en la etapa siguiente comiencen a explorar el razonamiento formal, se emplea la novela *Kio y Guss*, y el manual *Asombrándose ante el mundo*, y tal vez también se acuda a la novela *Pixie* y el manual *En busca del sentido*. De 10 a 11 años se hace énfasis en la adquisición de la lógica formal e informal, mediante la novela *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, y el manual *Investigación Filosófica*. Con los niños de 11 años se discuten los conceptos básicos de la ciencia, como objetividad, predicción, verificación, medida y causalidad, entre otros, con ayuda de la novela *Tony* y el manual de *Investigación científica*. De 12 a 14 años se tratan temas como la investigación ética, el lenguaje y los estudios sociales; el material es la novela *Lisa* (continuación del *descubrimiento de Harry Stottlemeier*) y el manual del profesor, *Investigación ética*. De 14 a 16 años, se hace investigación sobre temas sociales como la función de la ley, la naturaleza de la burocracia, el papel del crimen en las sociedades contemporáneas, la libertad individual, etc., y el material de apoyo es la novela *Marcos* y el manual de *Investigación Social*. De 17 a 18 años, se tratan problemas sobre otros campos de "investigación filosófica".

Adicionalmente, Lipman cree que las historias pueden darle al niño o joven algo que éstos buscan en todas sus experiencias: sentido o significado. Un libro de texto clásico generalmente presenta los contenidos de manera lineal y, en ocasiones, fragmentada. Y, lo peor de todo, aparentemente aislados de la vida cotidiana y de la consideración de casos concretos. Una novela o un cuento, por contraste, podría presentarles los asuntos filosóficos a través de historias vividas por personajes de su misma edad, y esto les ayudaría a identificarse con ellos.

Sin embargo, este recurso no se agota aquí. Los personajes de dichas historias pasan de la consideración de casos particulares hacia consideraciones cada vez más generales, lo cual pretende ser un modelo para los lectores. A partir de tales casos, los niños y jóvenes deben considerar los supuestos que están en juego, las implicaciones de éstos, e involucrarse en la búsqueda de principios más generales.

Así, las indagaciones filosóficas propuestas pueden ser vistas por los niños como aventuras interesantes, no aisladas de su propia experiencia, y este nuevo libro ya no tiene un valor instrumental, sino un valor intrínseco. Miremos lo que dice Lipman al respecto:

Los niños tienen poco pasado con el que contar; sólo saben que el presente tiene sentido o no lo tiene, en sí mismo. Esta es la razón por la que agradecerían contar con medios educativos que estuviesen cargados de significado: historias, juegos, discusiones, relaciones personales fiables, etc. Si finalmente desapareciera el libro de texto para niños, sería una muerte totalmente merecida, con el único pesar de que no hubiera sucedido antes con tal que su sustituto sea un libro que los niños encuentren agradable en sí mismo¹¹.

En pocas palabras, Lipman sugiere cambiar los libros de texto clásicos por recursos más interesantes para los niños, en los cuales se muestre la indagación como una aventura que puede dar como resultado aprendizajes con mayor significado. Pero la sola utilización de los recursos propuestos resulta insuficiente. También es necesario cambiar otras cosas en nuestra manera tradicional de enseñar. Veamos ahora de qué se trata.

¹¹ LIPMAN, Matheew., SHARP, A., M. y OSCAYAN, F. La filosofía en el aula. Traducido por Eugenia Echevarría, Magdalena García, Felix García Moriyón y Teresa de la Garza. Madrid: Ediciones La Torre, 2002. p. 61.

