



Diego Antonio Pineda R. *

Licenciado, magister y doctor en Filosofía. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor titular y exdecano de la Facultad de Filosofía de la misma universidad. Traductor y formador para Colombia del programa "Filosofía para niños". Autor de múltiples textos filosóficos para niños, jóvenes y adultos en Colombia y otros países sobre ética, competencias ciudadanas y educación.



¿QUÉ Y POR QUÉ, “FILOSOFÍA PARA NIÑOS”?

Que nadie, mientras sea joven, se muestre remiso en filosofar, ni, al llegar a viejo, de filosofar se canse. Porque, para alcanzar la salud del alma, nunca se es ni demasiado viejo ni demasiado joven.

Quien afirma que aún no le ha llegado la hora o que ya le pasó la edad es como si dijera que, para la felicidad, no le ha llegado aún el momento, o que ya lo dejó atrás. Así pues, practiquen la filosofía tanto el joven como el viejo; uno para que, aun envejeciendo, pueda mantenerse joven en su felicidad gracias a los recuerdos del pasado; el otro, para que pueda ser joven y viejo a la vez mostrando su serenidad frente al porvenir.

Epicuro, Carta a Meneceo

1. Origen y desarrollo de la idea de “filosofía para niños”

Hasta hace menos de un siglo, la idea de discutir asuntos filosóficos con los niños y niñas era simplemente absurda, cuando no peligrosa y hasta, según algunos, violatoria de sus derechos. Era impensable que alguien se ocupase de ello, pues la filosofía era concebida como una asignatura reservada para la educación media, en donde se solía impartir como un barniz de cultura general, consistente en un rápido recuento de su historia y especialmente de sus grandes autores. En la universidad se le tendía a ver, más bien, como una disciplina orientada a darle un decorado “humanista” a las carreras técnicas; o, en algunos casos especiales, como una materia altamente compleja, reservada para unos pocos “iniciados”, que hacían gala de un lenguaje hermético, incomprendible para los no especializados. Se suponía, entonces, que la filosofía era asunto de los adultos y no faltaban incluso quienes ponían en entredicho el sentido de enseñar a los adolescentes una materia que, además de compleja, llevaba consigo el peligro de formar en ellos un sentido crítico cuando aún no disponían de la suficiente madurez personal para hacer buen uso de él.

Hace unos años esta percepción y comprensión empezó a cambiar radicalmente. Ya Piaget ¹ habló de la adolescencia como de una “edad filosófica”, recordando los interesantes tratados de metafísica, ética y hasta teología natural que suelen hacer los adolescentes en sus diarios y hasta las “novelas filosóficas” que algunos, como él mismo, escribieron antes de los veinte años. Sin embargo, hacia los años setenta del siglo anterior, un grupo de filósofos de distintas partes del mundo, liderados por los norteamericanos Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, empezaron a ofrecer argumentos y pruebas en pro de su hipótesis según la cual la infancia puede ser concebida como una edad filosófica.

En una conversación que tuvieron estos dos pioneros de la filosofía con niños en el mundo, en Buenos Aires en mayo de 1994, con el filósofo argentino Walter Kohan ², decía Lipman lo siguiente:

Pienso que también los niños [...] necesitan estar en condiciones de hablar sobre temas que los adultos hablan permanentemente con ellos; les decimos que digan la verdad, pero ¿qué es la verdad?; les



decimos que sean justos, pero ¿qué es ser justos? Los niños necesitan de la filosofía para clarificar esos conceptos, que son filosóficos, y que, a la vez, están en el lenguaje de todos los días; también para clarificar la naturaleza de sus investigaciones y para hacer mejores juicios. Los niños necesitan de la filosofía igual que los adultos. [...].

Sí, son capaces de hacer filosofía. Ahora bien, si la hacen del mismo modo que los adultos, ya es algo que se debe determinar en cada caso particular. No estoy seguro de poder contestar esa pregunta de un modo general. Depende de lo que se quiera decir con la expresión ‘¿pueden hacer filosofía?’ [...].

Me gustaría tomar esa pregunta, en un sentido semejante al de las preguntas de Wittgenstein, asimilándola a la pregunta ‘¿puede un niño jugar al fútbol?’. Por supuesto que un niño puede jugar al fútbol, si lo que se quiere preguntar es si el que juega al fútbol puede cumplir sus reglas. No es una cuestión de cuán bueno se es jugando al fútbol, sino de si violan o no las reglas del juego. Aquellos jugadores que no juegan bien, pero que sin embargo juegan, son jugadores.

[Pero miremos las reglas de ese juego llamado filosofía]. Si usted es relevante, consistente y no auto-contradictorio, si usted está interesado en los conceptos en que los filósofos han

estado interesados —como la amistad, u otros equivalentes en importancia—, si usted se sitúa bien respecto de la naturaleza del argumento y de la deliberación; en otras palabras, si usted sigue procedimientos filosóficos, entonces usted parece estar jugando el juego. No sé con qué fundamento se le podría descalificar si hace eso. Si un niño se introduce en una conversación filosófica entre adultos y hace todas estas cosas, ¿con qué fundamento se lo va a descalificar?

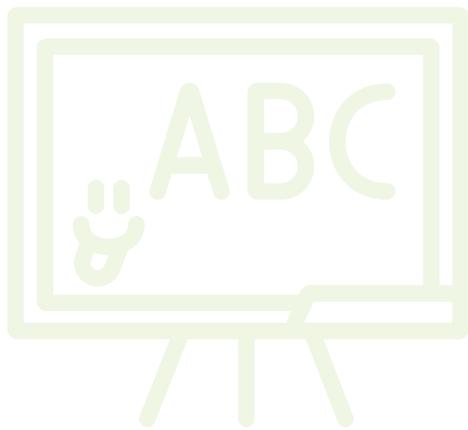


Y, en esa misma conversación, agregaba Ann Margaret Sharp:

Creo que esto (la posibilidad de que los niños hagan filosofía) es algo que se debe determinar empíricamente, y hoy tenemos miles de niños en el mundo que hacen filosofía. Por otra parte, mi impresión es que, en cierto modo, ellos tienen la posibilidad de hacer filosofía incluso mejor que los adultos, porque no están tan socializados como nosotros y muchas preguntas todavía están muy abiertas para ellos. No están cerrados. En cambio, los adultos, desafortunadamente, hemos clausurado un montón de áreas de investigación. Hemos decidido que ya tenemos una respuesta, y entonces no queremos hablar más acerca de eso. Por su parte, los niños no están para nada seguros acerca de un montón de estos conceptos que subyacen a la experiencia cotidiana, y están mucho más deseosos de mirar hacia ellos y generar respuestas alternativas, nuevas respuestas.

