

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Un niño pequeño estaba haciendo un dibujo y su maestra le comentó:

- *Es un dibujo interesante. Háblame acerca de él.*
- *Es un retrato de Dios.*
- *Pero nadie sabe qué apariencia tiene Dios.*
- *Lo sabrán cuando termine.*

Fuente desconocida



REFERENCIA:

Kohnan, Walter O.; Walkman, Vera (Comps.) (2000). **Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas.** Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Algunos supuestos educacionales de filosofía para niños*

MATTHEW LIPMAN

1. La mejor pedagogía para presentar filosofía para niños se da dentro del marco de la comunidad de investigación.
2. La investigación desarrolla la inclinación natural del niño a preguntar, a ser curioso y a discutir.
3. Así como los individuos deliberan con el propósito de hacer sus juicios, los grupos de niños deliberan juntos en un proceso de pensamiento distributivo (grupal) que lleva también al juicio.
4. El desarrollo del yo del niño puede ser asistido por medio de la exposición del mismo al desarrollo de la novela filosófica.
5. Los personajes de ficción en la novela filosófica pueden servir como modelos de diferentes formas de conducta razonable para los niños reales que están en la clase.
6. Los diversos tipos de planes de discusión en los manuales de apoyo para el docente proveen una variedad de formas de estructurar discusiones filosóficas.
7. El juicio de los niños puede fortalecerse cuando se les ofrece una práctica frecuente en el juzgar, por medio de los ejercicios que brindan los manuales y dándoles la oportunidad de apoyar sus juicios en razones fuertes y relevantes.
8. El razonamiento de los niños puede ser fortalecido si se les enseñan las reglas elementales de la inferencia y se los lleva a ser sensibles a las violaciones de tales reglas.
9. El aprendizaje de conceptos por parte de los niños puede ser mejorado si se

*Traducción Vera Waksman

les ofrecen oportunidades frecuentes de definir los términos que usan durante sus discusiones y se les llama la atención acerca de las discusiones que ellos mismos proponen.

10. La comprensión de la clasificación por parte de los niños puede ser fortalecida si se les brinda la práctica de distinguir entre lo genérico y lo específico, por ejemplo entre los nombres propios y los nombres comunes, así como si practican la ejemplificación y la generalización.
11. El rol del docente en filosofía para niños no es responder preguntas sino facilitar el surgimiento de preguntas por parte de los alumnos, así como la búsqueda de las respuestas.
12. El maestro de filosofía para niños debe insistir en que los alumnos consideren las ideas que emergen de la discusión en la clase, en cuanto a su marco de referencia o contexto.

Algunos supuestos filosóficos de filosofía para niños**

MATTHEW LIPMAN

1. En una comunidad deliberativa de investigación filosófica, el pensamiento comienza con una división intelectual del trabajo y se mueve en vistas a que cada uno de los alumnos individuales piense por sí mismo. El aprendizaje, a través del diálogo, acerca de cómo las habilidades de pensamiento pueden estar interconectadas prepara el camino para la eventual expresión del pensamiento internalizado (Vygotsky)¹.

2. Mientras los niños descubren que la verdad tiene una función especial en la investigación como un ideal regulativo hacia el que tratan de avanzar, también encuentran que cada cosa y actividad o proceso es un complejo de relaciones que representa un sentido particular.

A través de la investigación filosófica, los niños aprenden que la verdad es o bien la certeza de las tautologías o la convergencia de todas las líneas de investigación en el infinito (Pierce). Por otra parte, los sentidos están inmediatamente a su disposición, cada vez que encuentran una relación.

3. Todos deseamos, pero sólo la persona (o la sociedad) razonable desea lo que es deseable. ¿Cómo distinguimos entre lo deseado y lo deseable? Cuando reflexionamos acerca de ello o investigamos lo deseado, descubrimos aquello que vale la pena desear (Dewey). Para usar un término más tradicional, lo deseable es lo bueno.

1- El sistema fabril que emergió a fines del siglo XVIII vio la sustitución de los artesanos individuales y de los trabajadores manuales por la línea de montaje y la sociedad orgánica (Durkheim), basada en la división del trabajo. Un movimiento similar tiene lugar en las escuelas de fines del siglo 20, con el surgimiento del pensamiento distributivo (i. e., la división de l trabajo intelectual).

**Traducción Vera Waksman

Consideremos este ejemplo. Se propone una ley. Hay acuerdo en que la mayoría de la gente la quiere. ¿Pero es deseable? Eso depende de las consecuencias que se sigan de ella una vez promulgada. Esas relaciones consecutivas contienen una parte considerable del significado ético o del valor de esa ley.

4. Se sostiene en ocasiones que apreciar no es nada más que tener una actitud favorable hacia los objetos bellos. Pero podemos apreciar lo repulsivo que hay en lo feo, del mismo modo que podemos apreciar lo atractivo que hay en lo bello (así como podemos apreciar lo que es vicioso en lo que consideramos malo y virtuoso en lo que consideramos bueno), cuando reflexionamos acerca de nuestros sentimientos y deseos. La apreciación no es, en consecuencia, una mera actitud: es una forma del cuidado en el pensar.

Otro ejemplo de cuidado en el pensar podría encontrarse en aquellas ocasiones en las cuales usamos un lenguaje normativo más que descriptivo. (Cuando hablamos normativamente, decimos cómo deberían ser las cosas; cuando hablamos descriptivamente decimos cómo son.) Estas formas deliberadas de hablar son también manifestaciones de pensamiento y, por lo tanto, pensamiento apreciativo y hablar normativo son ejemplos de cuidado en el pensar (*caring thinking*).

5. Se ha llamado a veces a la filosofía "ingenuidad institucionalizada". Pienso que también se la podría llamar "autocorrección institucionalizada". Deliberadamente procuramos ser ingenuos si queremos ver el mundo como lo ven los niños, y pensamos que los niños son siempre ingenuos y sin sofisticaciones, lo cual podría no ser cierto. Pero hasta tal punto la filosofía nos enseña que debemos estar atentos a nuestra propia falibilidad y a ser autocríticos y autocorrectivos cuando guiamos nuestras investigaciones.

6. ¿Qué es lo que guía una investigación? Aquellos que siguen la guía de Sócrates dicen que seguimos la investigación, pero ¿qué es lo que la investigación sigue? La respuesta de Dewey es que cada situación problemática bajo transformación es permeada por una "cualidad terciaria" que es única, y que guía la transformación (por la investigación) desde una situación que era insatisfactoria a una que es satisfactoria (Dewey, *Middle Works*, págs. 895-6). Así, un diálogo en el aula es la investigación seguida por los participantes, pero la investigación misma sigue la cualidad de la situación problemática, del mismo modo que un artista es movido por la calidad de su situación de vida problemática para crear la pintura que es el preanuncio de la investigación creativa.

Dewey atribuye el origen de la frase "cualidad terciaria" a Santayana, pero puede haber provenido de Bosanquet (véase la "Lógica" de Dewey, cap. 6). La distinción entre cualidades "primarias" y "secundarias" fue iniciada por Galileo y Descartes, y reforzada luego por Locke. Ambas son genéricas y universales, mientras que las cualidades terciarias son específicas y particulares. Las primarias y secundarias, como tamaño, color, medida y textura o como color, gusto y olor, son locales, mientras que las cualidades terciarias son regionales y permean una situación completa, como por ejemplo un "día sombrío" o "una boda alegre". Para Santayana (en *The Realm of Being*), cada cualidad terciaria es una "esencia", y dado que no existen dos situaciones idénticas, no existen dos esencias idénticas. Santayana no ve incompatibilidad alguna entre su materialismo ("Soy el último sobreviviente materialista") y su afirmación según la cual intuimos esas esencias.

7. Las preguntas planteadas por la clase pueden ser consideradas como un mapa de los intereses de los alumnos. Esto es importante, puesto que las preguntas pueden tomarse como una agenda para la continuación de la discusión en clase. La vitalidad del pensamiento del alumno en tales discusiones depende de cuánto se preserve el interés del alumno en las áreas conceptuales apuntadas por las cuestiones.

Las preguntas planteadas por los alumnos son, en consecuencia, puentes hacia las áreas de los contenidos tratados en los planes de discusión de los manuales de ayuda para el docente (cf. Dewey sobre educación e interés).

Dewey señala la necesidad de despertar y canalizar el interés del alumno de manera tal que resulte en el pensamiento del alumno acerca de los problemas que el alumno enfrenta. De allí la necesidad de que cada clase comience con algo que preserve el pensamiento, como una obra de arte o un cuento. Una obra de arte es apropiada, porque ya lleva pensamiento en sí misma, y ese pensamiento puede ser desencadenado por la lectura y el proceso de discusión en el que se comprometen el maestro y la clase.

Filosofía y literatura: una relación estrecha

MARÍA TERESA DE LA GARZA*

"Diálogo, aforismo, carta, ensayo, tratado, plegaria, autobiografía, meditación, fragmento, poema didáctico, manual [...], la forma literaria de la filosofía tiene muchos rostros."

SCHILDKNECHT, C., Entre la ciencia y la literatura

"Yo creo que en toda persona que todavía no se ha vuelto completamente banal, completamente a-creativa, sigue vivo ese niño. Creo que los grandes filósofos y pensadores no han hecho otra cosa que replantearse las viejísimas preguntas de los niños: ¿de dónde vengo? ¿Por qué estoy en el mundo? ¿Adónde voy? ¿Cuál es el sentido de la vida?"