4. Un cambio en los métodos educativos

Una de las ideas más interesantes del programa es que requiere un cambio en la manera de estructurar una clase. Requiere que el aula se convierta en lo que sus promotores han llamado “comunidad de indagación filosófica”. Y esto requiere tanto un cambio en la ubicación espacial de quienes conforman una clase, como un cambio de actitud de todos ellos, incluido el maestro. Todos deben sentarse en círculo, porque esto promueve mejor contacto entre los participantes, y deben asumirse como indagadores comunitarios. A este respecto, Diego Antonio Pineda, principal promotor del programa en Colombia, dice lo siguiente:

[la comunidad de indagación] (...) se funda en el concepto vigotskiano de que el aprendizaje es un proceso social en el cual, a través de la imitación e interacción con otros (en este caso nuestros pares, nuestros maestros y ciertos modelos ideales de desempeño como los que representan los personajes de las novelas del programa), somos capaces de construir conocimientos, sentimientos y valores que no construiríamos en el mero ejercicio del pensamiento individualizado.¹²

En mi opinión, esta manera de concebir las clases de filosofía tiene un profundo tinte socrático. El maestro debe asumirse como una especie de árbitro o juez, quien es el encargado de dirigir la discusión y de hacer sugerencias sacadas de la historia de la filosofía, para poner en consideración de los estudiantes las teorías que los filósofos han formulado y tratar de resolver el problema que la comunidad tiene entre manos (para lo cual no es necesario que mencione a los filósofos en cuestión). Como Sócrates, debe hacerles ver los supuestos que hay detrás de sus opiniones, las debilidades o fortalezas que hay en sus razonamientos, debe pedirles evidencia a favor de lo que afirman y hacerles ver también las consecuencias que de ello se derivan. Todos deben asumirse como buscando respuesta a cuestiones como qué es lo real, qué es la justicia, cuándo podemos decir que sabemos algo, etc., y en la búsqueda de tal respuesta, tanto lo que dicen los filósofos como lo que pueda decir el maestro debe ser tomado como posible respuesta, no como la verdad. En cierto sentido, todos son invitados a la búsqueda de la comunidad.

¹² PINEDA, D. A. Filosofía para niños. El abc. Bogotá: Beta, 2004. p. 88.

Creo que con todo esto se va configurando lo que constituye el siguiente punto que deseo tratar. Todos los cambios anteriores en nuestras maneras de concebir la filosofía, el niño, los recursos educativos y el método de enseñanza, hacen parte de un cambio central que propone el proyecto. Esto es, un cambio respecto a los fines que debemos buscar con la educación. A continuación pasaremos a abordar este asunto.

5. Un cambio en los fines educativos

Como ya se ha dicho, el programa no busca la enseñanza de la historia de la filosofía, sino más bien una enseñanza que ayude a los estudiantes a pensar mejor. Adicionalmente, el programa busca que esta manera de enseñar se lleve hacia la enseñanza de las otras materias del currículo. En este sentido, promueve una educación filosófica para todo el currículo y en todos los niveles educativos. Pero, podría preguntarse ¿qué justifica la inclusión de la filosofía en todo el currículo y en todos los niveles educativos? Al respecto, podemos considerar la observación de M. Lipman:

Quando una materia intenta despojarse de sus presuposiciones y ramificaciones éticas, lógicas, estéticas y epistemológicas porque son “discutibles” o “polémicas”, elimina las auténticas características que permitían a los alumnos verla como una pieza junto a todas las demás disciplinas académicas. Ésta es la razón de que la introducción de la filosofía en el plan de estudios escolar reduzca la sensación de fragmentación entre los alumnos, en vez de intensificarla. La filosofía forma, por decirlo así, un ángulo recto con las otras disciplinas de tal manera que, como la trama y la urdimbre, se entrelazan hasta producir un tejido sin costuras. La educación no puede recuperarse sin eliminar la supresión de las preocupaciones filosóficas propias de todas y cada una de las asignaturas¹³.

Como se ve, para Lipman la filosofía es la disciplina llamada a darle mayor sentido al currículo educativo. Más aún, es la disciplina que puede ayudar a los niños en su búsqueda de significado en la experiencia.