La verdad es que Lipman y Sharp no se quedaron en la mera postulación de una idea o en la defensa de su posibilidad: se dedicaron a buscar el modo y el ambiente en que los niños y niñas —en primer lugar los de su país, pero luego los de todo el mundo— pudiesen acceder a las ideas filosóficas y lograsen hacer de la filosofía un componente esencial de sus vidas y algo que tuviese un lugar propio en el currículo de la educación básica. Para tal fin, crearon el conocido programa que lleva por título "Filosofía para niños" (en adelante FpN), consistente en una serie de novelas filosóficas para distintos niveles y edades en donde, recogiendo muchos de los temas clásicos de la discusión filosófica, dichos temas se re-creaban narrativamente a través de situaciones vividas y narradas por los propios niños y niñas; y, además, crearon un estilo propio de trabajo filosófico, inspirado en el pragmatismo de Charles Peirce, al que llamaron la "comunidad de indagación".

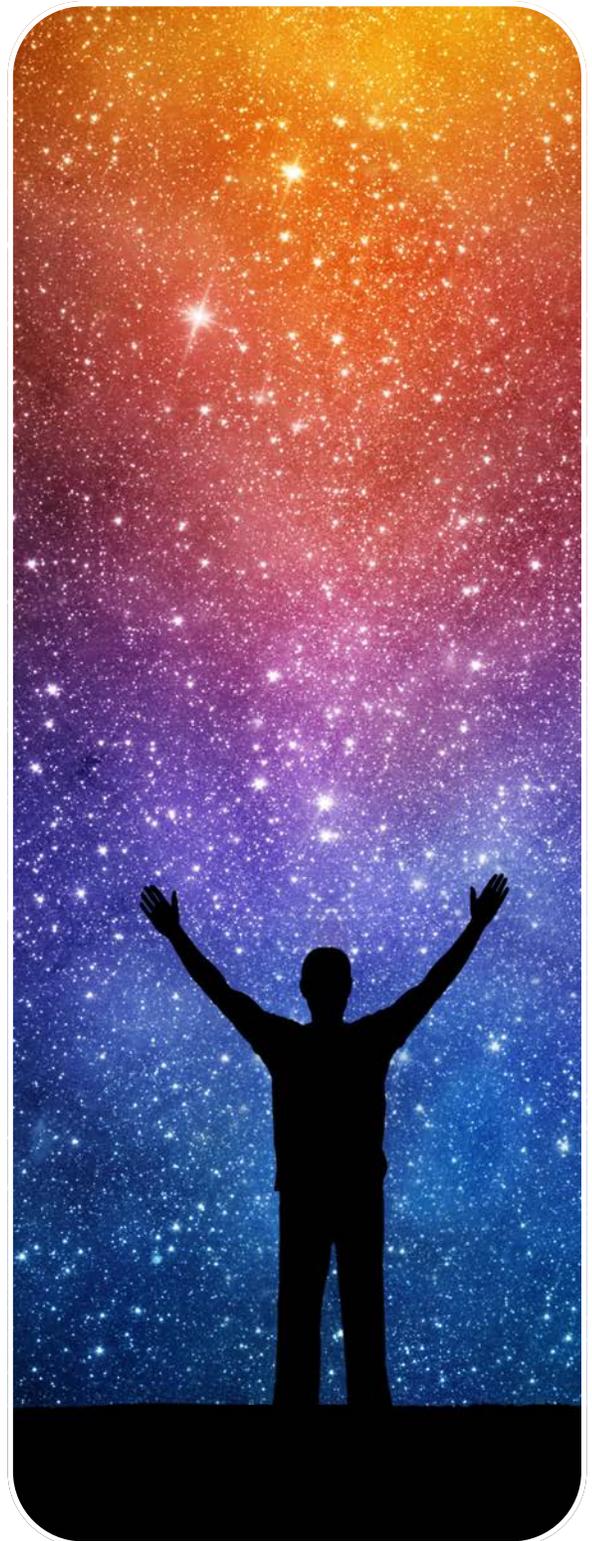
No presentaré aquí dicho programa, puesto que ya lo he hecho en otras partes **3**, aunque me referiré a veces a algunos de sus textos. Dicho programa ha sido implementado en muchas partes del mundo, ha sido traducido a más de veinte lenguas diferentes, ha sido adaptado a culturas muy diferentes y, sobre todo, ha dado lugar a muchos textos filosóficos para niños —algunos semejantes a los de Lipman, otros con claras diferencias— escritos por filósofos de diversas latitudes.



En parte como efecto de esta labor pionera de Lipman y Sharp, en el momento actual, la actitud general hacia las aptitudes filosóficas de los niños y niñas ha cambiado. Padres y educadores se sienten perplejos ante sus preguntas, sus comentarios, sus conclusiones, sus modos de argumentar, y alcanzan a suponer que existen en ellos ciertos modos de representación del mundo y cierto tipo de estructura lógica que no alcanzan a comprender **4**. Los psicólogos del desarrollo y la cognición, en la medida que intentan describir su desarrollo mental en una secuencia ordenada de estadios, descubren los rasgos más sobresalientes de la lógica infantil e incluso subrayan su capacidad para la metáfora y la imaginación literaria en general **5**. Científicos de reconocida importancia hacen notar que preguntas como las que hacen los niños y niñas —de dónde surgió el cosmos, por qué el tiempo siempre corre hacia adelante y no hacia atrás, por qué la luna no se cae, por qué hay un universo, etc.— son las que mantienen siempre vivo el espíritu científico **6**. E incluso filósofos de distintas tendencias reconocen que muchas veces las preguntas y comentarios infantiles son capaces de romper un velo que nos oculta la realidad y hasta nos permiten descubrir vetas no abordadas de las cosas **7**.