ENDE, M., Sobre el eterno infantil

Nosotros, indígenas, creemos en cambio que un mundo que no es habitable para los niños tampoco lo puede ser, en último término, para los adultos. El llamado adulto de hoy, a quien le han obturado el cerebro con un concepto de realidad mezquino hasta la ridiculez, considera todo lo maravilloso y misterioso como "irracional", como "fantástico" o de "evasión".

La relación entre Filosofía y Literatura es importante en el contexto del Programa de Filosofía para Niños (FPN). Decimos que, a partir del texto literario -novela, cuento corto, poema...- podemos iniciar una reflexión filosófica en la

**María Teresa de la Garza es profesora del Departamento de Filosofía de la Universidad Ibero-Americana de México.*

comunidad de investigación en el aula. Pero debemos preguntarnos si esto es realmente así y, de serlo, por qué.

Esta relación no sólo es importante en el contexto de FPN, sino que es un tema casi obligado de la filosofía contemporánea; por ejemplo, en el centro de la teoría crítica y de las diversas posiciones postestructuralistas, el debate sobre la relación entre filosofía y literatura se vincula con el de la relación entre pensamiento y lenguaje.

Para algunos, los límites entre estas dos disciplinas son precisos: la filosofía se sirve de un discurso racional al que la literatura renuncia. Para otros, los límites son más bien difusos y hay quien llega a decir que en la actualidad son inexistentes, ya que toda filosofía es literatura.

Si hacemos un poco de historia sobre la relación entre estas dos disciplinas, nos encontramos que, en su origen, la filosofía se expresa en formas literarias: el *Poema de Parménides*, los *aforismos de Heráclito* o los *Diálogos de Platón*. Esta relación tan estrecha sufre un alejamiento en la época medieval, pero reaparece con brío en el Renacimiento. En efecto, el humanismo renacentista se plantea como una ruptura con la tradición filosófica medieval, caracterizada por su estructura racionalista y fundamentalmente preocupada por el problema del ser; en los textos filosóficos de la Edad Media, el modo de aproximarse al ser es mediante el concepto, por lo que el discurso del saber ontológico corresponderá exclusivamente al lenguaje lógico.

Los humanistas renacentistas, por el contrario, plantean que la vía de acceso al ser es el lenguaje y aceptan la multiplicidad de significaciones de las palabras en cada situación concreta dentro de la historicidad del mundo humano. Por ello, la metáfora adquiere prioridad sobre el concepto, y la intuición sobre la argumentación. Se puede decir que el humanismo renacentista apunta a otra forma de concebir el lenguaje, el conocimiento y el ser mismo. Para los humanistas, la facultad inventiva o creadora del ser humano no es la razón, sino el ingenio, que nos permite crear mundos nuevos, acordes con las necesidades históricas, generando continuamente nuevos significados:

"Descubriendo las relaciones de semejanza entre las cosas, el hombre ingenioso hace concepto agudo y sutil de aquella realidad nueva que no puede ser deducida racionalmente"(Grassi, E., 1993, pág. IV).

El humanismo revaloriza la retórica y el mito y considera que la imagen y la metáfora son indispensables para representar el devenir del ser, que no puede ser captado por la abstracción del lenguaje racional.

"Hay muchas posibilidades de decir la verdad. La parábola y el cuento son una de las mejores, porque en ellas uno puede limitarse a lo absolutamente esencial" (Ende, 1996, pág. 382).

Desde una perspectiva más contemporánea, y en el encuadre de la interdisciplinariedad que parece ser el imperativo de nuestra época, el planteamiento de las relaciones entre filosofía y literatura se relaciona con el problema de los tipos de racionalidad y las modalidades discursivas.

Por otra parte, podemos abordar el problema desde la consideración de la filosofía y la literatura como disciplinas con sus respectivos lenguajes, o bien como distintos modos de aproximación a lo real, es decir, modos de obtener conocimiento sobre el mundo, formas de vida, sistemas de valores, creencias, etcétera.

De acuerdo con Christiane Schildknecht, lo que un texto significa se puede clasificar en las siguientes categorías:

- la referencia a objetos,
- la comunicación de contenidos,
- la presentación de nociones generales y sentido.

En el caso del texto literario nos encontramos que no se refiere directamente a la realidad, sino que construye una relación con ésta de manera indirecta, por ello el conocimiento literario no está contenido en los textos, sino que se desarrolla en el proceso de comprensión en el que el significado es mostrado.

En el caso del texto filosófico, la autora señala dos posibilidades, dos modos de conocimiento, con sus respectivas formas de expresión:

- el de la ciencia, argumentativo, que asume la forma discursivo-deliberativa;
- el de la literatura, indirecto, mostrativo, no proposicional.

Cada uno de estos posibles caminos corresponde a una concepción de conocimiento filosófico. En el primer caso, se trata de un conocimiento proposicional, argumentativo; en el segundo caso, el conocimiento debe ser construido y en el proceso de formación de este conocimiento se hace realidad el aprendizaje filosófico.

Estos caminos, de acuerdo con algunos autores, no son excluyentes. Se puede hacer uso de argumentos demostrativos y, para el caso de puntos cuyo reconocimiento no se puede lograr argumentativamente, es válido hacer uso de recursos literarios. Existe una complementariedad de formas de conocimiento y, de hecho, lo que caracteriza a la filosofía, su peculiaridad, reside en esta unificación del componente científico y literario, teórico y práctico.

En los *Diálogos* de Platón, podemos encontrar, al mismo tiempo, una intención teórica, orientada a la fundamentación, y una orientación práctica, dirigida a la comprensión. Estas dos intenciones se unen, a la vez que se realizan en el conocimiento dialéctico en la forma de una praxis filosófica. Platón pensaba que la filosofía no se deja decir, sino hacer en la forma del diálogo y esta posición es clara en la figura de Sócrates, el filósofo que no enseña filosofía, sino que domina el arte de preguntar, ayudando a su compañero de diálogo a la formación autónoma del conocimiento, a pensar por sí mismo.

Si Platón tiene razón, el conocimiento filosófico no se logra al sólo leer un texto filosófico. El texto escrito pierde la flexibilidad del discurso oral. Sus textos hacen referencia a un modo de conocimiento que no es totalmente traducible al lenguaje oral, mucho menos, al escrito, sino que sólo se expresa

de manera indirecta. Estas maneras indirectas incluyen: la metáfora, la aporía y la ironía socrática. En el texto nunca encontramos respuestas definitivas, sólo un apuntar más allá de ellos mismos. No debemos olvidar el concepto platónico de filosofía como una inteligencia y una postura prácticas y autoadquiridas, un hacer dialógico, un orientarse, un estar en camino. a esta idea de conocimiento filosófico corresponde perfectamente el diálogo, cuya forma escrita sólo sugiere, modela, imita el paradigma del diálogo oral.

El saber filosófico se entiende, desde esta perspectiva, como un producto del sujeto que no puede ser enseñado de manera directa, sino que debe ser construido por cada uno. Las formas literarias de la filosofía pueden tan sólo atraernos, invitarnos, señalar pistas.

Pero si en Platón el texto escrito es sólo una imagen del lenguaje oral, para Walter Benjamin, el texto, en su forma narrativa, tiene la misión de desvelar el sentido creador o salvador del lenguaje. Benjamin distingue tres etapas en el origen del lenguaje:

1. Lenguaje divino. Mediante el cual el mundo fue creado, es fundamentalmente creador.

2. Lenguaje paradisiaco. Lenguaje originario de la humanidad que se distingue por la perfecta adecuación de las palabras y las cosas.

3. Lenguaje convencional. Es el lenguaje transformado en mero instrumento de comunicación. El lenguaje a merced del ser humano puede ser utilizado tanto para velar como para desvelar las cosas, tanto para mediar como para engañar. Es la decadencia del lenguaje que ha perdido su poder de verdad.

Poetas y místicos pueden recuperar el lenguaje, salvar el sentido: el narrador salva el sentido creando la palabra justa. Ahora bien, es tarea del filósofo resistirse a reducir el lenguaje a puro instrumento de comunicación y volver a la realidad de modo que la palabra sea otra vez nombre. Para Benjamin, la modernidad se explica por la primacía del mito sobre la verdad y la verdad se pone al descubierto en la esencia del lenguaje. Por eso, la primera tarea del narrador no es la de informar, sino la de hacer de lo narrado experiencia del que habla y de los que oyen. En este sentido, la narración es palabra intersubjetiva, hecha para conocer, para recordar:

"Cuando escribo, me esfuerzo en no mentir...", dice Jiménez Lozano, premio nacional de literatura en España en 1992.

¿Cuál es pues el discurso propio de la filosofía? Para la cultura científica predominante, sólo podemos esperar respuestas a los problemas de la humanidad desde la ciencia misma. La filosofía, a la que desde esta mentalidad no se le reconoce capacidad cognoscitiva propia, debe resignarse a fundirse en literatura: la filosofía sólo es literatura. Sólo sabe narrar, contar historias que llenen el vacío pasional de una razón calculadora; que contrarresten los efectos de un progreso disgregador; que suplan la desorientación fabricando ideologías a gusto. Desde esta perspectiva, que entiende no sólo a la vida,

sino a toda la historia como progreso científico técnico, se niega capacidad a la filosofía y a la literatura para responder a los problemas humanos.