Sin embargo, hasta el momento nos hemos enfocado en gran medida en la consideración de los objetivos del programa que promueven mejores desarrollos del pensamiento. En este sentido, podría decirse que sus

¹³ Op. cit., p. 47.

objetivos son meramente cognitivos, y por ello el programa podría ser confundido con cualquier otro que busque fines similares. Sin embargo, a parte de los objetivos mencionados arriba, el programa busca otros más generales, y estos son: *i)* el crecimiento personal e interpersonal, y *ii)* la formación de valores democráticos para la convivencia ciudadana.

Y, de nuevo, podría preguntarse, ¿por qué y cómo podría FpN lograr esto? Mauricio Lora afirma lo siguiente:

La filosofía, en cuanto paradigma de un pensamiento dialógico, desarrolla en las personas la flexibilidad intelectual, la autocorrección y el crecimiento personal. Es así que el diálogo posee una dimensión ética implícita: el respeto a la dignidad del otro como persona. Hablar y escuchar, elementos propios de un diálogo, implican reciprocidad, tolerancia y respeto, además de la comprensión del sentido de lo dialogado y la construcción del significado que está en juego. Los seres humanos modelamos el mundo, lo pronunciamos y lo transformamos a través de la palabra compartida. Esto implica ver a los demás como interlocutores válidos, debemos creer en ellos y al mismo tiempo, ser críticos.¹⁴

Como se ve, podría sostenerse que ambos objetivos podrían ser alcanzados con la sola inclusión de la filosofía en la totalidad del currículo educativo en todos los niveles. El cultivo o la enseñanza apropiados de la filosofía, por la naturaleza misma de la disciplina, implican ya una manera de razonar y de actuar que, podríamos decir, promueve tanto el crecimiento personal e interpersonal como la formación de valores democráticos para la convivencia ciudadana. Y esto es así porque uno de los supuestos básicos del proyecto es que los niños son interlocutores racionales competentes, por lo que pueden –y, tal vez, deben– intervenir en discusiones racionales, y por lo cual la filosofía también puede aportarles mucho en su formación. Con ello, se aboga porque también se les reconozca como personas capaces de pensar por sí mismos y de juzgar sus actos. Dicho en otros términos, se les reconoce como ciudadanos, con derechos y deberes, que necesitan una formación que reconozca sus facultades y les ayude en el mejoramiento y la utilización racional y razonable de las mismas.

¹⁴ LORA AGUIRRE, Mauricio. La comunidad de indagación: espacio para la investigación ética. Una mirada holística de la educación moral. En: III Congreso Internacional De Filosofía Para Niños, Manizales, 2004. p. 4.

Sin embargo, el proyecto requiere más que dicha inclusión de la filosofía en la educación. Requiere, además, una forma distinta de interacción en el aula; esto es, la comunidad de indagación filosófica que hemos mencionado. Lipman y sus colaboradores afirman:

Creemos que el componente crucial de la enseñanza del pensar es el establecimiento y el fomento de un ambiente en la clase en el que se modelen, se cultiven y se practiquen las habilidades, disposiciones y el sentido general del cuidado, constitutivos del buen pensar. La clase como comunidad de indagación es justamente ese ambiente.¹⁵

Considero que este método de enseñanza le da a la educación filosófica y moral que el proyecto busca, una base más sólida para su consecución. Y es así, porque, como bien lo advierten tanto psicólogos como filósofos morales, la formación moral no sólo requiere el desarrollo de aspectos cognitivos (dentro de los cuales está lo que el proyecto ha denominado la adquisición por parte de los niños y jóvenes de un “alfabetismo moral” y el examen crítico y la discusión racional sobre las virtudes), sino también la formación de ciertos hábitos morales básicos. Como todos sabemos, algunos de dichos hábitos se aprenden, en primera instancia, en el hogar, mediante el ejemplo de los padres. Estos mismos se refuerzan en la escuela y se aprenden otros, principalmente mediante el ejemplo de los maestros.