Ahora bien, FpN es más que un conjunto de materiales, que una metodología de trabajo en el aula o que un "programa" para el desarrollo de habilidades mentales **8**. FpN constituye, hoy por hoy, una de las propuestas más novedosas a nivel mundial en lo que se refiere a proyectos educativos orientados hacia el desarrollo de diversas habilidades cognitivas y sociales. Dicho proyecto intenta dar una respuesta integral a muchos de los problemas educativos más relevantes en el mundo contemporáneo: la formación del pensamiento superior en sus diversas modalidades: pensamiento analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo, solidario; el desarrollo de la comprensión ética; el crecimiento personal e interpersonal; el fomento de la creatividad; el desarrollo de diversas habilidades lógico-lingüísticas; la formación de valores cívicos para la convivencia democrática, etc.; todo esto a partir de la integración de la reflexión filosófica en el currículo y mediante la práctica de la metodología dialógica, constructiva y metacognitiva mencionada: la "comunidad de indagación" **9**.

El gran mérito de dicho programa radica en que, más que "enseñar filosofía" a los niños y niñas (cosa que, por cierto,



no parece lo más deseable), lo que pretende es cultivar sus aptitudes y su espíritu filosófico, ayudándoles a que formulen las preguntas que les inquietan, a que establezcan relaciones conceptuales elementales, a que exploren nociones filosóficas básicas (realidad, verdad, rectitud, belleza, etc.) y a que empiecen a adquirir el hábito de revisar sus razonamientos y de analizar el lenguaje que utilizan. Aunque la práctica de llevar la filosofía a las aulas infantiles está ya prácticamente extendida a los cinco continentes, en cuanto práctica filosófica, se encuentra en permanente discusión, pues la propia comunidad comprometida con el proyecto mantiene una constante discusión interna en torno a su desarrollo.

2. ¿Es posible filosofar con los niños?

Objeciones y respuestas

La propia posibilidad de filosofar con los niños y niñas es algo que debe ser permanentemente discutido. Debemos, por tanto, responder a algunas de las posibles objeciones que se le suelen hacer. Dichas objeciones provienen de fuentes muy distintas: la idea que tenemos de la filosofía, nuestros propios

preconceptos en torno al desarrollo de los niños y niñas y la propia práctica de los educadores.

Las primeras objeciones provienen de los propios cultores de la disciplina filosófica, y apuntan a mostrar que el filosofar con los niños y niñas es algo insostenible simplemente porque contradice la noción que tenemos de la filosofía. Algunos de ellos, por ejemplo, "inspirados" en algunos pasajes de los diálogos platónicos, consideran que esta es simplemente una idea descabellada, pues ya el propio Platón la desechó cuando indicaba que la dialéctica debería reservarse exclusivamente para los hombres maduros y no debería permitirse tratar con ella a los niños y jóvenes ¹⁰. Si se leen con atención estos textos, se puede fácilmente percibir que contra lo que advierte Platón allí es contra los excesos de la enseñanza de los sofistas y el daño que esto puede conllevar para las almas más jóvenes. De otra parte, no se debe pasar por alto que la enseñanza socrática tuvo como objeto también a los niños, como puede verse en el hermoso diálogo que sobre la amistad sostuvo Sócrates con Lisis, un muchacho, según se calcula hoy, de escasos once años. En cualquier caso, además, y si fuera cierto que Platón hubiera determinado tal condena, no habría por lo pronto otro argumento que el de autoridad para sostenerla a la luz del estado actual de nuestro saber.

No faltan, por otra parte, los que sostienen que la filosofía es un tipo de pensamiento abstracto, remoto y pesado que a los niños y niñas les resulta incomprensible. Quienes esto



afirman seguramente lo hacen porque esa es precisamente su propia percepción del filosofar y porque, seguramente, no han tenido la oportunidad de experimentar suficientemente su dimensión lúdica, precisamente aquella que, con mucha frecuencia, es la primera que los niños y niñas son capaces de captar. De todos modos, tal argumento resulta insostenible, pues, si debiéramos dejar de enseñar lo que de alguna forma pudiera resultar remoto o abstracto para los niños y niñas, simplemente reconoceríamos que tampoco tendría sentido enseñarles asuntos como las matemáticas, la gramática o incluso las ciencias sociales. ¿Cuál es el afán, me pregunto, y de dónde proviene la pretensión de que a los niños y niñas solo hay que enseñarles "cosas concretas"? ¿No incurrimos con ello en el evidente peligro de reforzar sus propios déficits cognitivos, como bien lo sugiere Vygotski ¹¹?

Hay, en fin, quienes, y no sin cierta razón, manifiestan una abierta preocupación por el hecho de que el ejercicio de la reflexión filosófica tienda a desarrollar en los jóvenes, e incluso en los propios niños y niñas, el espíritu crítico. Dirán estos, entonces, que la filosofía podrá volverlos diletantes o demasiado críticos en una etapa de su desarrollo en la cual no tienen todavía suficientes herramientas para adoptar una postura autocrítica ante sus



puntos de vista. Si bien esto puede ser cierto como hecho, no cumple las condiciones de un argumento razonable. En primer lugar, porque, si fuera cierto que no debemos proveer a los niños, niñas y jóvenes herramientas de pensamiento crítico, habríamos de eliminar del currículo de la educación básica, además de la filosofía, muchas otras materias, como las de ciencias sociales, o incluso las matemáticas, por el poderoso efecto que tiene sobre la formación de sus capacidades de razonamiento formal. En segundo término, porque no hay otra forma de formar el buen juicio —y en ello consiste esencialmente el pensamiento crítico— que ejercitándose en la formulación de tales juicios, y, sobre todo, no es posible tomar una postura autocrítica ante nuestros propios puntos de vista más que elaborando dichos puntos de vista; ¿cómo podría alguien ser autocrítico sin previamente tomar una postura? La preparación para la vida democrática, por otro lado, nos exige precisamente este ejercicio permanente de pensar críticamente y no es preciso esperar a que nuestras mentes estén ya completamente “formadas” —o, lo que es peor, llenas de prejuicios— para iniciar esta tarea.