Desde la perspectiva de Benjamin, por el contrario, la narrativa es necesaria para rescatar algo que nos pertenece y que ya no tenemos, algo sin lo que nuestra visión de la realidad sería incompleta o deformada. Para quien reduce la racionalidad al logos, las formas narrativas serán mero entretenimiento; para quien sostiene que la racionalidad no se agota en el logos, y menos aún en el empobrecido concepto de logos presente en el discurso de la modernidad, la narración es conocimiento, puede hacer aparecer súbitamente los aspectos inéditos de la condición humana, trastocando el orden establecido porque hace aparecer nuevos aspectos y figuras de la realidad. En una sociedad, aun dominada por la racionalidad científico-técnica, la literatura cumple una función que resulta urgente: mostrar un modo de conocimiento que escapa a la ciencia.

La filosofía puede valerse del discurso lógico, racional, científico, pero también necesita del discurso narrativo, alegórico, metafórico, para dar cuenta de toda la riqueza de la realidad.

Filosofía para niños. La novela filosófica

A principios del siglo pasado, al mismo tiempo que el concepto de infancia empieza a adquirir un lugar definido, gracias a los cambios sociales y culturales que marcan gran parte de las características de esta época, la literatura infantil también logra establecerse como un género literario particular.

La importancia de este género, que atañe tanto al escritor como a su público, es que empieza a incluir la subjetividad de los niños como punto de interés y fundamento para la escritura especializada. En este sentido, el incluir al escritor y a la dimensión creativa en su obra produce otro efecto en el niño como lector, como ser capaz de transformar y revitalizar las historias creadas para él, convirtiéndose en intérprete y, por lo mismo, en un nuevo autor como resultado de su enfrentamiento con el texto.

Por otro lado, en la actualidad se ha manifestado, a partir de esta nueva conceptualización de la infancia, la necesidad de una educación más dinámica, crítica y creativa orientada a la solución de problemas. La expectativa de padres y maestros y de la sociedad en general es que el sistema educativo, además de desarrollar las habilidades básicas, se ocupe de la dimensión valorativa del estudiante.

La filosofía aplicada a la educación alienta y capacita a los estudiantes para involucrarse en el cuestionamiento crítico y la reflexión, a fin de generar soluciones creativas. En la perspectiva de Filosofía para Niños, se utiliza la novela o el cuento filosófico que, de acuerdo con Lipman, se caracteriza por presentar un modelo de comunidad de diálogo filosófico o investigación filosófica que aborda los aspectos problemáticos de la experiencia. Este texto

presenta la riqueza de los conceptos filosóficos de la tradición en toda su complejidad y en su carácter de "abierto".

Los alumnos lectores, a partir de su subjetividad, toman el texto literario como un pre-texto para lograr una forma de expresión particular, crítica y creativa. Por ello, es posible utilizar el texto literario para generar reflexión filosófica. Una historia es un pre-texto para crear muchas; una historia escrita da lugar a que el lector ponga su propia historia en juego, que se arriesgue a romper límites, es decir, que se permita pronunciar su propia palabra y transformar el sentido único en muchos y distintos. La estructura del texto literario-filosófico genera un modelo funcional para el diálogo; al mismo tiempo que integra a la comunidad y fortalece el lazo social.

A partir del texto y de sus experiencias, la comunidad construye un nuevo texto, un tejido de sentido que se crea cooperativamente y que constituye la dimensión práctica de la filosofía: hacer filosofía. El lenguaje es la expresión privilegiada de la conciencia; el yo singular que se expresa en el lenguaje es también universal, porque el que habla y es escuchado entra en unidad con aquéllos para los que existe. Pero al mismo tiempo el lenguaje da lugar a un saber que rebasa las fronteras del reconocimiento de quien lo emite. El lenguaje es el universo simbólico en el que los seres humanos nos movemos; de él tomamos significantes que, a su vez, generan otros, para comprender al mundo y a nosotros mismos.

En el espacio de la filosofía para niños es indispensable el estudio de los elementos fundamentales de la relación entre filosofía y literatura, ya que pueden ayudarnos a reconocer y alentar la creatividad, así como vincularla con los aspectos cognitivos y valorativos. Además, este estudio nos ayuda en la tarea de desarrollar ejercicios y actividades que estimulen la sensibilidad y las distintas formas de expresión creativa en la infancia, así como las habilidades de pensamiento requeridas.

Pero, sobre todo, leer con los niños y niñas, hacer filosofía con los niños y niñas, constituye una aventura maravillosa en la que súbitamente aparecen aspectos inéditos de la realidad, aspectos que nos ponen en profundo contacto con lo humano y que nos devuelven algo que era nuestro, algo que nos corresponde también, como a los niños: el goce de conocer, el goce de pensar juntos y de explorar los inacabables caminos de sentido, descubierto y creado en ese medio nutriente que es el diálogo.

Bibliografía

- Ende, M., *Carpeta de apuntes*, Madrid, Alfaguara, 1996.
- Grassi, E. *La filosofía del humanismo*, Barcelona, Anthropos, 1993.
- Schildknecht, C. «Entre la ciencia y la forma literaria de la filosofía», en López de la Vieja, *Figuras del logos*, España, FCE, 1994.
- Schildknecht, Christiane, *Entre la ciencia y la literatura: formas literarias de la filosofía*, *Figuras del logos*, España, FCE, 1994.

Dar a leer, dar a pensar..., quizá. Entre literatura y filosofía

JORGE LARROSA*

*Uno tomaba dos sonidos fuertes
y hacía un silencio de ellos.
Otro creó una profunda oscuridad
con dos luces brillantes.*
EDGAR ALLAN POE

Dar a leer, dar a pensar... quizá

Dejaré el «quizá» para el final porque quizá todo lo que tengo que decir no sea otra cosa que un camino hacia el quizá, es decir, hacia un final abierto, hacia un final que sea como un comienzo o que al menos, quizá, anuncie un comienzo. Así que reservemos el «quizá» y leamos de nuevo: «dar a leer, dar a pensar».

I

En un encuentro de «filosofía para niños», en una reunión de personas que trabajan «con» la filosofía o «para» la filosofía en contextos escolares, y en el marco de una mesa redonda titulada «filosofía y literatura», esas dos locuciones superpuestas tienden enseguida a tomar un sentido demasiado obvio.

*Jorge Larrosa, español, filósofo de la educación, es docente en la Universidad de Barcelona.

Obviamente, lo que los profesores hacen todos los días es «dar a leer» con la intención de que los textos que ellos han elegido produzcan ciertos efectos. Y, obviamente, el «pensar» es el efecto que debe ser privilegiado en una clase de filosofía. Por tanto, es obvio que lo que el profesor de filosofía intenta hacer todos los días, con mayor o menor éxito, es «dar a leer textos que sirvan para pensar», o «dar a pensar con la ayuda de la lectura de algunos textos». Y, obviamente, el tema que parece que deberíamos tratar aquí es el tema de cómo los textos literarios pueden funcionar en una clase de filosofía para que se produzca el pensamiento o, dicho de otro modo, cómo puede plantearse una lectura filosófica de textos literarios.

Y me parece que todas esas obviedades se derivan de que creemos saber de antemano lo que significan todas esas palabras. Desde luego sabemos muy bien qué es «leer» y qué es «pensar». Todos nosotros leemos todos los días y, a veces, hablamos sobre la lectura, sobre la nuestra y sobre la de los otros, y todos nosotros pensamos todos los días y, a veces, hablamos sobre el pensamiento. Todos nosotros sabemos lo que son esas lecturas «que nos hacen pensar». Todos nosotros entendemos nuestras prácticas cotidianas como orientadas a que nuestros alumnos «aprendan a leer» o «aprendan a pensar». Por otra parte, creemos saber muy bien qué es «literatura» y qué es «filosofía», al menos cuando damos por supuesto el modo como los aparatos pedagógicos y culturales clasifican los textos. Y por último, desde luego, creemos saber muy bien lo que significa «dar», tanto si participamos en prácticas de intercambio o de comunicación como si nos envolvemos en prácticas de transmisión.

Así que habría que comenzar problematizando esas obviedades con el fin de limpiar un poco el terreno. De lo que se trata es de abrir un espacio para las preguntas y, a veces, lo que ocurre es que lo que sabemos impide la radicalidad del preguntar. Como si el sentido común y el conocimiento aceptado (nombres un tanto sofisticados para lo que todo el mundo dice, lo que todo el mundo piensa, lo que todo el mundo cree o lo que todo el mundo sabe) establecieran ya de antemano el juego de las preguntas y las respuestas como un juego convencional y trucado en el que nada imprevisto puede suceder. Así que con la intención confesa de inquietar lo obvio, comenzaré transcribiendo algunas citas, no tanto para utilizarlas como argumentos de autoridad como para repetir aquí un gesto filosófico, quizá el gesto inaugural de la filosofía, aquél en el que se nos invita a reconocernos no tanto en un saber que ya se tiene como en un aprender que no termina, no tanto en la seguridad de las respuestas como en la inquietud de las preguntas. Quizá la filosofía no consista en otra cosa que en ese gesto de poner a distancia todo lo que creemos saber, en esa sospecha de que a lo mejor no sabemos lo que

creemos saber, en esa invitación a volver a pensar lo que creemos saber. Y quizá la filosofía tenga entonces que ver con convertir en desconocido lo demasiado conocido, con socavar lo obvio, con abrir un espacio en el que sea posible la interrogación.