Pero creo que la escuela tradicional no ha valorado suficientemente la observación de Vigotsky, según la cual también aprendemos de nuestros pares. La comunidad de indagación propuesta por el proyecto de FpN retoma esta observación y la pone al servicio del aprendizaje de los niños. Cree en el aprendizaje cooperativo, porque considera que es una manera indirecta de enseñarles a los niños el valor del respeto hacia los otros. Y esto porque, “Según Lipman, un ambiente de mutua confianza, sinceridad e imparcialidad, puede contribuir más a formar la responsabilidad y la inteligencia morales en los niños que ningún otro sistema que se limite a familiarizarles con las ‘normas’ y que insista en que ellos ‘cumplan con su deber’ de una forma acrítica”¹⁶.

He dado todo este rodeo para decir que el cambio que propone el proyecto en la idea de los fines educativos que deberíamos perseguir,

¹⁵ LIPMAN, Matheew., SHARP, A., M. y OSCAYAN, F. Op. cit., p. 42 y 118.

¹⁶ LORA AGUIRRE, Op. cit., p. 14.

me parece interesante por varios motivos. En primer lugar, el creador del proyecto sabe que toda educación debe perseguir unos fines cognitivos, pero es consciente de que la sola transmisión de contenidos no alcanza plenamente tales fines. Por eso complementa la propuesta tradicional con el requerimiento de que cultivemos en nuestros estudiantes ciertas habilidades y actitudes que, considera, pueden fomentarse mediante una comunidad de indagación filosófica. Y, en segundo lugar, porque pese a sus valiosas sugerencias en lo que respecta a los fines cognitivos, sigue considerando insuficiente la sola búsqueda de éstos, por lo cual con la idea de dicha comunidad introduce elementos actitudinales y emocionales que le proporcionan al estudiante una formación más integral.

Para terminar, deseo reproducir aquí una reflexión del profesor Diego Antonio Pineda acerca de las esperanzas que tenemos respecto a una educación filosófica:

Hace ya bastantes años moría en alguna de las montañas de nuestro país uno de los más terribles bandoleros, cuyo nombre, William Aranguren, es hoy por casi todos desconocido, pero cuyo alias, “Desquite”, hace temblar a quienes supieron de su paso terrible por este mundo. El escritor antioqueño Gonzalo Arango le dedicó a su muerte a este bandolero una de sus páginas más hermosas e impresionantes. De su *Elegía a Desquite* me permito citar algunos breves fragmentos:

Sí, nada más que una rosa, pero de sangre. Y bien roja, como a él le gustaba: roja, liberal y asesina. Porque él era un malhechor, un poeta de la muerte. Hacía del crimen una de las bellas artes. Mataba, se desquitaba, lo mataron. Se llamaba “Desquite”.

De tanto huir había olvidado su verdadero nombre. O de tanto matar había terminado por odiarlo.

[...] Siempre me pareció trágico el destino de ciertos hombres que equivocaron su camino, que perdieron la posibilidad de dirigir la Historia, o su propio Destino.

“Desquite” era uno de esos: era uno de los colombianos que más valía: 160 mil pesos.

Otros no se venden tan caro, se entregan por un voto. "Desquite" no se vendió. Lo que valía lo pagaron, después de muerto, al delator. Esa fiera no cabía en ninguna jaula. Su odio era irracional, ateo, fiero, y como una fiera tenía que morir: acorralado.

Aún después de muerto, los soldados temieron acercársele por miedo a su fantasma. Su leyenda roja lo había hecho temible, invencible.

[...]¿Quién era en verdad? Su filosofía, por llamarla así, eran la violencia y la muerte. Me hubiera gustado preguntarle en qué escuela se la enseñaron.

Él habría dicho: Yo no tuve escuela, la aprendí en la violencia, a los 17 años. Allí hice mis primeras letras, mejor dicho, mis primeras armas.

Con razón... Se había hecho guerrillero siendo casi un niño. No para matar, sino para que no lo mataran, para defender su derecho a vivir, que, en su tiempo, era la única causa que quedaba por defender en Colombia: la vida.