No faltan tampoco las objeciones de orden psicológico. La primera de ellas afirma que el ejercicio filosófico podría atentar contra “lo más

natural” que hay en los niños y niñas: su ingenuidad, su espontaneidad, sus sentimientos “puros” o su interés por el juego. Esta creencia en el carácter puro, no contaminado, del espíritu infantil, por una parte, no resulta ser más que una creencia abstracta que no tiene un respaldo efectivo en evidencias psicológicas, y, por la otra, olvida que los niños y niñas son seres sociales que experimentan ya desde muy pequeños todas las contradicciones de los contextos en que viven y que requieren, por tanto, empezar a clarificar desde el comienzo los conceptos e imágenes con que se tropiezan a diario. El ejercicio filosófico con los niños y niñas, por otra parte, en vez de coartar su imaginación, puede —como, de hecho, podría observarlo cualquiera que se acerque a un aula infantil en donde se exploran problemas filosóficos— ser precisamente la mejor ocasión para que las fantasías infantiles tomen un cauce inteligente. Nada ofrece un mejor punto de apoyo al ejercicio imaginativo que el razonamiento ordenado y coherente. Nada hay, pues, en la filosofía que, por principio, debamos concebir como un obstáculo o un peligro para el adecuado desarrollo de los niños y niñas.

Una objeción de orden psicológico, más fuerte sin duda, podría provenir de los psicólogos del desarrollo que se atienen estrictamente a la descripción piagetiana de los seis estadios del desarrollo mental **12**. Según estos, los niños y niñas no estarían en condiciones de razonar filosóficamente antes del estadio de las operaciones formales (por lo menos antes de los doce años), pues hay una serie de limitaciones

intrínsecas en su lógica, ya que razonan transductivamente, tienen dificultades efectivas para la retrospectión y la elaboración de juicios de relación y, sobre todo, no son sensibles al principio de no contradicción **13**. A este respecto habría que decir, sin embargo, que, aunque la descripción piagetiana de los estadios del desarrollo mental, si bien puede ser correcta en sus orientaciones generales, no lo es necesariamente en todos sus detalles ni de ella deben extraerse conclusiones específicas sobre lo que no se puede o no se debe enseñar a los niños y niñas. Investigaciones simultáneas o posteriores a las de Piaget, como las de Vygotski, Bruner o Gardner, sugieren otra cosa. Vygotski, por ejemplo, basado en su interesante noción de “zona de desarrollo próximo”, nos muestra cómo —a diferencia de lo que creía Piaget— el aprendizaje no es necesariamente un factor

“La propia posibilidad de filosofar con los niños y niñas es algo que debe ser permanentemente discutido.”

que siempre va "a caballo" del desarrollo, sino que, más bien, el propio aprendizaje es y puede ser un factor básico del desarrollo. La cuestión de si los niños pueden o no filosofar es, de otro lado, básicamente un asunto empírico, no algo que podamos determinar como resultado necesario de una teoría psicológica, por completa que esta sea. Y, en tal sentido, la práctica —ya extendida por una gran cantidad de países del mundo— de llevar la filosofía a la escuela primaria, e incluso al preescolar, es ya un testimonio suficiente de que tal cosa, además de deseable, resulta posible.

No faltan, finalmente, las objeciones de orden pedagógico, que, considerando las dificultades intrínsecas de un asunto como la filosofía y, en ocasiones, respaldadas en puntos de vista psicológicos asumidos sin un suficiente espíritu crítico, consideran que simplemente la filosofía no tiene ni debe tener lugar alguno en la escuela primaria por el simple hecho de que filosofar con ellos sería simplemente "tiempo perdido" porque ni lo entenderían ni les gustaría ni podría despertar su interés. Esto, sin embargo, no es más que una opinión que no

tiene respaldo alguno en una experiencia específica. Me pregunto, entonces, cómo pueden estar tan seguros de que ello es así los que no solo no lo han intentado, sino que ni siquiera se atreven a considerar la posibilidad.

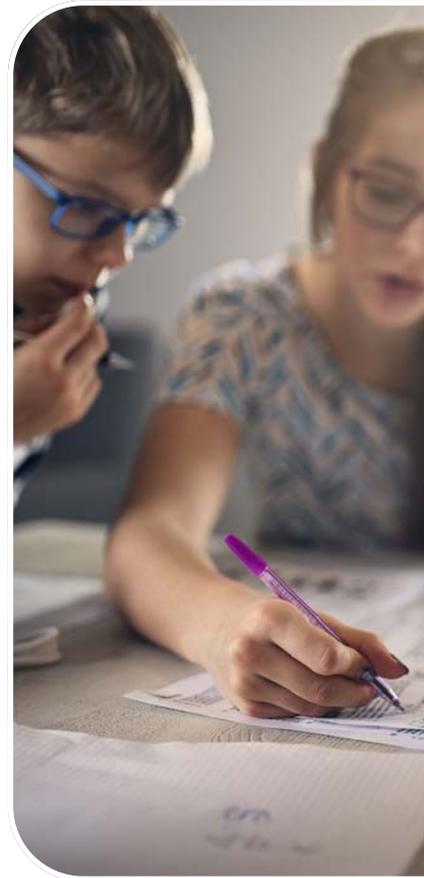
El asunto, pues, de si los niños pueden o no hacer filosofía es, como ya lo hemos insinuado, algo que se debe resolver empíricamente. Aunque en algunas de las objeciones previamente señaladas hay, sin duda, puntos que convendría examinar con mayor detenimiento, los argumentos que, para el caso, presentan los posibles objetores, si bien nos deben dar qué pensar, no son ni mucho menos definitivos. Una cuestión empírica no se resuelve con un argumento de autoridad, por más que este se encuentre respaldado por autoridades intelectuales que merecen todo nuestro crédito.