II

Pero antes permítanme una brevísimas digresión sobre esa cuestión casi infinita de «filosofía y literatura». Puesto que imagino que tendremos ocasión de desarrollarla en el debate, me voy a limitar a algunas indicaciones de pasada sobre el «entre» de mi subtítulo y con el único fin de delimitar lo que, para mí, está ahí en juego. Entre filosofía y literatura lo que está en juego es precisamente el «entre», y eso no tiene nada que ver ni con debates sobre qué es filosofía o qué es literatura, ni con querellas sobre su respectiva utilidad para tales o tales asuntos, ni tampoco con las virtudes o los deméritos de los textos filosóficos como textos literarios o con las posibles aportaciones de la literatura a la filosofía, aunque en un momento de angostamiento y rutinización de la práctica filosófica en las disciplinas académicas y en un momento de trivialización de la práctica de la literatura en el consumo cultural, la atención a la escritura literaria en la filosofía y la atención al pensamiento filosófico en la literatura constituyen ejercicios saludables. El sentido ejemplar de algunas derivas eminentes del «entre», como el devenir filosofía de cierta tradición poética moderna que se inaugura en Baudelaire y se afianza en el Valéry de los *Cahiers*, o el devenir poesía de cierta tradición filosófica que se inaugura en Nietzsche y se escolariza en Heidegger tras su encuentro con Hölderlin, o el resurgir de géneros híbridos y mediadores como el ensayo o la meditación, está en cómo se está intentando proponer otro modo de relación entre escritura y experiencia. No entre lenguaje y mundo, sino entre escritura y experiencia. Todo lo que sucede hoy «entre» literatura y filosofía deriva su importancia, me parece, en cómo la relación entre escritura y experiencia se constituye transversalmente a las oposiciones tradicionales entre lógica y retórica, o entre concepto y palabra, o entre filosofía y poesía. Y me parece que esa relación diagonal y sinuosa entre escritura y experiencia, el modo como en la escritura se juega parte del sentido de lo que somos y de lo que nos pasa, merece ser problematizado también pedagógicamente si no queremos que lo inquietante del espacio tensado «entre» literatura y filosofía se reduzca a la tranquilidad de cuestiones estrechamente didácticas o eficientistas.

Así que el «entre» de mi subtítulo dice oscilación más que ambigüedad, tensión más que indecisión, reversibilidad más que indeterminación, trave-

sía más que neutralización. El «entre» no borra la distinción sino que la tensa y la multiplica. El «entre» no dice transición desde la literatura hacia la filosofía, no dice prioridad o causalidad, sino que produce un espacio plural y compartido que puede ser recorrido de múltiples maneras. Podríamos decir entonces: «entre» filosofía y literatura se abre un espacio de juego en el que lo que se juega es la relación entre escritura y experiencia. Y ahí, entre literatura y filosofía, entre escritura y experiencia, «dar a leer, dar a pensar».

III

Volvamos, pues, al hilo principal, a la interrupción de algunas de las obviedades que se precipitan sobre nosotros sin que apenas nos demos cuenta en ese enunciado aparentemente simple: «dar a leer, dar a pensar».

Recuerden las palabras de Gadamer: «qué cosa sea leer, y cómo tiene lugar la lectura, me parece una de las cuestiones más oscuras» (1996, pág. 129). Recuerden las palabras de Heidegger: «lo gravísimo de nuestra época grave es que todavía no pensamos» (1972, pág. 11). Recuerden las palabras de Derrida: «el don es lo imposible. No imposible sino lo imposible. La imagen misma de lo imposible» (1995, pág. 17). Frente a las obviedades del sentido común, el filósofo insiste en un gesto impertinente: todo el mundo sabe qué es leer, pero a lo mejor no sabemos qué es leer; todo el mundo piensa, pero quizá todavía no pensamos; todo el mundo da y recibe, intercambia y comunica, pero es posible que el don sea lo imposible.

Esos gestos filosóficos de inquietar lo demasiado conocido respecto de lo que sea «leer», lo que sea «pensar» y lo que sea «dar» no son en absoluto triviales. Incluso pueden considerarse centrales a la filosofía de nuestra época si tenemos en cuenta, primero con respecto al leer, que la hermenéutica y la deconstrucción no sólo nos han hecho conscientes de la importancia ontológica de la interpretación, no sólo nos han enseñado que pensar radicalmente la lectura nos lleva hacia implicaciones y profundidades insólitas, sino que también nos están enseñando nuevas formas de leer. Es más, quizá la diferencia irreductible entre hermenéutica y deconstrucción esté justamente en la irreductibilidad de sus estrategias de lectura. En segundo lugar, y respecto del pensar, parece claro que una de las cosas fundamentales que se juega en filosofía es precisamente el ser mismo del pensamiento. No el pensar esto o aquello sobre determinados asuntos del pensar, sino el significado mismo del pensar. Por último, y respecto del dar, el envite consiste en la dificultad de escapar de la lógica económica presente en la dialéctica y en la pretensión de radicalizar las posibilidades creativas e inventivas abiertas por

la irrupción del acontecimiento y de lo otro. Es decir, que la problematización filosófica de lo obvio del «leer», del «pensar» o del «dar» no sólo tiene que ver con alcanzar una comprensión más profunda o más amplia o más radical de lo que sean esas tres actividades, sino en abrir la posibilidad de leer de otra manera, de pensar de otra manera, o de dar de otra manera.

Y, si mi oído no me engaña sobre cuáles son los tópicos más instalados en los contextos pedagógicos, a lo mejor leer no es sólo comprender el texto, quizá pensar no es sólo argumentar, y es posible que dar no sea sólo ofrecer un instrumento para conseguir con él ciertos efectos previstos y prescritos.

En cualquier caso, e independientemente de lo acertado o desacertado de mi lectura sobre algunos de los envites que tienen lugar en esas problematizaciones de lo que sea «leer», de lo que sea «pensar» o de lo que sea «dar», e independientemente también de que en torno a esas problematizaciones puedan iniciarse líneas de trabajo más o menos promisorias en el campo en el que ustedes trabajan, me basta por ahora con ganar su complicidad para con ese gesto a la vez teórico y práctico que consiste en problematizar lo obvio del «dar a leer, dar a pensar», ensanchando además lo posible. Y me conformaría aquí con que lo obvio problematizado y lo posible ensanchado fueran esos corsés teóricos y prácticos que nos llevan a identificar el leer con el comprender, el pensar con el argumentar, y el dar con el utilizar instrumentos para lograr objetivos.

Así que, con vistas a trastornar lo obvio y a ensanchar lo posible, lo que sigue no es sino un ejercicio para tramar tres citas que han sido escogidas con la única pretensión de sugerir tres meditaciones que hagan sonar de otro modo eso de «dar a leer, dar a pensar».

IV

La primera cita es de Maurice Blanchot y dice así: «Lo que más amenaza la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general» (1993, pág. 187).

Lo que más amenaza la lectura: el lector, el saber leer del lector, el lector que se empeña en decir yo y en continuar siendo él mismo frente a lo que lee, el lector que cree que sabe leer o que al menos quiere ser alguien que sabe leer. Pero ¿no es el «saber leer» lo que se pretende en los espacios pedagógicos? ¿No es el profesor, idealmente, el que sabe leer y el que ayuda a sus alumnos a leer para que ellos también sepan leer? Además, ¿cómo se puede leer sin saber leer? Una vez experimentadas todas esas perplejidades, quizá

podemos preguntarnos por cuál es ese «saber leer» que según Blanchot amenaza la lectura quizá hasta tal punto que hace imposible el leer. Y creo que podemos ensayar dos líneas de exploración a partir de esa pregunta.

La primera línea podría explorarse a partir de la diferencia entre dos modos de lectura. Tendríamos por un lado una forma de lectura en la que el texto es de antemano comprensible porque lo adaptamos a nuestro modo de entender, a lo que Heidegger llamaba nuestro «horizonte de comprensión». En esa modalidad de lectura el lector comprende lo que lee porque ya sabe leer. Pero la lectura empieza a ser interesante cuando tenemos que leer lo que no sabemos leer, lo que no se adapta a nuestros esquemas previos de comprensión. La lectura entonces desafía la seguridad de nuestro saber leer, violenta la estabilidad de nuestros modos habituales de comprensión. Por eso el que sabe leer es el que sólo se encuentra a sí mismo en lo que lee y el que, por tanto, no lee en absoluto, puesto que no es capaz de una confrontación que cuestione lo que ya es capaz de anticipar y de comprender. La decisión de leer, por el contrario, es la decisión de que el texto nos diga lo que no comprendemos, es decir, lo que no sabemos leer.

A partir de ahí podemos iniciar la segunda línea de exploración. Y decir, por ejemplo, que el profesor que sabe leer es el que ya sabe lo que el texto significa o, en todo caso, el que ya es capaz de anticipar las posibilidades de lectura del texto. Su «dar a leer» no es otra cosa que fijar un punto de partida para un conjunto de operaciones destinadas a producir las lecturas que ya ha previsto y proyectado. Desde ese punto de vista, el profesor que sabe leer es el dueño del texto que da a leer, puesto que ya posee de antemano el sentido del texto y la previsión de su funcionamiento. El profesor que sabe leer es el que ya sabe qué es lo que quiere hacer con el texto. Pero sólo el profesor que no sabe leer puede dar lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita, es decir, lo que no se puede anticipar, ni prever, ni proyectar, ni prescribir.

Pero dejando aparte estos intentos provisionales de explorar lo que la cita de Blanchot contiene, dejando aparte esas torpes y rápidas sugerencias de lectura, lo que me parece que puede valer la pena es dejar en el aire esas paradojas y continuar meditando en ellas por si acaso nos ayudan a inquietar lo obvio y a ensanchar lo posible: ¿qué es eso de leer sin saber leer? ¿Qué es eso de dar a leer lo que no se sabe leer?