[...] ¿Estoy contento de que lo hayan matado?

Sí.

Y también estoy muy triste.

Porque vivió la vida que no merecía, porque vivió muriendo, errante y aterrado, despreciándolo todo y despreciándose a sí mismo, pues no hay crimen más grande que el desprecio de uno mismo.

[...] Pero, ¿era culpable realmente? Sí, porque era libre de elegir el asesinato, y lo eligió. Pero también era inocente, en la medida en que el asesinato lo eligió a él.

Por eso, en uno de los ocho agujeros que abalearon el cuerpo del bandido, deposito mi rosa de sangre.

Uno de esos disparos mató a un inocente que no tuvo la posibilidad de serlo. Los otros siete mataron al asesino que fue.

[...] Nunca la vida fue tan mortal para un hombre.

Yo pregunto sobre su tumba cavada en la montaña: ¿No habrá manera de que Colombia, en vez de matar a sus hijos, los haga dignos de vivir?

Si Colombia no puede responder a esta pregunta, entonces profetizo una desgracia: "Desquite" resucitará, y la tierra se volverá a regar de sangre, dolor y lágrimas¹⁷.

Este escrito de Gonzalo Arango termina en una profecía terrible. Y lo más terrible de las profecías es que a menudo se cumplen. Aún nuestro país sigue dando muchos "Desquites", asesinos que mueren a la vez por su crueldad y su inocencia, hombres y mujeres que no encontraron en esta patria la oportunidad que buscaban para construir una historia que les fuera propia. Me resisto a creer que nuestro destino sea necesariamente trágico. Conservo siempre la esperanza de que Colombia pueda empezar a cambiar su historia de barbarie¹⁸.

Obviamente, como el profesor Pineda aclara, el proyecto no debe ser visto como una panacea. No es una fórmula mágica que podamos utilizar allí donde las cosas van mal para que todo en adelante salga bien. Pero es una propuesta interesante, la más completa y detallada que he encontrado acerca de la enseñanza de la filosofía, y la mejor fundamentada acerca de una educación filosófica. Adicionalmente, creo que el supuesto básico sobre el cual se funda es correcto: si queremos construir una sociedad mejor, más justa y razonable, debemos darles a los niños una educación mejor, más justa y razonable. Una educación filosófica, con todo lo que ello supone, puede ayudarnos a darles eso que necesitan.

REFERENCIAS

- ARANGO, Gonzalo. (1974). *Obra negra*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- BERLIN, Isaiah. (1992). *Conceptos y categorías*. *En*: *Ensayos filosóficos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BUNGE, Mario. (1998). *Elogio a la curiosidad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

¹⁷ ARANGO, Gonzalo. *Obra negra*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé, 1974. p. 46-48.

¹⁸ Cfr. PINEDA, D. A. *Filosofía para niños*. El abc. Op. cit., p. 22.

- LIPMAN, Matheew., SHARP, A., M. y OSCAYAN, F. (2002). La filosofía en el aula. Madrid: Ediciones La Torre.
- LORA AGUIRRE, Mauricio. (2004). La comunidad de indagación: espacio para la investigación ética. Una mirada holística de la educación moral. En: III Congreso Internacional De Filosofía Para Niños, Manizales.
- PINEDA, D. A. (2003). Filosofía para Niños: un proyecto de educación filosófica. En: Separata de la Revista Cultura. Bogotá: Conaced.
- _____. (2004). Filosofía para niños. El abc. Bogotá: Beta.
- PRITCHARD, M. (1998). Desarrollo Moral y Filosofía para Niños. En: GARCÍA MORRIÓN, F. Crecimiento moral y filosofía para niños. España: Desclée de Brouwer.
- _____. Philosophy for children. Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Disponible en]: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2002/entries/children/>
- VYGOTSKI, L. (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Ed. Crítica.
- ZULETA, E. (1985). Educación y democracia, un campo de combate. Bogotá: Corporación Tercer Milenio.