Dejemos por lo pronto las objeciones que se hacen al asunto. Tomemos, más bien, como un hecho cumplido el que la filosofía ha ganado ya, y lo amplía cada vez más, en nuestro país y en otras latitudes, un lugar en las aulas infantiles; y preguntémosnos, entonces, a partir de este hecho, qué es lo que podemos esperar de este nuevo acontecimiento.

3. ¿Qué podemos esperar de la práctica del filosofar con los niños?

Ordinariamente, cuando una institución educativa se plantea la posibilidad de iniciar una experiencia con FpN, lo hace porque considera que esta propuesta educativa ayudará en uno de los propósitos esenciales de la educación de hoy: el del desarrollo del pensamiento de niños, niñas y jóvenes. Esta, que, sin duda, es una pretensión legítima, se tropieza, de entrada, sin embargo, con dificultades profundas. En primer lugar, el "desarrollo del pensamiento" es una idea muy general que solo cobra cuerpo cuando podemos definir con mayor precisión cuál es el tipo de pensamiento que pretendemos desarrollar. Si lo que buscamos es buscar rendimientos cognitivos específicos, como, por ejemplo, mayores puntajes en las pruebas de Estado, es posible que una propuesta como la presente no resulte la más adecuada.

No quiero decir con esto, por supuesto, que las habilidades que desarrolla un programa como FpN no puedan, a largo plazo, formar un pensamiento mejor, es decir, más coherente, sistemático y significativo, sino que no se trata de formar exclusivamente un pensamiento más eficiente, que ofrezca mejores resultados en las pruebas cognitivas estándar. Lo que se propone FpN es ofrecer las posibilidades para que nuestro pensamiento, más allá de las tareas específicas de análisis y resolución de problemas, se desarrolle en la línea de la búsqueda de nuevos significados, en el planteamiento de problemas, en el desarrollo de tareas creativas y, especialmente, en la búsqueda de espacios de convivencia democrática.





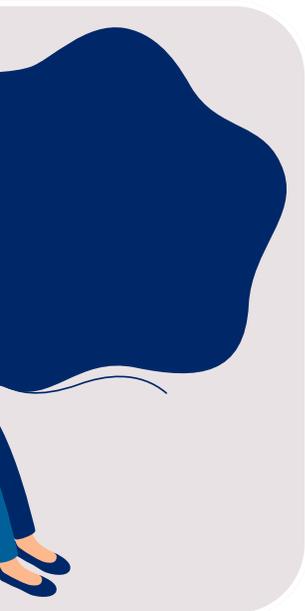
en su vida y que busca ayudar a los niños y jóvenes para que puedan expresar sus pensamientos de una forma rigurosa y creativa y a interactuar con otros en el seno de una comunidad democrática.

Conviene que tengamos presente, entonces, que FpN no pretende ser la panacea que da respuesta a todos los problemas educativos, sino un proyecto educativo que busca ofrecer una respuesta global, aunque no completa ni definitiva, a problemas centrales de la educación actual como la formación del pensamiento, el desarrollo del juicio ético y estético, la formación para la creatividad, el equilibrio emocional o la convivencia democrática. En tal sentido, es conveniente saber que esta propuesta no ofrece la falsa promesa de producir resultados inmediatos, por ejemplo, en el plano de las habilidades cognitivas específicas, pues la amplitud con que concibe la formación del pensamiento no le permite decir que haya una única forma correcta y válida de pensar, sino que, desde el principio, aboga por la posibilidad de desarrollar en los niños, niñas y jóvenes estilos de desarrollo cognitivo alternativos: analíticos, intuitivos, creativos, críticos, reflexivos, solidarios.



FpN no es, pues, básicamente (o al menos únicamente) un *programa*, si por tal entendemos meramente la organización metódica de un conjunto de estrategias orientadas a conseguir un propósito determinado o unos resultados previsibles y medibles. Es, más bien, un *proyecto*, es decir, una tarea nunca realizada plenamente, un ideal educativo siempre abierto y dispuesto al cambio en tanto está fundado en la reflexión y el examen permanente. No es entonces, ni única ni principalmente, un programa para el desarrollo de "habilidades de pensamiento", pues la idea misma de que el pensamiento pueda ser descrito en términos de habilidades específicas es una idea filosófica susceptible de ser discutida y replanteada. Qué sea pensar mejor es algo que siempre tendremos que estar repensando y, en este aspecto, todo lo que puede prometer un proyecto como este es que, si se trabaja en él con el rigor, la disciplina y la pasión que se requieren, podremos llegar a cultivar en los niños y jóvenes algo más fundamental que cualquier habilidad particular: el gusto por la reflexión y el hábito del examen permanente. FpN encuentra su raíz última en la convicción socrática de que "una vida sin examen no merece ser vivida".

FpN es, en este sentido, mucho más que un "programa para el desarrollo de habilidades de pensamiento", sobre todo si se trata solo de aquel tipo de habilidades que conducen a la solución exitosa de problemas o a la aplicación del conocimiento a resolver asuntos técnicos. Es, más bien, una propuesta de formación personal y social que, aunque parte del énfasis en el buen razonamiento, se propone especialmente formar personas capaces de elaborar buenos juicios ante las diversas circunstancias que se presentan





De otra parte, si bien el desarrollo del pensamiento superior en sus diversas modalidades (analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo, solidario) es y debe ser uno de los propósitos nucleares de la educación contemporánea, siempre debemos tener claro que ello no es un ideal que valga por sí mismo. No basta con proponernos un adecuado desarrollo del pensamiento de nuestros niños, niñas y jóvenes si, al mismo tiempo, no pensamos en lo que con ello deseamos. Una sociedad ilustrada no es necesariamente una sociedad inteligente y a menudo nos vemos enfrentados a la desgracia de que son precisamente aquellas sociedades de un más alto desarrollo intelectual y científico las que han patrocinado las formas más crudas de la violencia y el totalitarismo.