V

La segunda meditación que quiero proponerles parte también de una cita de Blanchot: «Una obra literaria es, para quien sabe penetrar en ella, una rica

morada de silencio, una defensa firme y una muralla alta contra esa inmensidad hablante que se dirige a nosotros apartándose de nosotros. Si en ese Tibet imaginario, donde los signos secretos no se descubren ya sobre nadie, toda literatura viniese a dejar de hablar, lo que haría falta es el silencio, y es esa falta de silencio la que tal vez revelaría la desaparición de la palabra literaria» (1969, págs. 246-247).

Esta cita pertenece a un texto titulado «Muerte del último escritor», en el que Blanchot juega a invertir una frase hecha, ésa que nos dice, en la muerte de un escritor, que se ha callado una voz, que se nos ha hecho más grande el silencio. Lo que viene a decir Blanchot, contrariando el sentido común, es que cuando la literatura calla retrocede el silencio y lo que nos invade es el ruido; la literatura como el lugar que guarda el silencio: si la literatura desapareciese lo que echaríamos en falta es el silencio. Porque lo que nos ahoga es la cháchara insustancial, las habladurías, ese hablar vacío y degradado que no dice realmente nada, esas palabras que nos suenan a falsas, esas frases que nos suenan a huecas, toda esa inmensidad hablante, todo ese murmullo insustancial que cae sobre nosotros incesantemente y desde todos los lados. Y lo que hace el escritor, parece decir Blanchot, es acallar toda esa palabrería: la literatura como la interrupción de la palabrería.

Pero, ¿no se trata en los espacios pedagógicos de hablar y de «hacer hablar»? ¿No se seleccionan los textos en virtud de su funcionamiento como pre-textos sobre los que se monta el «hablar» de los alumnos? ¿No es el mejor texto el que más y mejor «da que hablar»? ¿No es la lectura, justamente, la producción de textos orales o escritos a partir y alrededor de ese texto principal que es el que se «da a leer»? ¿No es el comentario de texto ese dispositivo pedagógico esencial que consiste justamente en «hablar del texto»? ¿Y qué ocurre con ese otro dispositivo pedagógico esencial, el texto seguido de unas preguntas, en el que las preguntas intentan impulsar y enmarcar la producción de textos secundarios, provocar a los alumnos para que hablen y dirigir su hablar en el sentido que nos interesa? ¿Y qué ocurre con ese otro dispositivo pedagógico también esencial, ése de «lee el texto y explícalo con tus propias palabras», en el que la lectura consiste precisamente en traducir al propio lenguaje lo que el texto dice? ¿No es el mundo humano un lugar en el que constantemente se producen palabras a partir de otras palabras y no es el espacio pedagógico ese espacio institucionalizado en el que esa producción de palabras a partir de otras palabras está regulada, controlada y orientada hacia ciertos objetivos?

Desde luego, no voy a entrar aquí en las complejísticas relaciones entre la palabra y el silencio ni voy a discutir que la literatura está hecha de palabras y que la lectura tiene que ver, entre otras cosas, con producir palabras a

partir de palabras. Pero si quisiera dar un cierto sentido a la cita de Blanchot a partir de una distinción entre dos formas de silencio. Tendríamos por un lado el silencio de la mudez, de la incapacidad para la palabra; y el silencio también de la violencia, ese silencio espeso que se impone cuando es el poder el único que habla. Y frente a esas formas de silencio no nos cabe sino seguir hablando y tratando de producir palabras con nuestras palabras. Pero existe también el silencio de la interrupción, ése que se produce cuando uno no puede ya decir lo que todo el mundo dice o cuando uno no puede ya pensar lo que todo el mundo piensa. Y ese silencio que interrumpe la proliferación vana de la palabra insustancial es el que nos da la literatura. Porque el poder también funciona haciendo hablar, pero haciendo decir lo que hay que decir y haciendo hablar como está mandado. Y gran parte del trabajo de los aparatos pedagógicos, culturales o mediáticos se dirige a producir incesantemente ese murmullo vacío y ensordecedor. Y es ese murmullo el que hay que acallar para que del silencio pueda surgir una palabra no prevista.

Pero dejando de lado, de nuevo, mis torpes tentativas, dejemos una vez más en el aire algo que quizá valga la pena pensar para inquietar lo obvio y ensanchar lo posible: ¿y si la lectura fuera también el lugar de la interrupción? ¿Y si lo que nos faltara, y cada vez más, fuera el silencio? ¿Y si dar a leer fuera, esencialmente, dar silencio?

VI

Para terminar, voy a retomar ese «quizá» que había dejado anunciado y reservado al principio de mi exposición. Mi «quizá» quiere ser una figura de la discontinuidad. Y es ahí, en cuanto discontinuidad, que ese «quizá» se relaciona con un dar que no es instrumental y que escapa del círculo económico. Por eso el «quizá» viene precedido de unos puntos suspensivos, es decir, de un algo que permanece suspendido en un ritmo silencioso de marcas y vacíos. Los puntos suspensivos no son vectores direccionales, no llevan a ninguna parte ni vienen de ninguna parte, no significan nada, no suenan de ningún modo. Indican una dilación, una espera, un suspense, una pausa, un aplazamiento, un instante de atención y escucha, una levisima interrupción con la que se prepara el quizá y en la que, quizá, se anuncia su venida.

La tercera cita, la del quizá, es de Derrida: «El pensamiento del quizá involucra quizá el único pensamiento posible del acontecimiento. Y no hay categoría más justa para el porvenir que la del quizá. Tal pensamiento conjuga el acontecimiento, el porvenir y el quizá para abrirse a la venida de lo que viene, es decir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya posibilitación debe triunfar sobre lo imposible. Pues un posible que sería

solamente posible (no imposible), un porvenir segura y ciertamente posible, de antemano accesible, sería un mal posible, un posible sin porvenir. Sería un programa o una causalidad, un desarrollo, un desplegarse sin acontecimiento» (1998, pág. 46).

Porque el quizá da a pensar la interrupción, la discontinuidad, la posibilidad, quizá, del acontecimiento, la venida del porvenir, de lo que no se sabe y no se espera, de lo que no se puede proyectar, ni anticipar, ni prever, ni prescribir, ni predecir, ni planificar.

Y convendrán ustedes conmigo que la educación, como la fecundidad, es también una figura de la discontinuidad y del porvenir. Por ejemplo, del dar una vida que no será nuestra vida ni la continuación de nuestra vida porque será una vida otra, la vida del otro. O del dar un tiempo que no será nuestro tiempo ni la continuación de nuestro tiempo porque será un tiempo otro, el tiempo del otro. O del dar una palabra que no será nuestra palabra ni la continuación de nuestra palabra porque será una palabra otra, la palabra del otro. O del dar un pensamiento que no será nuestro pensamiento ni la continuación de nuestro pensamiento porque será un pensamiento otro, un pensamiento del otro. La educación tiene que ver con el quizá de una vida que nunca podremos poseer, con el quizá de un tiempo en el que nunca podremos permanecer, con el quizá de una palabra que no comprenderemos, con el quizá de un pensamiento que nunca podremos pensar. Pero que, al mismo tiempo, necesitan de nuestra vida, de nuestro tiempo, de nuestras palabras y de nuestros pensamientos.

Y es ahí donde dar a leer (sin saber leer) es dar lo que no se tiene, donde dar a pensar (sin anticipar el pensamiento del otro) es también dar lo que no se tiene. O, aún más radicalmente, es ahí donde dar a leer es dar la aceptación de la muerte de las propias palabras y dar a pensar es dar la aceptación de la muerte de los propios pensamientos, ese imposible de dar al otro la aceptación de la muerte propia, el silencio, la interrupción, el quizá, el espacio vacío en el que quizá puede venir el porvenir de la palabra o la palabra del porvenir, el porvenir del pensamiento o el pensamiento del porvenir.

«Dar a leer, dar a pensar... quizá».

Bibliografía

- Blanchot, M., *El libro que vendrá*, Caracas, Monte Avila, 1969.
- Blanchot, M., *El espacio literario*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Derrida, J., *Dar (el) tiempo. La moneda falsa*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Derrida, J., *Políticas de la amistad*, Madrid, Trotta, 1998.

- Gadamer, H-G., «Filosofía y literatura» en *Estética y Hermenéutica*, Madrid, Tecnos, 1996.
- Heidegger, M., *¿Qué significa pensar?*, Buenos Aires, Nova, 1972.

les ofrecen oportunidades frecuentes de definir los términos que usan durante sus discusiones y se les llama la atención acerca de las discusiones que ellos mismos proponen.

10. La comprensión de la clasificación por parte de los niños puede ser fortalecida si se les brinda la práctica de distinguir entre lo genérico y lo específico, por ejemplo entre los nombres propios y los nombres comunes, así como si practican la ejemplificación y la generalización.
11. El rol del docente en filosofía para niños no es responder preguntas sino facilitar el surgimiento de preguntas por parte de los alumnos, así como la búsqueda de las respuestas.
12. El maestro de filosofía para niños debe insistir en que los alumnos consideren las ideas que emergen de la discusión en la clase, en cuanto a su marco de referencia o contexto.

La filosofía para niños y jóvenes y las perspectivas actuales de la educación**

MOACIR GADOTTI*

En esta travesía hacia un nuevo milenio, vivimos un tiempo de expectativas, de perplejidades, de crisis de concepciones y paradigmas. Es un momento nuevo y rico en posibilidades. En este contexto quisiera examinar, muy sumariamente, la contribución de Matthew Lipman y del movimiento alrededor de la "filosofía para niños y jóvenes" que él ensayó. Llevaré a cabo mi examen, no tanto como especialista en el tema, sino como un observador externo y partiendo de la lectura de algunas fuentes de información, en particular su libro *Philosophy Goes to School* (Lipman, 1990).

Perspectiva significa al mismo tiempo *enfoque*, cuando hablamos, por ejemplo, de perspectiva política y *posibilidad*, creencia en acontecimientos considerados como probables y buenos. Hablar de perspectivas es hablar de *esperanza en el futuro*. El cambio del milenio es razón oportuna para un balance sobre prácticas y teorías que atravesaron los tiempos. Hablar de las *perspectivas actuales de la educación* es también hablar, discutir, identificar el "espíritu" presente en el campo de las ideas, de los valores y de las prácticas educacionales que las atraviesan, marcando el pasado, caracterizando el presente y abriendo posibilidades para el futuro. Algunas perspectivas teóricas que orientaron muchas prácticas podrán desaparecer y otras permanecerán en lo que tienen de esencial. ¿Qué teorías y prácticas se fijarán en el *ethos* educacional, crearán raíces y atravesarán el milenio? Para entender el futuro es preciso visitar el pasado. En el escenario de la educación actual pode-

*Moacir Gadotti es profesor titular de la Universidad de San Pablo y director del Instituto Paulo Freire.

** Traducción Julieta Suárez

mos destacar algunos marcos, algunas huellas que persisten y podrán persistir en la educación del futuro.

He tomado posición sobre esas cuestiones con relación al pensamiento de Paulo Freire y con la *pedagogía de la praxis* y la *educación popular*. Me gustaría ahora hacer una primera tentativa en relación con el pensamiento de Matthew Lipman, aun sabiendo que dispongo de datos e informaciones todavía muy precarios y de ninguna experiencia práctica con sus ideas. Por eso considero este texto apenas como una primera aproximación al tema, una guía para orientarme en las discusiones a propósito de su texto "Algunos presupuestos educacionales de Filosofía para Niños" (cf. en este mismo volumen).

I. Mapa de navegación en la era de la información

Se acostumbra a definir nuestra era (aquella que se está abriendo para el futuro) como la era del conocimiento. Si fuera por la importancia dada hoy en día al conocimiento en todos los sectores, podemos decir que vivimos, más que en la era del conocimiento, en la sociedad del conocimiento, como consecuencia, sobre todo, de la informatización y del proceso de *globalización de las telecomunicaciones* a él asociado. Puede ser que, de hecho, ya hayamos ingresado en la era del conocimiento, aun admitiendo que grandes masas de la población estén excluidas del mismo. Sin embargo, constatamos que predomina más la difusión de datos e informaciones y no tanto de conocimientos.

Esto es actualmente posible gracias a las *nuevas tecnologías* que acumulan, de forma práctica, el conocimiento y gigantescos volúmenes de informaciones. Éstas son inteligentemente almacenadas, permitiendo la búsqueda y el acceso de manera muy simple, amigable y flexible. Es esto lo que ya sucede con Internet: para ser "usuarios" basta con disponer de una línea telefónica y de una computadora. "Usuario" no significa apenas receptor de informaciones. En Internet, el usuario es también emisor de informaciones. Por Internet, a partir de cualquier aula del planeta se puede acceder a otras muchas en cualquier parte del mundo. Las nuevas tecnologías nos permiten acceder no sólo a conocimientos transmitidos por palabras, sino también a imágenes, sonidos, fotos, videos, etc. (hipermedia). En los últimos años, la información dejó de ser un *área* o especialidad para volverse una *dimensión* de todo, transformando profundamente la forma de organización de la sociedad.

¿Qué le cabe a la escuela en la sociedad informacional?

Le cabe organizar un movimiento global de renovación cultural aprovechando toda esa riqueza de informaciones. Hoy la empresa está asumiendo ese papel innovador. La escuela no puede quedar rezagada de las innovacio-

nes tecnológicas. Ella precisa ser un centro de innovación tecnológica. Nosotros tenemos una tradición de dar poca importancia a la educación tecnológica, la cual debería comenzar desde la educación infantil.

En la sociedad de la información, la escuela debe servir de *brújula* para navegar en ese mar del conocimiento, superando la visión utilitarista de ofrecer solamente informaciones "útiles" para la competitividad, para obtener resultados. Debe ofrecer una formación general en la dirección de una educación integral. ¿Qué significa servir de brújula? Significa orientar críticamente, sobre todo a los niños y jóvenes, en la búsqueda de una información que los haga crecer y no embrutecerse.

Hoy vale todo para aprender. Esto va más allá del "reciclaje" y de la actualización. La sociedad del conocimiento es una sociedad de múltiples oportunidades de aprendizaje: parcelas entre lo público y lo privado (familia, empresa, asociaciones...), evaluaciones permanentes, debate público, autonomía de la escuela, generalización de la innovación. Las *consecuencias* para la escuela y para la educación en general son enormes: enseñar a pensar, saber comunicarse, saber investigar, tener razonamiento lógico, realizar síntesis y elaboraciones teóricas, saber organizar su propio trabajo, tener disciplina para el trabajo, ser independiente y autónomo, saber articular el conocimiento con la práctica, ser aprendiz autónomo y a distancia.

En este contexto de impregnación del conocimiento, a la escuela le cabe: amar el conocimiento como espacio de realización humana, de alegría y de satisfacción cultural; seleccionar y rever críticamente la información; formular hipótesis; ser creativa e inventiva (innovar); ser provocadora de mensajes y no puramente receptora; producir, construir y reconstruir conocimiento elaborado. Y más aún: en una perspectiva emancipadora de la educación, la escuela tiene que hacer todo esto a favor de los excluidos. No discriminar al pobre. Ella no puede distribuir poder, pero puede construir y reconstruir conocimientos, saber, que es poder. En una perspectiva emancipadora de la educación, la tecnología no es nada sin la ciudadanía.

II. Algunas categorías para pensar la educación del futuro

La escuela dejará de ser "aleccionadora" para ser "gestora del conocimiento" (Dowbor, 1998, pág. 259). Como ella trabaja esencialmente con el conocimiento, en la era del conocimiento "por primera vez la educación tiene la posibilidad de ser determinante sobre el desarrollo". La educación se volvió estratégica para el desarrollo. Pero, para eso, no basta con "modernizarla", como quieren algunos. Será preciso transformarla profundamente.

- , "A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio", mimeo, San Pablo, CBFC, 1985. Traducción de Ana Luiza F. Falcone.
- Nielsen Neto, Henrique, *Filosofia da educação*. San Pablo, Melhoramento, 1988.
 - Pantillon, Claude, "A propos de l'acte philosophique", mimeo, Suiza, Université de Genève, 1974.
 - ———, *Une philosophie de l'éducation: pour quoi faire?*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1981.
 - Piaget, Jean, *Para onde vai a educação?*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1984.
 - Santos, Boaventura de Sousa, *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, San Pablo, Cortez, 1995.
 - Severino, Antônio Joaquim, *Filosofia*, San Pablo, Cortez, 1992.
 - Sharp, Ann, "Aulas de raciocínio", Entrevista para a *Revista Inter-Ação*, San Pablo, Instituto de Idiomas Yázigi, ano 1, Nº 7, novembro de 1984.
 - Snyders, Georges, *A alegria na escola*, San Pablo, Manole, 1988.
 - Suchodolski, Bogdan, *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, Lisboa, Horizonte, 1972.
- Tamarit, José, *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*, San Pablo, IPF/Cortez, 1996.
- UNESCO, *L'enseignement de la philosophie: enquête internationale (Orientação de peritos sobre o ensino da filosofia)*, Paris, UNESCO, 1953 (traducción e impresión de las Publicações Universitárias Leonel Franca, San Pablo, 1969).

Pensar por sí mismo y con otros**

DAVID KENNEDY*

La característica más distintiva de la teoría y la práctica de la comunidad de investigación filosófica (CIF), que a primera vista parece contradictoria, es que promueve tanto el sentido comunitario, intersubjetivo, como el pensar por sí mismo. En general pensamos en ambos, si no como opuestos, al menos como no particularmente relacionados. Pensar por sí mismo suele asociarse con el Iluminismo occidental del siglo XVIII -la problematización automática de las creencias sostenidas colectivamente-, escepticismo e individualismo. La comunidad se asocia frecuentemente con la afirmación de creencias y supuestos colectivamente mantenidos, y con el necesario sacrificio de la opinión individual en pos de un bien mayor.

La CIF combina lo individual y lo colectivo, no de una manera nueva, sino de un modo que siempre ha estado presente en nosotros, pero que ha emergido históricamente en asociación con la forma de discurso intersubjetivo llamado diálogo. Una atención explícita y centrada en una teoría del diálogo es, según tengo entendido, específica del siglo XX, aunque tiene sus raíces filosóficas en el idealismo alemán desde Kant, pasando por Fichte, Hegel y Feuerbach. De Feuerbach tomamos esta frase: "Yo y tú", que Rosenzweig, en su metafísica del diálogo, lleva hacia tres caminos diferentes, al existencialismo en Levinas, a la fenomenología en Merleau-Ponty y a la hermenéutica y la teoría del juego en Gadamer.