El buen desarrollo del pensamiento solo tiene sentido, entonces, si, teniendo en el rigor lógico y en el análisis conceptual su apoyo, los individuos cultivan adecuadamente su capacidad de juicio ético y de goce estético, así como su capacidad de interlocución con otros en un plano de igualdad, y sobre todo si llegan a desarrollar una personalidad fuerte sobre la base de emociones constructivas. Tanto la creatividad como la buena argumentación, tanto el razonamiento formalmente correcto como la búsqueda de significado en la experiencia, tanto el desarrollo lingüístico y argumentativo como la buena capacidad de juicio ético, tanto el crecimiento personal e interpersonal como la participación en una comunidad democrática son elementos centrales en la formación del pensamiento que se propone un proyecto como FpN. Un examen elemental de sus principales objetivos bastará para darse cuenta de ello.

Desde luego, no debemos suponer que lo que se propone FpN pueda lograrse de modo fácil. No hay aquí caminos seguros ni procedimientos automáticos. Hay, más bien, continuos tropiezos y dificultades. Nadie debe ser tan iluso como para suponer que la simple "aplicación" de un programa o la mera lectura de unas novelas orientadas a generar la reflexión filosófica original de los niños, niñas y jóvenes producirán por sí mismos efectos mágicos, borrarán para siempre nuestros prejuicios o transformarán radicalmente nuestros hábitos de aprendizaje. FpN no funciona sin más. Requiere de un terreno propicio en el que pueda germinar. Una institución autoritaria o elitista, por ejemplo, difícilmente podrán encontrar empatía con una propuesta como esta. Una educación masificada y con una tendencia demasiado marcada hacia la normalización de las conductas individuales no será el ambiente propicio en que los diversos estilos cognitivos que pretende promover FpN encuentren su lugar. Se requiere, pues, crear efectivamente espacios democráticos para que acontezca el libre juego del pensar en que consiste la actividad reflexiva del filosofar.

Se requieren también buenos modelos cognitivos. De allí, por ejemplo, la importancia de las novelas con que trabajan los niños y niñas, que presentan a estos ciertos modelos cognitivos ideales (como Harry, Elisa, Pixie, Mechas o cualquier otro personaje de las novelas con quienes ellos puedan identificarse) que propongan nuevos retos cognitivos y emocionales a los niños, niñas y jóvenes. Pero de allí, sobre todo, la importancia de que los propios maestros



que quieren trabajar desde esta perspectiva se modifiquen a sí mismos: se esfuercen por ser más reflexivos, se dejen educar por los propios niños, se comprometan con las líneas de investigación abiertas por las preguntas de los niños antes de darles respuestas absolutas y, sobre todo, resulten modelos para los propios niños, niñas y jóvenes de lo que es un comportamiento responsable ante el conocimiento y ante la vida.

El maestro no debe, sin embargo, olvidar su doble condición —a veces molesta, pero siempre presente— de compañero de indagación y de figura de autoridad. En cuanto tal debe, por una parte, comprometerse con la investigación e intentar “meterse en la mente” de los niños, niñas y jóvenes y ayudarles a clarificar, explorar y re-crear los conceptos con que trabajan, pero, por la otra, hacer respetar los procedimientos de la indagación y estar vigilante para que las reglas elementales de respeto, escucha y colaboración se cumplan en la comunidad infantil o juvenil comprometida en la investigación. Si uno de los ideales básicos que, desde sus inicios, se ha propuesto FpN ha sido este de “transformar las aulas en comunidades de indagación”, hay que decir que esto es posible en buena medida por la presencia de maestros que lo permiten y lo fomentan.

FpN, a diferencia de otras propuestas educativas actuales, da un papel protagónico al maestro como figura con la cual los niños, niñas y jóvenes se identifican, como modelo cognitivo y compañero de indagación y como soporte afectivo de los que están comprometidos con el trabajo de la indagación filosófica. Lo que se logre hacer en un aula de FpN depende, pues, en buena medida del carisma personal del maestro, pues aquí la relación personal de este con sus alumnos es la base de todo el ejercicio pedagógico. Si bien FpN pretende proveer a la escuela de currículos de orientación narrativa en donde, en las historias que los niños y niñas leen y discuten en comunidad, encuentran experiencias de otros niños y niñas a partir de las cuales pueden reflexionar sobre sus propios intereses vitales, sin embargo, será siempre la figura del maestro la que sirva de soporte esencial para la creación de

El maestro no debe, sin embargo, olvidar su doble condición —a veces molesta, pero siempre presente— de compañero de indagación y de figura de autoridad.