Gadamer denominó el diálogo socrático como un "viajar separadamente hacia la unidad", lo cual expresa perfectamente la antinomia aparente asociada con la estructura y la dinámica de la CIF. El diálogo supone dos cosas

*David Kennedy es profesor asociado de Educación y Filosofía para Niños en Montclair State University, EE.UU.

**Traducción Vera Waksman

al mismo tiempo: la radical inconmensurabilidad de las perspectivas individuales y una apertura a modificar la propia perspectiva a través de la interacción con otro. En el diálogo estamos posicionados en un espacio existencial e interpretativo que Buber (1970) y otros han llamado el "entre", un espacio que, en términos hermenéuticos, no es el del intérprete ni el del interpretado, del sujeto o del objeto. El diálogo es la propia estructura-acontecimiento de un espacio de diferencia, de una interrogación del otro o del objeto de investigación o de ambos, que es necesariamente también una autointerrogación. Es una situación intersubjetiva única y significativa. Buber nos evoca este espacio interpretativo en su descripción del momento de surgimiento de la objetivación y de la tipificación categórica de la experiencia que él llama de relación "yo-tú". Levinas se refiere a ella como una "desorientación", una "disrupción" que lleva a la "ruptura del yo egoísta y su reacondicionamiento enfrente del Otro" (1987, pág. 17). El reacondicionamiento nos lleva a reconocer al otro en su individualidad como el "único uno" -el uno que escapa o anula todas las proyecciones del ego y llega existencialmente inclusive antes que el ego-. La teoría del diálogo basa al sujeto no simplemente en el otro, sino en los límites de su propia subjetividad, allí donde puede conocerse a sí mismo sólo en relación con un proceso dialéctico intersubjetivo de transformación mutua. Entonces, aun cuando el diálogo individualiza al otro, crea una comunidad entre el yo y el otro.

La estructura de intersubjetividad característica del diálogo comunitario exige no abandonar sino expandir la estructura del diálogo hacia lo multilógico. Corrington (1987) utiliza la semiología de Peirce para desarrollar la idea de CIF como una comunidad de signo o una "matriz de signo". En una comunidad de interlocutores, ninguna afirmación está aislada de aquellas que han ocurrido antes, ni indeterminada por la afirmación a la que responde -y en consecuencia, por la afirmación a la que dará lugar-. Esto implica una totalidad -un sistema de signos emergente-, pero dado que el discurso intersubjetivo se desarrolla en el tiempo, la calidad total de la matriz nunca estará presente excepto como una suerte de *Gestalt* implícita o un horizonte. El pensamiento dialógico es una "serie ilimitada", en la cual cualquier signo dado -por ejemplo, idea o proposición-, en la medida en que "está determinado tanto por sus antecedentes como por sus consecuentes", no tendrá nunca un valor de verdad completamente determinable. "Sólo en un futuro ideal la serie de signos alcanzará una completa convergencia y una transparencia total" (Corrington, 1987, págs. 12-13). En una CIF, somos arrastrados hacia ese horizonte, que representa la coordinación de cada perspectiva individual en un juicio comunitario que podemos llamar "verdad", pero, como ocurre con los horizontes, está siempre emergiendo, está siempre pendiente, siem-

pre se sugiere a sí mismo. Si no tuviésemos una fuerte sensación de esto, no lo haríamos. Aun con esta sensación, operamos en medio de una paradoja: se promete "completa convergencia y transparencia total" sólo si cada perspectiva mantiene su integridad finita y localizada (si cada persona "piensa por sí misma"). Sin embargo, ingresamos al "entre" del diálogo, la experiencia de la diferencia, el desafío de pensar con otros, con la promesa de superar nuestra propia finitud, en busca de esa verdad "a la larga" que será la verdad de todo el mundo. ¿Cómo pueden coexistir estos dos impulsos, y mucho menos fomentarse mutuamente?

Kant nos ofrece otro camino dentro de esta aparente antinomia de lo individual y lo colectivo con su idea de *sensus communis logicus*, o sentido común lógico (como opuesto al sentido común estético o "gusto"). En su *Crítica del Juicio* propone tres "máximas" del "entendimiento humano común" (1987, págs. 160-161):

- 1) pensar por sí mismo;
- 2) pensar desde el punto de vista de todo el mundo; y
- 3) pensar siempre consistentemente.

La primera máxima corresponde a un pensamiento *sin prejuicios*, la segunda a un pensamiento *ampliado*, la tercera a un pensamiento *consistente*.

La primera máxima, a la que se refiere como "la máxima del entendimiento", está efectivamente asociada para él con el Iluminismo, e implica abandonar lo que llama "razón pasiva". El mayor prejuicio, a su entender, "consiste en pensar a la naturaleza como no sometida a las reglas que el entendimiento, por medio de sus propias leyes esenciales, establece como las bases de la naturaleza" (ibidem). De hecho, llama "superstición" a este prejuicio. Aquél que piensa por sí mismo obedece sólo a su entendimiento, lo cual supongo que significa para Kant que el yo trascendental puede, conectar, a través de la imaginación, sus intuiciones empíricas con sus estructuras conceptuales. Aquél o aquella que piensa por sí mismo acepta sólo lo que para él o ella tiene sentido. Aquí, pensar por sí mismo es una disposición cognitiva que refleja el subjetivismo paradójico de la razón "pura" categórica, que "establece las bases de la naturaleza", esto es, que se comprende a sí misma como *dadora* de la naturaleza y no como *dada* por ella. No se trata de un solipsismo por su invocación de un universal, "ley esencial" del entendimiento, de la cual no podemos apartarnos sin caer en la "superstición". Sin la máxima siguiente, esta suerte de convicción correspondería en sí misma casi a una superstición. Es idealismo radical, en el nivel de Fichte, para quien el "yo" pone el no-yo. En términos de intersubjetividad, es una condición predialógica, la modalidad noética que Levinas describe, diversamente, como "inteligibilidad", "razón" y "conocimiento". Dice:

luz que permite encontrar algo diferente del yo, hace de lo encontrado como si esa cosa proviniese del ego. La luz, el brillo, es inteligibilidad misma; haciendo que cada cosa provenga de mí, reduce cada experiencia a un elemento de reminiscencia. La razón está sola. Y en este sentido el conocimiento nunca encuentra nada verdaderamente diferente en el mundo. Ésta es la verdad profunda del idealismo" (1987, pág. 68).

La segunda máxima -"pensar desde el punto de vista de todo el mundo"-, Kant la llama la máxima del "juicio" en tanto nos llama a reflexionar acerca de nuestro propio juicio "desde un punto de vista universal" (pág. 161). Es realmente una imposibilidad (como, de hecho, es la primera), un ideal de transparencia intersubjetiva o permutabilidad en dirección al cual el "entre" del diálogo representa el límite más distante. Sólo puedo pensar desde el punto de vista del otro reproduciendo los signos que él produce -ya sean verbales o no verbales- como mis propios signos. Un signo "recibido" por mí no es el mismo signo que fue "enviado", sino mi reproducción de ese signo, que es otro signo en la serie. Así, sería más apropiado hablar, como hacemos en la teoría de la comunidad de investigación, de una "coordinación de perspectivas", o puntos de vista, o juicios. El carácter único de cada punto de vista nunca se anula, porque está fundado en el cuerpo vivido, en mi ser aquí y ahora en este lugar y tiempo y tú allí ahora en ese lugar y tiempo; es una función de finitud existencial.

Por otro lado, sólo me conozco a mí mismo en mi finitud a través de mi relación con otras finitudes, y con un mundo caracterizado por la finitud, que es ya al menos una superación parcial de la finitud.¹ Y si acepto la idea de que la reflexión, la mente -la autoconciencia misma- sólo es posible cuando comienzo a verme a mí mismo como un otro, entonces es imposible "no pensar desde el punto de vista de todo el mundo" es imposible no hacerlo. Mead dice, "cuando toma la actitud del otro, el individuo es capaz percibirse como un yo" (1984, pág. 194). Es la inversión completa del idealismo fichteano, en el cual el yo pone al otro, en este caso, soy dado a mí mismo por un otro -un otro internalizado, ciertamente, pero otro- primeramente, un otro individual (madre, padre), luego un otro universal, categórico.

Cada yo individual dentro de una sociedad o comunidad social refleja en su estructura organizada la totalidad del patrón relacional del comportamiento social organizado que cada sociedad o comunidad exhibe o lleva adelante, y su estructura organizada está constituida por ese patrón... La estructura de cada [yo individual] está constituida por ese patrón de manera diferente de como se constituye la estructura de cualquier otro. El individuo

1- La ausencia de este conocimiento puede ser uno de los orígenes de la felicidad y de los terrores de la subjetividad infantil, o de aquello que Freud llamó el «narcisismo primario».

reacciona continuamente contra la sociedad. Cada adaptación implica cambio en la comunidad a la que el individuo se adapta (ibid., pág. 20).