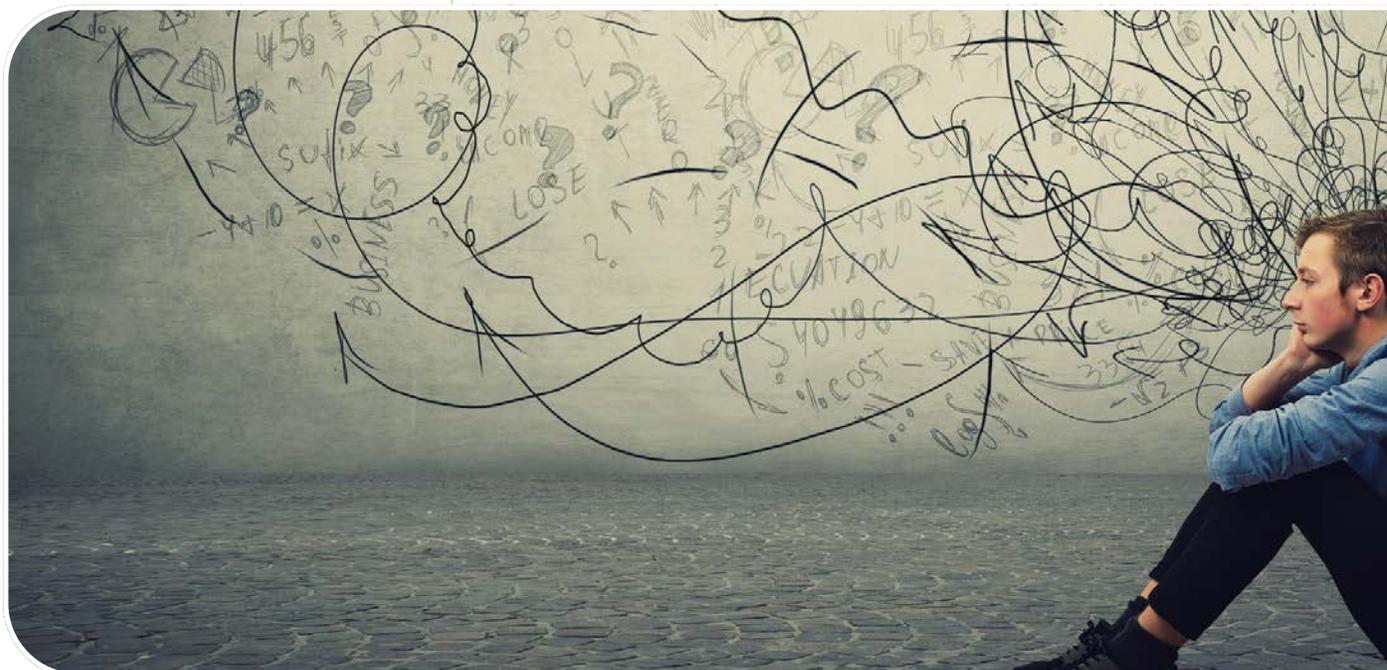
un ambiente democrático en el aula. FpN, entonces, no puede funcionar sin maestros que se comprometan seriamente con su implementación y que encuentren en este proyecto no una simple metodología pedagógica o un medio fácil de cumplir con sus obligaciones laborales, sino un proyecto formativo con el que vale la pena comprometerse hasta tal punto que su propio rol de maestro, y hasta su condición personal, pueda llegar a verse modificado.

No puedo concluir esta ya extensa reflexión sin antes referirme a una pregunta que con frecuencia me hacen muchos maestros interesados en este proyecto: ¿es FpN una propuesta de “currículo transversal”? La respuesta creo que debe darse en dos tiempos. En primer lugar, debo decir que sí, que efectivamente, en la medida en que pretende ser una propuesta amplia de educación filosófica y no una simple metodología para la enseñanza de una disciplina específica, a largo plazo debería permear todas las esferas de los currículos y desarrollarse en todos los niveles del sistema educativo. Pero también debo decir, en segundo término, que las cosas se hacen por pasos y que, cuando queremos acelerarlas,

muy seguramente logramos que se malogren. Si bien sería deseable pensar muy diversos aspectos educativos desde los presupuestos de FpN, estamos apenas empezando y no deberíamos, por buscar lo más, no lograr lo menos.

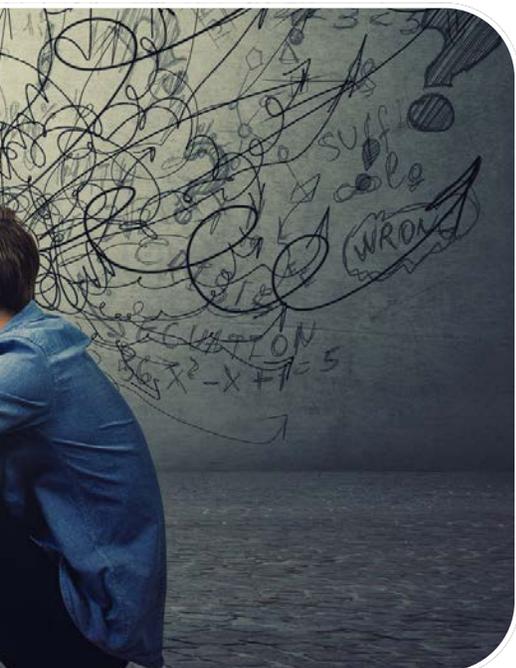
Por lo pronto bastará con que intentemos crear las condiciones en que esta propuesta pueda “aclimatarse”. En tal sentido, ya hemos dado en nuestro país pasos muy importantes: tenemos una traducción y adaptación completa del programa original de Matthew Lipman, además de algunas novelas filosóficas propias surgidas de la experiencia de trabajo con niños y niñas de nuestro país, hay un número básico de maestros formados o en formación en los aspectos teóricos y metodológicos del proyecto, existen ya varias instituciones educativas en que la propuesta ha alcanzado su lugar propio, hay unos primeros esfuerzos investigativos y organizativos para consolidar una comunidad de trabajo en FpN y, a pesar de las limitaciones de tiempo y de recursos, estamos dando algunos pasos firmes en orden a consolidar una propuesta propia en este campo mediante la creación de nuevos materiales y nuevas formas de intercomunicación entre las experiencias pedagógicas existentes.

En un país como el nuestro, caracterizado por la irracionalidad y la violencia, la consolidación de un proyecto de educación filosófica, fundada en el diálogo reflexivo, hemos de esperar que lo que hoy todavía es un sueño llegue a ser, con la colaboración de todos



los que creemos en un modelo educativo como este, una realidad en el curso de algunos años.

Un antiguo cuento chino, "El emperador sapo", cuenta la historia de una pareja humilde que va a tener un hijo; cuando el padre tiene que salir lejos de su hogar a conseguir un trabajo, le dice a su mujer: "Debes criar bien a nuestro hijo, sea lo que sea". El niño será un sapo que, sin embargo, con su inventiva, logrará salvar al reino legendario donde vive de la barbarie de la guerra. "Debes criar a nuestro hijo sea lo que sea. Nuestra generación no sirve, pero en la próxima podrá venir la salvación" le dice el humilde campesino a su mujer. Nos queda la esperanza de que las palabras de este campesino de la antigua China se vuelvan realidad en la dolorida Colombia de nuestros días. Tal vez esta generación no sirva, pero tal vez, también, estemos empezando a formar una nueva generación que no repita nuestros errores pasados. Si ello es así, y espero que lo sea, FpN habrá puesto su granito de arena para que ello sea posible. **RM**



- *» Licenciado, Magister y Doctor en Filosofía, y Magister en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor Titular y Exdecano de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Traductor y formador para Colombia del programa "Filosofía para niños". Autor de múltiples textos filosóficos para niños, jóvenes y adultos en Colombia y otros países sobre temas de ética, competencias ciudadanas, democracia y educación. Presento en estas páginas algunas ideas que he desarrollado más ampliamente en otras partes, especialmente en mi libro *Filosofía para niños: el ABC*, publicado en octubre de 2004. He dado a dichas ideas, sin embargo, un nuevo orden y redacción (Diego Antonio Pineda R.).
- 1» Cfr. PIAGET, Jean: "El desarrollo mental del niño", en Seis estudios de psicología, Barcelona, Seix Barral, 1981, pp. 94 y ss.
- 2» La conversación completa está publicada en un pequeño folleto titulado *Filosofía para niños. Cursos y conferencias*, publicado por el Centro Argentino de Filosofía para niños y la Universidad de Buenos Aires.
- 3» Una presentación básica del programa de Lipman la hice hace ya muchos años en mi artículo "Filosofía para niños: un acercamiento", publicado en *Universitas Philosophica*, Bogotá, Facultad de Filosofía Pontificia Universidad Javeriana, N.º 19, Diciembre 1992, pp. 103-121. Se puede descargar fácilmente poniendo el título del artículo en Google.
- 4» Un buen recuento de comentarios y anécdotas filosóficas de niños y niñas lo hace Gareth Matthews en su libro *El niño y la filosofía* (México, F. C. E., 1987). Para quien quiera profundizar en los aspectos lógicos del pensamiento infantil, un buen punto de partida pueden ser los *Ensayos sobre la lógica del niño*, de Jean Piaget, 2 tomos publicados bajo los títulos *El lenguaje y el pensamiento en el niño* y *El juicio y el razonamiento en el niño* (Buenos Aires, Guadalupe, 1972).
- 5» Sobre este aspecto son muy sugerentes algunos de los ensayos publicados por Howard Gardner en su libro *Arte, mente y cerebro* (Barcelona, Paidós, 1993), especialmente los capítulos 14 y 15.
- 6» A manera de ejemplo cito aquí la introducción que hace Carl Sagan al libro *Historia del tiempo* (Barcelona, Planeta-De Agostini, 1992, pp. 13-14), de Stephen Hawking. Dice Sagan: "Nos movemos en nuestro ambiente diario sin entender casi nada acerca del mundo. Dedicamos poco tiempo a pensar en el mecanismo que genera la luz solar que hace posible la vida, en la gravedad que nos ata a la Tierra y que de otra forma nos lanzaría al espacio, o en los átomos de los que estamos constituidos y de cuya estabilidad dependemos de manera fundamental. Excepto los niños (que no saben lo suficiente como para no preguntar las cuestiones importantes), pocos de nosotros dedicamos tiempo a preguntarnos por qué la naturaleza es de la forma que es, de dónde surgió el cosmos, o si siempre estuvo aquí, si el tiempo correrá en sentido contrario algún día y los efectos precederán a las causas, o si existen límites fundamentales acerca de lo que los humanos pueden saber. Hay incluso niños, y yo he conocido alguno, que quieren saber a qué se parece un agujero negro, o cuál es el trozo más pequeño de la materia, o por qué recordamos el pasado y no el futuro, o cómo es que, si hubo caos antes, existe, aparentemente, orden hoy, y, en definitiva, por qué hay un universo. En nuestra sociedad aún sigue siendo normal para los padres y los maestros responder a estas cuestiones con un encogimiento de hombros, o con una referencia a creencias religiosas vagamente recordadas. Algunos se sienten incómodos con cuestiones de este tipo, porque nos muestran vividamente las limitaciones del entendimiento humano. Pero gran parte de la filosofía y de la ciencia han estado guiadas por tales preguntas. Un número creciente de adultos desean preguntar este tipo de cuestiones, y, ocasionalmente, reciben algunas respuestas asombrosas".
- 7» Véase, por ejemplo, Karl Jaspers: "¿Qué es la filosofía?", en *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, México, F. C. E., 1978, pp. 8-10.
- 8» Una interesante discusión sobre el sentido que tiene la idea de hacer filosofía con los niños puede verse en la conferencia inaugural del IX Congreso Internacional del ICPI (Brasil, Julio 4-9 de 1999), a cargo del filósofo argentino Walter Kohan, y que lleva por título "Filosofía e infancia. La pregunta por sí misma". Este texto se encuentra en el libro de KOHAN, Walter y WAKSMANN, Vera (comps.): *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 2000, pp. 11-24. Algunos de sus planteamientos, aplicados específicamente al caso colombiano, se pueden ver en el informe presentado a COLCIENCIAS por el Grupo de Investigación del Colegio del Santo Ángel bajo el título "Filosofía para niños como estrategia para pensar problemas filosóficos con niños menores de 10 años. La experiencia del Colegio del Santo Ángel", Bogotá, Junio de 2002.
- 10» Una presentación sintética de la historia, objetivos, métodos, etc. de FpN puede verse en mi escrito "Filosofía para niños: un proyecto de educación filosófica", publicado en el módulo *Formación del pensamiento*, Bogotá, Universidad Javeriana-Centro Universitario Abierta, 2001.
- 11» Una interpretación muy diferente de estos pasajes de los diálogos platónicos y, a partir de ello, un examen del problema mismo de la posibilidad de filosofar con los niños se nos ofrece en los capítulos 1 y 2 del libro de Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y Frederick Oscanyan *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.
- 12» Cfr. VYGOTSKI, Lev: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1989, especialmente el capítulo VI: "Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en donde desarrolla su interesante noción psicológica de "zona de desarrollo próximo". Su observación sobre lo nefasto que resulta el énfasis en el pensamiento concreto en el desarrollo de los niños se encuentra especialmente en la p. 137 de este texto.
- 13» Cfr. los "Estudios sobre la lógica del niño" ya citados en la nota 4.