El argumento de Mead entrelaza la primera y la segunda máxima de Muestra cómo ambas son posibles y muestra, asimismo, cómo se resuelve aparente antinomia de lo individual y lo colectivo. El yo ya viene "otro" lleva el otro universal como el ángulo de visión a través del cual se poso mismo. Su "reaccionar continuamente" es la actualidad dinámica, que fuente de la necesidad y la habilidad de pensar por sí mismo. La ubicación de la cual reacciona es la ubicación del "único uno", la ubicación petible de su finitud. Nadie más puede encontrarse en ese lugar y tiempo particular, aunque ese lugar y tiempo esté relacionado con cualquier lugar y tiempo finito de cualquier otro sujeto, como signos dentro matriz de signos, y en esa relación el yo experimenta la infinitud. Por to, así como es imposible superar mi finitud y tomar un punto de vis universal, es imposible entrar completamente en mi finitud excepto de punto de vista universal. Y aun así, esta segunda máxima representa bien una condición pre-dialógica, por cuanto es, no el yo que pone sino el yo que es puesto por el otro, y en cualquier caso, existe allí un

Tampoco la tercera máxima de Kant -la máxima del pensamiento coe to o "razón"- es inherentemente dialógica, por cuanto el diálogo es un cimiento, un movimiento, no una forma de discurso o argumenta tercera máxima me parece que representa aquello a lo que nos re como "razonabilidad", esto es, la disposición a dar y esperar razones juicios, y esperar de uno mismo y de los demás que sean coherentes de un marco más amplio de razones, ya sea que esas razones se "hechos", "creencias" o "argumentos". Kant dice que "es la más difícil canzar y, de hecho, sólo puede ser alcanzada luego de que la repetición a una combinación de las dos primeras se ha convertido en una dad adquirida" (1987, págs. 161-162).

Es difícil saber exactamente a qué se refiere Kant con esta "habilidad combinar el pensar por sí mismo y el pensar desde el punto de vista Quizás signifique introducir en la práctica consciente la situación intersubjetividad descrita por Mead en el fragmento arriba citado. Me "El individuo reacciona continuamente contra la sociedad. Cada adaptación implica algún cambio en la comunidad a la que el individuo se adapta do a "reaccionar contra" desde mi propia finitud, que es tanto una adaptación a la comunidad como también, a través de esa reacomodamiento de la comunidad como un todo, que a su vez es reacción en contra y adaptación de mi parte, y así sucesivamente. S

do esto se convierte en una praxis para mí, soy capaz -parecería estar diciéndolo Kant- de pensar "consistentemente". Quisiera sugerir que esa "habilidad" es la habilidad central del diálogo.

Por cierto, no abarca el concepto de diálogo de manera completa, pero sólo estoy pensando aquí en el diálogo en la estructura discursiva de la CIF. A mí me sugiere que el diálogo es ese comercio paradójico de ir más allá del pensar por sí mismo, pero solamente a través del pensar por sí mismo. Tal vez es esto lo que Gadamer quiere decir con "viajar separadamente hacia la unidad". Nos aferramos a nuestro entendimiento aun cuando reconocemos que el entendimiento viene de más allá de uno mismo, que emerge de un encuentro del yo y el otro en un espacio discursivo que no pertenece a ninguno de los dos. El espacio discursivo está físicamente simbolizado por el espacio del círculo que hacemos, como cuando estamos sentados en el suelo de un aula o alrededor de una mesa. Se trata de una suerte de vacío pleno, del cual cada uno de nosotros constituye un límite exterior, pero cuyo círculo interior parece infinito. Y el diálogo que estamos vivenciando está representándose en múltiples modalidades: postural, kinésica, gestual, auditiva, visual, fonémica y musical (acento, tono y articulación).

El nivel al que se le presta mayor atención dentro de la comunidad de investigación filosófica es, por supuesto, el conceptual. Y en esta dimensión la lógica juega el rol prominente al hacer operativa la tercera máxima de Kant. En nuestro discurso comunitario, la lógica funciona como un juez, árbitro, disciplinador, conjunto de reglas o estructura operativa, o como medidas, forma, disposición, líneas de contorno, etc., del campo de juego en el cual el juego del diálogo filosófico es jugado (o se juega a sí mismo). El principio de contradicción -principio fundamental de cualquier lógica- requiere la habilidad de combinar las dos primeras máximas. Allí es donde las dos primeras máximas se encuentran en el lenguaje: donde el pensar por sí mismo debe ser articulado en términos universales y donde el pensamiento que se pretende universal debe ser articulado en términos que el ser singular pueda comprender. Así, el discurso de la CIF realiza dos cosas: fomenta la diferenciación de lo individual y lo colectivo, pero al mismo tiempo es la afirmación de ese logos que Heráclito dice que es "común a todos", y refuerza la responsabilidad de cada individuo hacia su "único mundo en común", hacia la "inteligencia" de aquello que "lo rodea". La lógica quien traza ese movimiento unificador y diferenciador.

La afirmación de Mead, según la cual "cada adaptación implica algún cambio en la comunidad a la cual el individuo se adapta", evoca también una característica posterior de la CIF, que es la sugestiva facilidad con la que se puede explicar a través de la teoría de sistemas. Cualquier comunidad de

Individuos comprende un sistema semejante, que emerge continuamente a través de la interacción de la primera y la segunda máxima de Kant, dentro del contexto discursivo de su tercera máxima. Cuando la interacción individuo-comunidad se ha vuelto una "habilidad" en la cual cada miembro es progresivamente mejor, entonces el sistema de autocorrección, a través del cual el sistema se construye, se hace más claro, más palpable, más positivo. La autocorrección diferencia una comunidad meramente homeostática de una comunidad de diálogo. El diálogo presupone la autocorrección y, en un diálogo comunitario, la autocorrección individual es también autocorrección comunitaria, porque cualquier adaptación de una perspectiva individual es también una adaptación de la coordinación de perspectivas, que incluye la perspectiva de todos.

En síntesis, el diálogo humano es la ubicación intersubjetiva en la cual lo individual y lo comunitario, el yo y el otro, el pensar por sí mismo y el pensar con otros, son posibles. Es una característica del diálogo el no ser nunca automático, por eso es un índice seguro de objetivación, o de relación yo-aquello. El diálogo siempre implica riesgo, pues es un proceso continuo de reconfiguración mutua. Es tan previsible como la próxima respuesta lo es, y si la respuesta puede ser prevista, quiere decir que el diálogo ha terminado o está perdiendo vigor.

En la teoría y la práctica de filosofía para niños resulta imposible evitar las implicaciones educacionales más amplias de este modelo. Una vez que la noción de diálogo ha ingresado en la práctica educativa, como lo ha hecho durante este siglo en el trabajo de Freire y Lipman, la posición hegemónica de la forma de pedagogía tradicional, transmisionista, está puesta permanentemente en duda. La pedagogía de la CIF no puede separarse de una visión educacional más amplia basada en el diálogo. En el caso de las escuelas en general y de sus prácticas, el concepto de diálogo tiene implicancias significativas, no simplemente para la transformación del currículo, sino para la transformación de toda la comunidad de ese colectivo niño-adulto, esa forma de comunidad intencional que llamamos escuela. ¿Qué aspecto tendría un currículo planeado mediante el diálogo adulto-niño y adulto-adulto? ¿Habría una estructura administrativa basada en el diálogo adulto-adulto, adulto-niño, niño-niño? Tenemos, ciertamente, algunos indicios proféticos en el trabajo de educadores como A. S. Neil, George Dennison, Chris Meroviglio, y muchos otros brillantes y heroicos experimentalistas del último siglo, la mayoría de ellos no renombrados. Pero siguen siendo voces que claman en el desierto, mientras que nuestra civilización trabaja para aportar una filosofía de la infancia digna de su mirada. El trabajo de Lipman representa un momento crucial en esta labor, debajo de su engañosa simplicidad. No podemos

evitar creer que representa el futuro de la relación niño-adulto y su institucionalización en las escuelas.

Bibliografía

- Buber, Martin, *I and Thou*, New York, Scribner's, 1970 [hay trad. castellana, *Yo y Tú*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1979].
- Corrington, Robert, *The Community of Interpreters*, Macon, GA, Mercer University Press, 1987.
- Gadamer, Hans-Georg, *Hegel's Dialectic: Five Hermeneutical Studies*, New Haven, Yale University Press, 1976.
- Heráclito, "Fragments". In P. Wheelright (ed.): *The Presocratics*, Indianapolis, Bobbs-Merril, 1960.
- Kant, Immanuel, *Critique of Judgement*, Indianapolis, Hackett, 1987 [hay trad. castellana; *Crítica del Juicio*, trad. García Morente, Buenos Aires, El Ateneo, 1959].
- Levinas, Emmanuel, *Time and the Other*, Pittsburgh, Dusquesne University Press, 1987.
- Mead, George Herbert, *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1934 [hay trad. castellana: *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 1993].
- Silverman, Hugh, "Hermeneutics and Interrogation", *Research in Phenomenology* 16, 1986.

Experiencia, sentido y lo deseable: educación de la imaginación**

ANN MARGARET SHARP*

Introducción

En este artículo quisiera reflexionar sobre las interconexiones entre los supuestos relativos al sentido, lo deseable y el cultivo del cuidado en el pensar, que subyacen a la práctica de la filosofía con niños en el contexto de la comunidad de investigación en el aula.

El rol de la experiencia

Antes de que podamos hacer lo que nos hemos propuesto, debemos preguntarnos por la experiencia: qué significa exactamente y cuál es el papel que juega en el proceso por el que se llega a comprender la función del descubrimiento y la creación del sentido, de lo deseable y del cultivo del pensamiento de cuidado.

La experiencia parecería estar compuesta por los mundos externo e interno en los que vivimos simultáneamente. Éstos son interdependientes en todo momento y debemos aprender a tener ambos en cuenta cuando hacemos juicios importantes. Ignorar uno de ellos y centrarse únicamente en el otro es fatal.

* Ann Margaret Sharp es coeditora del Instituto para el Desarrollo de Filosofía para Niños, Montclair State University, EE. UU.

**Traducción Andrea Pac